

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2022:85.77

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 1



Ніжин – 2025

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Відповідальний секретар: Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лісовець Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Шпорун Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»;

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України №157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 9 від 27.02.2025 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. – № 1. – 264 с.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**Адреса сайту журналу
у друкованій версії:**

<http://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**

Підписано до друку 10.03.2025 р.
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 21,05
Ум. друк. арк. 31,16

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2025
© НДУ ім. М. Гоголя, 2025

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2022:85.77

Ministry of Education and Science of Ukraine

**Nizhyn Mykola Gogol
State University**

Research Notes

**Psychology and Pedagogy
Research**

ISSUE 1



Nizhyn – 2025

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Burnazova Vira, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Executive Secretary: Demchenko Nataliia, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University «Chernihiv Collegium» of T. G. Shevchenko.

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

Shportun Oksana, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education «Vinnitsa Academy of Continuing Education».

Knysh Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

Collection of scientific works "Scientific notes. The series "Psychological and Pedagogical Sciences" (Nizhinsky State University named after Mykola Gogol)" is a professional publication (category "B") on the basis of the order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No 157 of February 9, 2021 (appendix No 4) on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 9 of February 27, 2025.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2025. Issue 1. 264 p.

Publisher s address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

The website address of the magazine in the print version: <http://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**

Signed to print 10.03.2025 p.
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher s signature 21,05
press sheet 31,16

offset paper
print run 100

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2025
© Mykola Gogol NSU, 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2025 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Хлєбїк С. Р., Лісовець О. В.</i> Позашкільна освіта як соціальний інститут виховання ціннісних орієнтацій особистості.....	9
<i>Пономаренко О. В., Давиденко О. В., Смелянська В. В., Таран О. М.</i> Сучасні підходи до розробки і оцінки дистанційних курсів у ЗВО.....	16

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Білоусова Н. В., Бобро А. А.</i> Математичний сторітеллінг у початковій школі.....	28
<i>Бобро Л. В.</i> Ознайомлення дітей дошкільного віку із соціумом як важлива складова гармонійного розвитку особистості.....	35
<i>Голуб Н. М., Петрук В. Р.</i> Шляхи реалізації текстоцентричного підходу до вивчення синтаксису на уроках української мови.....	41
<i>Гордієнко Т. В.</i> Особливості інтеграції мистецтва і трудового навчання в початковій школі.....	55
<i>Дубровська Л. О., Горянська А. М., Пісоцький В. П., Король В. С.</i> Формування мотивації до навчання в учнів початкової школи засобами нетрадиційних форм уроків.....	64
<i>Євтушенко А. І., Тарасенко О. В.</i> Застосування case-study на уроках математики закладів загальної середньої освіти.....	74
<i>Останіна Н. С., Демченко Н. М., Качалова Т. В.</i> Соціально-виховна робота з формування особистості в умовах літніх канікул.....	96
<i>Остапенко Л. М.</i> Застосування SMART методу встановлення цілей у написанні курсових робіт із зарубіжної літератури та його ефективність у підготовці вчителя.....	104
<i>Таран О., Тезікова С., Плотніков Є.</i> Підготовка вчителя англійської мови: модернізація через проєкт.....	112
<i>Фетісов В. С.</i> Практичні питання формування вибіркової сукупностей у STATISTICA.....	121
<i>Khalymon I. Y., Larina T. V., Smelianska V. V.</i> Promoting active learning by means of efl online activities.....	130
<i>Школа І. В., Салюк Б. А., Смелянська В. В.</i> Візуальна грамотність як компонент предметно-мовного інтегрованого навчання англійської мови.....	141

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Вайнтрауб М. А. Удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану.....	150
Желіба О. В. Цілі та програмні результати навчання здобувачів вищої освіти спеціальності середня освіта (Історія та громадянська освіта) в контексті професійного стандарту вчителя.....	157
Кондратьєва О. М., Дуброва О. В., Пономаренко О. В. Застосування ігрових методів навчання на заняттях з англійської мови в умовах соціально-емоційного середовища	170
Лосєва Н. М., Горошко О. Педагогічна діяльність викладачів університетів у контексті формування та оцінювання візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики.....	178
Ніжинець С. С. Структура організаційної культури та її роль у діяльності керівника оркестру.....	188
Ростоцька М. Є. Виклики у викладанні англійської мови для студентів ІТ спеціальностей	196
Самойленко О. В., Новгородська Ю. Г. Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти як проблема дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців	206
Спаліоті О. В. Діагностика стану сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.....	218
Школа І. В., Богдан В. В., Полуляхов А. С. Теоретичні аспекти підготовки перекладачів у контексті сучасних освітніх викликів	228

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ahmet Önal. A modernization proposal for English language teacher training programs in Turkiye	236
Сливка В. П., Таран О. М., Тезікова С. В. Організація навчального процесу з англійської мови на початковому етапі навчання (з досвіду Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя).....	243
Матвієнко С. І., Щербак П. Готовність майбутніх вихователів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з дошкільниками.....	254

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Khliebik S., Lisovets O. Extracurricular education as a social institute for education of personal value orientations	9
Ponomarenko O., Davydenko O., Smelianska V., Taran O. Modern approaches to online course design and evaluation	16

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Biloisova N., Bobro A. Mathematical storytelling in primary school	28
Bobro L. Familiarization of preschool children with society as an important component of harmonious personality development	35
Holub N., Petruk V. Ways to implement the text-centered approach to learning syntax in ukrainian classes	41
Hordiienko T. Features of the integration of art and work-based learning in primary school	55
Dubrovskaya L., Horianska A., Pisotskyi V., Korol V. Developing learning motivation in primary school students through non-traditional lesson formats	64
Yevtushenko A., Tarasenko O. Application of case-study in mathematics lessons in general secondary education	74
Ostanina N., Demchenko N., Kachalova T. Social and educational work on the formation of personality in the conditions of summer vacations	96
Ostapenko L. Application of SMART method of setting goals in the execution of foreign literature term papers and its efficacy in teacher training	104
Taran O., Tezikova S., Plotnikov Ye. English teacher training: modernisation through project	112
Fetisov V. Practical questions of samples formation in statistica	121
Ларіна Т. В., Смелянська В. В., Халімон І. Й. Сприяння активному навчанню за допомогою онлайн-активностей з англійської мови як іноземної ...	130
Shkola I., Saliuk B., Smelianska V. Visual literacy as a component of content and language integrated learning of English	141

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Vaintraub M. Improving the quality of higher pedagogical education in the conditions of martial state	150
Zheliba O. Goals and programme outcomes of training of higher education students majoring in secondary education (History and civic education) in the context of the professional standard of a teacher	157
Kondratieva O., Dubrova O., Ponomarenko O. Application of game-based teaching methods in english language classes within social-emotional environment	170
Losyeva N., Horoshko O. Pedagogical activity of teachers of higher education institutions in the context of the formation and assessment of visual sub-competence of future mathematics teachers	178
Nizhynets S. The structure of organizational culture and its role in the activities of the orchestra leader	188

Rostotska M. Challenges in teaching english for students of IT specialities	196
Samoilenko O., Novhorodska Y. Preparation of future teachers in the higher education system as a problem of research by national and foreign scientists.....	206
Spilioti O. Diagnosis of the state of formation of musical-intonational thinking in future music teachers.....	218
Shkola I., Bohdan V., Poluliakhov A. Theoretical aspects of translator training in the context of modern educational challenges.....	228

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Ahmet Önal. A modernization proposal for english language teacher training programs in Turkiye	236
Slyvka V., Taran O., Tezikova S. Organisation of the educational process at the initial stage of the english language training (on the experience of Nizhyn Mykola Gogol University)	243
Matvienko S., Shcherbak P. Readiness of future teachers to use physical and health-promoting technologies in working with preschool children	254

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42-051

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-9-15

Лісовець О. В.

доктор педагогічних наук, професор
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lisooleg@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4641-3121

Хлебик С. Р.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
hlebiksvetlana606@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8272-1252

**ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ВИХОВАННЯ
ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ**

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення позашкільної освіти в умовах сучасних соціальних викликів і освітніх трансформацій. Тема ціннісних орієнтацій підростаючого покоління в умовах складної соціально-психологічної ситуації, створеної воєнним станом у країні, набуває особливого значення.

В статті розкрито роль позашкільної освіти як важливого соціального інституту суспільства у формуванні ціннісних пріоритетів своїх вихованців у формуванні ставлення до себе та власного здоров'я, до людей і суспільства в цілому. Зазначено важливість залучення учнівської молоді до прогресивних ідеалів світових, європейських та національних цінностей, виховання свідомих і активних членів вітчизняного соціуму.

У статті проведено аналіз наукових досліджень по проблемі. Доведено, що проблема цілеспрямованого використання інноваційних методів і технологій для формування ціннісних орієнтирів вихованців закладів позашкільної освіти висвітлено недостатньо. Метою статті – охарактеризувати зміст і завдання позашкільної освіти у формуванні ціннісних орієнтацій вихованців в умовах війни. Визначено, що найбільш ефективним у формуванні у вихованців ціннісного ставлення до власного здоров'я є поєднання дозвіллевих прийомів із методами і засобами інтерактивного й активного навчання (едьютейнмент), а також використання квест-технологій. Цікавими і корисним для роботи у цьому напрямку можуть бути квести «Подорож до країни здоров'я», «Слідами втраченого здоров'я», «Код здоров'я – здоровий спосіб життя» тощо.

Теоретична важливість проведеної роботи: в статті теоретично шляхи використання інноваційних технологій у формуванні ціннісних орієнтацій вихованців закладів позашкільної освіти

Практичне значення роботи – матеріали наукової статті можуть бути використані при написанні студентами кваліфікаційних робіт, а також в практичній діяльності соціальних педагогів закладів освіти.

Представлено висновок про необхідність посилення уваги до проблеми виховання та самовиховання цінностей у освітньо – виховному позашкільному середовищі.
Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, ціннісне ставлення до здоров'я, інноваційні технології, позашкільні освіта.

Постановка проблеми Формування ціннісних орієнтацій особистості є невід'ємною частиною сучасного освітнього простору. Становлення цінностей особистості у системі освіти не може відбуватися у відриві від загальносоціальних процесів та тенденцій, які своєю чергою формують запит на ту або іншу систему освіти, її змістовне духовне наповнення.

Як зазначає Л. Романюк, на становлення цінностей особистості можливі певні впливи спадкових структур, колективного несвідомого і результатів інтелектуального, морального, емоційного та соціального розвитку. Одним з головних джерел їх становлення є соціальна ситуація людини, на яку вона впливає залежно від інтересу, власного рівня зрілості, а також і від рівня сформованості ціннісних орієнтацій [3, с. 140]. Війна створила нові виклики в системі освіти, які можливо подолати тільки в співпраці та взаєморозумінні всіх учасників освітнього процесу з пріоритетом найкращих інтересів дитини.

У цьому контексті освіта забезпечує дітей та молодь знаннями, формує її відповідні компетентності та ціннісні орієнтири. Роль освіти у цих процесах за кожним сегментом є ваговою і незаперечною, має фундаментальне значення у формуванні ціннісної палітри особистості.

Заклади позашкільної освіти мають значний виховний потенціал, суттєву перевагу завдяки створенню атмосфери неформального спілкування та довіри з боку учасників освітньо-виховного процесу. Усвідомлення важливості правильного формування ціннісних орієнтацій вихованців у позашкільному середовищі закладу освіти є запорукою створення майбутнього єдиного, згуртованого, самодостатнього суспільства, де кожен зможе себе ідентифікувати як людина, особистість та громадянин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних наукових пошуках, як показав аналіз останніх публікацій, багатьма вітчизняними дослідниками розроблялися проблеми виховання у здобувачів освіти ціннісних орієнтацій (І. Бех, М. Боришевський, Т. Бутківська, Л. Ваховський, В. Гриньова, І. Зязюн, П. Ігнатенко, Н. Коваль, Л. Крицька, В. Лозова, В. Лутай, С. Максименко, В. Огнев'юк, Р. Скульський, В. Стрельніков, В. Струманийський, Л. Хомич та ін.). Є. Біденко, досліджуючи роль освіти у формуванні ціннісної архітектури особистості, виходить із визнання освіти як механізму соціалізації особистості, її підготовки до життя в реальному суспільстві. Такий підхід забезпечує вихованцям доступ до різних систем цінностей, а система виховання не лише допомагає оволодіти комплексом гуманістичних цінностей, а й готує молодь до життя в конкретному соціально – культурному просторі й до участі в його вдосконаленні [2, с. 115–127]. Д. Абрамов та Л. Лебедик розглядають удосконалення ролі педагогів у формуванні ціннісних професійних орієнтацій вихованців закладів позашкільної освіти є сприяння педагогом становленню вихованців як суб'єктів ціннісно – смислової сфери.

Із позиції фахівців, вибір цінностей певним суб'єктом спричинений, насамперед, домінуючою освітньо-виховною системою, яка своєю чергою на пряму взаємопов'язана з політикою – правовою системою й традиціями навчання та виховання. Такий взаємозв'язок пояснюється тим, що соціалізація людини переважно опосередкована певними інститутами освіти та виховання.

Необхідність посиленої уваги до проблеми виховання та самовиховання цінностей у навчально – виховному процесі обумовлена низкою причин, однією з найсуттєвіших яких є криза духовності або криза ціннісного наповнення людського буття. У цьому сенсі О. Невмержицька стверджує, що криза цінностей, яку переживає

сучасний світ, негативно впливає на процес виховання. Дезорієнтована людина, шукаючи себе в житті, не може цього зробити, якщо не матиме міцного ґрунту під ногами. Такою основою виховання мають стати духовні моральні (базові) цінності, транслятором яких, насамперед, повинна стати освіта. До базових цінностей належать добро, краса, справедливість, благородство, істина, мудрість, сенс життя тощо. Засвоєння особистістю базових цінностей є важливим не лише для суспільства, але й для самої особистості, оскільки вони надають сенс життю, полегшують вибір правильних рішень, є стримувальним механізмом від аморальних вчинків, створюють гармонію у житті людини на рівні внутрішнього світу та міжособистісної комунікації. Без цього неможливий моральний розвиток особистості [5, с. 28].

На актуальності розв'язання цієї важливої проблеми наголошує О. Савченко, акцентуючи необхідність побудови навчально-виховного змісту, у якому мають бути передбачені умови формування найголовніших, на її думку, гуманістичних цінностей, що зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану. Виховний потенціал позашкільної освіти щодо формування цінностей в учнів розкривається в працях В. Белової, О. Биковської, С. Білоус, В. Вербицького, Д. Корнієнко, О. Лебедева, О. Литовченко, Л. Ляшко, В. Мачуського, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Л. Тихенко та інших. Науковці наголошують на тому, що сучасна позашкільна освіта має підготувати вихованця закладу позашкільної освіти до самореалізації у житті свій потенціал. Важливим є формування педагогами закладу позашкільної освіти вихованця, який зможе адаптуватися до постійних соціальних змін завдяки сформованим у нього професійним і життєвим ціннісним орієнтаціям.

Метою статті було визначено – охарактеризувати зміст і завдання позашкільної освіти у формуванні ціннісних орієнтацій вихованців в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Формування ціннісних орієнтирів пов'язане з принципами демократизації, гуманізації та гуманітаризації, що дозволить зорієнтувати учнів на становлення власної системи цінностей та сприятиме вихованню толерантного ставлення до думок, поглядів та цінностей інших людей.

Під цінностями розуміють систему специфічних утворень у структурі свідомості людини, котрі є ідеальними зразками поведінки у суспільстві та орієнтирами діяльності людини. Необхідність формування ціннісних орієнтирів зумовлена тим, що така система орієнтирів регулює поведінку людини протягом її життя, виступає джерелом мотивації та спонукає до діяльності.

Сучасна позашкільна освіта має підготувати вихованця закладу позашкільної освіти до самореалізації у житті свій потенціал. Важливим є формування педагогами закладу позашкільної освіти вихованця, який зможе адаптуватися до постійних соціальних змін (завдяки сформованим у нього професійним та життєвим ціннісним орієнтаціям).

Для формування у вихованців ціннісних орієнтацій у закладі позашкільної освіти слід допомогти їм пізнати і прийняти себе, знати свої природні задатки, здібності, переваги і недоліки. Кожен вихованець закладу позашкільної освіти не лише формується цілісною, гармонійною особистістю, яка здолає труднощі на своєму життєвому шляху, зможе стати людиною і особистістю. В дослідженнях по проблемі науковці обґрунтовують різні психолого-педагогічні умови організації цього процесу. Так, Д. Абрамов та Л. Лебедик на важливості спрямованості освітньо-виховного процесу закладу позашкільної освіти на усвідомлення вихованцями системи ціннісних орієнтацій, яка є їм близькою; спрямованість навчання і спілкування учасників взаємодії на гуманістичні цінності; збагачення їхнього суб'єктного ціннісного досвіду. Ці умови реалізуються як єдиний комплекс теоретичної та практичної підготовки [1, с. 22–25].

С. Єфименко серед психолого-педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій виділила наступні: психологічні (мотивація, відношення до діяльності, вольовий потенціал, саморегуляція, тощо); комунікативні (спеціальні предметні дії, когнітивні дії

на основі певної інформації (в залежності від спрямованості ціннісно-смислових настановлень на те чи інше явище); методичні (оволодіння конкретними способами та прийомами діяльності, вміння орієнтуватись в цій діяльності та інші).

Представники педагогічної науки і освітянської практики наголошують на необхідності озброєння вихованців закладу позашкільної освіти, в першу чергу, певними ціннісними домінантами, які забезпечать соціально значущу спрямованість їхньої життєвої активності.

Саме у такому контексті сьогодні здійснюється перехід до науково обґрунтованої і логічно структурованої системи формування ціннісних орієнтацій вихованців закладу позашкільної освіти, побудованої на сучасних психолого-педагогічних теоріях, концепціях і підходах. Таким чином спланована освітньо-виховна, соціально-адаптаційна та соціалізуюча діяльність позашкільних установ з організації життєдіяльності дітей і учнівської молоді набуває соціально-педагогічно змісту.

Ефективний розвиток і формування особистості у виховному середовищі закладу позашкільної освіти пов'язується нами з оптимальним конструюванням навчально-виховного змісту, активними формами, методами та засобами його реалізації, які безпосередньо спрямовуються не лише на усвідомлення й засвоєння дитиною системних знань, умінь і навичок їх застосування, але й, що є найважливішим, на формування ціннісних орієнтацій і системи цінностей

Едьютейнмент у сфері позашкільної освіти розглядається як «розумний відпочинок», організація якого передбачає поєднання дозвіллевих, розважальних прийомів і методів із технологіями інтерактивного й активного навчання, забезпечує формування мотивації до пізнання і ефективної взаємодії у процесі позашкільної пізнавально-творчої діяльності.

Планування і практичне впровадження сучасних технологій едьютейнменту, передбачає активність взаємодії у системі «учитель-учень», розширення практики рольових ігор, під час яких знання подаються як нагорода; а «проживаючи» життєві ситуації, змодельовані педагогом, вихованці навчаються здійснювати правильні вчинки використання тренінгових технологій, організацію квестів, мультимедійних інтелектуальних ігор, ін. Такий формат організації дитячого дозвілля дозволяє не лише вчити вчитися, а й робити це з задоволенням; опановувати навичками критичного мислення, самоорганізації (планування, проектування) і самоконтролю.

Актуальною проблемою сучасної позашкільної освіти є формування у вихованців ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Формування у вихованців ЗПО ціннісного ставлення до здоров'я спрямоване на формування поведінки, адаптованої до соціальних і природних умов довкілля, з метою збереження та зміцнення здоров'я, досягнення психологічного комфорту, розвитку потенційних можливостей особистості на основі розуміння взаємозв'язку стану здоров'я та способу життя.

Це ставлення виявляється в осмисленому розумінні феномена «здоров'я»; усвідомленні його як найважливішої цінності, вмінні усвідомлено вибудовувати поведінку з метою покращання здоров'я, пізнанні методів його покращання, вмінні його контролювати; прояві дітьми самостійності у площині зміцнення та збереження здоров'я.

Квест-технологія є оригінальною технологією, що інтегрує в собі ідеї проєктного методу, проблемного та ігрового навчання, взаємодії в команді та ІКТ, що поєднує цілеспрямований пошук при виконанні головного проблемного та серії допоміжних завдань з пригодами та (або) грою за певним сюжетом. Цікавими і корисним для роботи у цьому напрямку можуть бути квести «Подорож до країни здоров'я», «Слідами втраченого здоров'я», «Код здоров'я – здоровий спосіб життя» тощо.

Протягом останнього десятиліття впровадження у позашкільних навчальних закладах нового як за сутністю, так і за якістю навчально-виховного змісту, інноваційних освітньо-виховних технологій має на меті створення умов для ефективного

формування передусім ціннісної сфери зростаючої особистості у соціальній, психологічній та педагогічній площинах. Так, формування системи цінностей зростаючої особистості в соціальній площині ґрунтується на засвоєнні нею дійсності через відчуття, емоції, переконання, ідеї, духовні орієнтації й ідеали, притаманні громаді, членом якої вона є. Комплекс сформованих цінностей становить провідний елемент культури та духовної діяльності індивіда і водночас його ціннісні ставлення до об'єктів і явищ навколишнього світу, характеризує один із найсуттєвіших напрямів практичної взаємодії з ним.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Формування ціннісної сфери підростаючого покоління у освітньо-виховному процесі закладів позашкільної освіти є нині однією з найважливіших філософсько-культурологічних, психолого-педагогічних та соціальних проблем. Її розв'язання забезпечить становлення особистості не тільки з високим рівнем інтелектуального розвитку, але й з високодуховним, морально зрілим, соціально активним, творчим потенціалом.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні і методичній розробці форм і методів роботи соціального педагога закладу позашкільної освіти щодо формування ціннісних орієнтацій вихованців, активного запровадження інноваційних практик, які є ціннісно-орієнтованими і формують у всіх учасників освітнього процесу повагу і розуміння важливості ціннісного виміру в стосунках між ними, ставленні до себе, держави та суспільства.

Література

1. Абрамов Д. О., Лебедик Л. В. Роль педагога закладу позашкільної освіти у формуванні в учнівської молоді професійних ціннісних орієнтацій в умовах війни. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку: тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 листоп. 2023 р., м. Лубни).* Полтава, Лубни, Миргород, 2023. 284 с. С. 22–25.
2. Біденко Є. Освіта як механізм формування ціннісної палітри особистості *Вища освіта України*, 2020. № 4.
3. Романюк Л. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 138–148.
4. Місько В. В., Стрельников В. Ю. Розвиток інформаційної компетентності педагога закладу позашкільної освіти в умовах війни. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку: тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 листоп. 2023 р., м. Лубни).* Полтава; Лубни; Миргород, 2023. 284 с. С. 60–63.
5. Невмержицька О. В. Виховання цінностей особистості в епоху культурних змін *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 1 (9). С. 28.
6. Стрельников В. Ю. Концептуальні засади підвищення кваліфікації педагогів закладу позашкільної освіти еколого-натуралістичного профілю. *Освітній фактор. Всеукраїнський науково-педагогічний журнал*. 2022. С. 106109. URI: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19211>

References

1. Abramov, D.O. & Lebedyk, L.V. (2023). Rol pedahoha zakladu pozashkilnoi osvity u formuvanni v uchnivskoi molodi profesiinykh tsinnisnykh oriientatsii v umovakh viiny [The role of the teacher of an extracurricular education institution in the formation of professional value orientations among schoolchildren in the conditions of war] *Nauka i osvita v hlobalnomu ta natsionalnomu vymirakh: vyklyky, zahrozy, perspektyvy rozvytku: tezy dopovidei II Mizhnar. nauk.-prakt. conf. (16–17 lystop. 2023 r., m. Lubny).* Poltava; Lubny; Myrhorod [in Ukrainian].
2. Bidenko, Ye. (2020). Osvita yak mekhanizhm formuvannia tsinnisnoi palitry osobystosti [Education as a mechanism for forming the value palette of an individual]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*. No 4 [in Ukrainian].

3. Romaniuk, L. (2013). Stanovlennia tsinnosti osobystosti: kontseptualna model ta yii metodolohichniy potentsial [The formation of personal values: a conceptual model and its methodological potential]. *Psykhohohiia osobystosti – Personality psychology*. No 1. P. 138–148 [in Ukrainian].

4. Misko, V.V. & Strelnikov V.Yu. (2023). Rozvytok informatsiinoi kompetentnosti pedahoha zakladu pozashkilnoi osvity v umovakh viiny [Development of the informational competence of the teacher of the extracurricular education institution in the conditions of war]. *Nauka i osvita v hlobalnomu ta natsionalnomu vymirakh: vyklyky, zahrozy, perspektyvy rozvytku – Science and education in global and national dimensions: challenges, threats, development prospects*. Poltava; Lubny; Myrhorod [in Ukrainian].

5. Nevmerzhytska, O.V. (2015). Vykhovannia tsinnosti osobystosti v epokhu kulturnykh zmin [Education of personal values in the era of cultural changes]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of Alfred Nobel Dnipropetrovsk University*. No 1 (9). P. 28 [in Ukrainian].

6. Strelnikov, V.Yu. (2022). Kontseptualni zasady pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv zakladu pozashkilnoi osvity ekoloho-naturalistychnoho profilu [Conceptual principles of improving the qualifications of teachers of the institution of extracurricular education of the environmental and naturalistic profile]. *Osvitnii faktor. Vseukrainskyi naukovy-pedahohichniy zhurnal*. URI: <http://dspace.pnp.u.edu.ua/handle/123456789/19211> [in Ukrainian].

Khliebik S.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work,
Nizhyn Gogol State University
hlebiksvetlana606@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8272-1252

Lisovets O.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
lisooleg@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4641-3121

EXTRACURRICULAR EDUCATION AS A SOCIAL INSTITUTE FOR EDUCATION OF PERSONAL VALUE ORIENTATIONS

The relevance of the study is determined by the need to improve extracurricular education in the conditions of modern social and educational transformations. In this context, education is designed to provide a young person with the necessary knowledge and competences, to contribute to the formation of the value palette of a growing personality. The article reveals the role of extracurricular education as an important social institution of society in forming the value priorities of its pupils, involving them in progressive ideals of world, European and national values, raising conscious and active members of the national society.

It was determined that the issue of purposeful use of innovative methods and technologies for the formation of value orientations of pupils of out-of-school education institutions is not sufficiently covered in scientific research on the problem. It is noted that the need to increase attention to the problem of education and self-education of values in an educational and educational extracurricular environment determined the purpose of the conducted research – to characterize the content and tasks of extracurricular education in the formation of value orientations of pupils in the conditions of war.

It has been proven that modern extracurricular education has wide opportunities to influence the formation of value orientations of its pupils. The basis for optimizing these processes is the use of innovative technologies.

It was determined that the most effective in forming a valuable attitude to one's own health in pupils is the combination of leisure techniques with methods and means of interactive and active learning (edutainment), as well as the use of quest technologies. The quests "Journey to the country of health", "Traces of lost health", "Code of health – a healthy lifestyle", etc. can be interesting and useful for work in this direction.

The theoretical importance of the work carried out: the article theoretically describes the ways of using innovative technologies in the formation of value orientations of students of out-of-school education institutions.

The practical significance of the work – the materials of the scientific article can be used when students write qualification papers, as well as in the practical activities of social pedagogues of educational institutions.

Key words: values, value orientations, value attitude to health, innovative technologies, extracurricular education.

УДК 378.147:811]:004
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-16-27

Пономаренко О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології та
методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ponomarenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3874-7460

Давиденко О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології та
методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
davydenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7204-1405

Смелянська В. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології та
методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
smelianska.victoria@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3421-7473

Таран О. М.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології та
методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
elenataran62@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9462-8146

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ І ОЦІНКИ
ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ У ЗВО**

Сучасна освіта активно інтегрує дистанційне навчання, що зумовлено розвитком цифрових технологій, зростанням попиту на онлайн-освіту та необхідністю забезпечення академічної мобільності студентів. Дистанційне навчання стало невід'ємною частиною освітнього процесу у закладах вищої освіти (ЗВО), що потребує розробки ефективних курсів із врахуванням педагогічних, методичних та технологічних аспектів. У статті аналізуються новітні підходи до створення дистанційних курсів, які базуються на сучасних педагогічних теоріях і моделях навчання. Розглянуто ключові концепції дистанційного навчання, зокрема конструктивізм, соціокультурну теорію, теорію саморегульованого навчання та когнітивну теорію мультимедійного навчання. Ці теоретичні підходи визначають основні принципи розробки онлайн-курсів, спрямованих на активне залучення студентів до навчального процесу, розвиток їхніх навичок критичного мислення та самостійної роботи. Значна увага приділена принципам якісного онлайн-навчання, серед яких інтерактивність, доступність, персоналізація навчального досвіду, використання адаптивних технологій та забезпечення зворотного зв'язку. У статті представлено огляд сучасних моделей дистанційного навчання, таких як Digital Learning Design Framework and Toolkit, IDEAS Framework for Teaching Online та Online Course Design Elements (OCDE) Instrument. Ці моделі ґрунтуються на принципах узгодженості навчальних цілей,

інтерактивної взаємодії, технологічної підтримки та ефективного оцінювання навчальних досягнень студентів. Важливим аспектом є впровадження універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL), що сприяє інклюзивності дистанційних курсів та забезпечує рівні можливості для всіх студентів незалежно від їхніх індивідуальних потреб. Перспективи подальших досліджень зосереджені на вдосконаленні існуючих моделей дистанційного навчання, розробці нових підходів до забезпечення інклюзивності, підвищення мотивації студентів та інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес. Стаття підкреслює важливість комплексного підходу до проектування дистанційних курсів, що включає поєднання сучасних освітніх технологій, адаптивних стратегій навчання та передових педагогічних методик.

Ключові слова: дистанційне навчання, онлайн-освіта, педагогічний дизайн, цифрові технології, адаптивне навчання, інклюзивність, універсальний дизайн, освітні платформи, персоналізація навчання.

Постановка проблеми. Тенденцією освітнього простору сьогодення є активне використання сучасних технологій у освітній діяльності. Це зумовлено швидкими технологічними змінами, розвитком онлайн-платформ та збільшенням попиту на гнучкі форми освіти. Зокрема, розробка та запровадження дистанційних курсів у закладах вищої освіти (ЗВО) стають важливою складовою створення сучасної та доступної освіти, що повністю відповідає сучасним викликам та очікуванням суспільства, зокрема у сфері забезпечення навчання та професійного розвитку впродовж життя.

Умови дистанційного навчання вимагають нових підходів до дизайну курсів, які будуть відповідати потребам різноманітних категорій студентів та сприятимуть підвищенню їхньої академічної мобільності та мотивації. Виникає потреба у визначенні стратегічних підходів, що забезпечать якісне проектування та реалізацію дистанційних курсів у ЗВО, перегляді концептуальних засад створення дистанційних курсів, аспектів їхнього педагогічного дизайну та практичної імплементації. Особливої уваги потребує вивчення питань доступності, інтерактивності, актуальності та якості змісту дистанційних курсів, а також засобів та технік оцінювання навчальних результатів здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звіт проєкту Changing Landscape of Online Education (CHLOE) 2022 року про стан онлайн навчання у вищій освіті свідчить про постійно зростаючий попит на даний формат здобуття освіти і його інтеграцію в існуючі освітні програми. Невідворотність подальшого розвитку дистанційної освіти і пов'язаних з цим інституційних змін не убезпечує таку форму навчання від недоліків, зокрема відсутності справжньої гарантії якості. Незважаючи на те, що 96% опитаних закладів прийняли стандарти забезпечення якості для онлайн-курсів і програм, існує розрив між прийняттям стандартів і оцінкою відповідності цим стандартам. Іншим важливим висновком звіту є необхідність розгалуженої системи підтримки студентів, щоб обслуговувати нову когорту віртуальних здобувачів [16].

У межах конференції MoodleMoot Ukraine 2021 було розглянуто стандарти дизайну дистанційних курсів, обмін кращими практиками та поширення успішного досвіду. Зокрема, обговорювалися питання ефективної структури та наповнення курсів для забезпечення якісного навчання. Експертна оцінка дистанційних курсів відбувалася з використанням анкети глобальної організації Quality Matters (<https://www.qualitymatters.org/>), яка є провідною в області забезпечення якості в цифровому середовищі навчання та викладання. Результати оцінювання представлених на конкурс курсів показали такі недоліки дистанційних курсів, як зведену до мінімуму групову роботу, практично відсутність творчих завдань та вхідного контролю, недостатнє використання відео, форуму знайомств, глосарію, нечітко визначені критерії

оцінювання практичних занять та відсутність підсумкового контролю у 50 % дистанційних курсів на платформі Moodle [24].

Кравчина Т., досліджуючи викладання англійської мови у дистанційному форматі, визначила переваги дистанційних курсів, зокрема наявність великої кількості завдань для самостійного навчання, використання найновіших досягнень інтерактивних та інформаційних технологій, доступність навчання для всіх студентів незалежно від стану здоров'я, місця проживання, статків тощо. Серед недоліків були зазначені такі, як відсутність бесіди віч-на-віч, одностороннє пояснення та відсутність конструктивних навичок [23].

Крюз Т. (Т. В. Crews), Вілкінсон К. (К. Wilkinson) та Ніл Дж. К. (J. K. Neill) дослідили адаптацію семи принципів ефективного навчання для створення онлайн-курсів, орієнтованих на успішність студентів. Метою роботи було оцінити, як впровадження цих принципів впливає на сприйняття студентами онлайн-навчання та їхні навчальні результати. Дослідження, проведене на основі курсу з комп'ютерних додатків, включало опитування 179 студентів і аналіз їхнього досвіду навчання. Результати показали високу ефективність принципів, таких як забезпечення якісної взаємодії між студентами та викладачами, підтримка активного навчання, своєчасний зворотний зв'язок і чітке визначення очікувань. Однак аспекти співпраці між студентами та управління часом виявилися менш ефективними та потребують подальшого вдосконалення. Дослідження підкреслює, що успішний дизайн онлайн-курсів базується на інтеграції педагогічних принципів і технологій, що сприяє підвищенню навчальної активності студентів і покращенню їхніх результатів навчання [5].

Таким чином, перевагами дистанційних курсів можна назвати їх технологічність, масовість, гнучкість, соціальну рівність, інтернаціональність тощо. Викликом для створення онлайн курсів може стати забезпечення збалансованого залучення студентів до взаємодії в трьох системах, а саме «студент-викладач», «студент-контент (зміст)» та «студент-студент» [13].

Мета статті полягає у дослідженні новітніх підходів, які впроваджуються у закладах вищої освіти для підвищення ефективності дистанційних курсів та визначенні принципів, моделей та інструментів, які сприяють створенню якісних онлайн-курсів, адаптованих до потреб здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Існує декілька форматів реалізації онлайн курсів, а саме *асинхронний* (навчання відбувається асинхронно онлайн зазвичай на платформі системи управління навчанням, напр., Moodle, Canvas тощо), *синхронний* (навчання відбувається онлайн в реальному часі завдяки технології веб-конференцій, напр. Zoom, Google Meet, Microsoft Teams тощо, а необхідні елементи курсу, такі як додаткові матеріали, завдання, оцінки, силабуси тощо доступні онлайн на платформі курсу), *збридний* (навчання відбувається як онлайн так і очно), *гнучкий* або *мультимодальний* (навчання відбувається принаймні в двох з трьох модальностей одночасно – асинхронно онлайн, синхронно онлайн та очно, причому студенти можуть обирати, в якому форматі вони хочуть навчатися [17]. Останній підхід вважається найбільш студенто-центрованим, оскільки враховує всі потреби студентів і не залежно від формату навчання всі здобувачі матимуть змогу досягти програмних результатів навчання.

Розробка сучасних дистанційних курсів ґрунтується на низці теоретичних концепцій, які охоплюють педагогічні, психологічні та технологічні аспекти навчання. Однією з таких теорій є конструктивізм, який передбачає, що студенти активно конструюють знання на основі свого досвіду, а не просто отримують їх у готовій формі [8, с. 217]. У дистанційних курсах це реалізується через проєктне навчання, завдання на вирішення проблем, віртуальні лабораторії та рефлексивні практики. Особлива увага приділяється створенню середовищ, де студенти можуть взаємодіяти з матеріалом, викладачами та однокурсниками [4, с. 32–35].

Соціокультурна теорія підкреслює роль соціальної взаємодії в процесі навчання. Вона акцентує на важливості співпраці у навчанні, підтримки з боку викладачів і групових дискусій. Р. Гаррісон (P. Garrison) і Т. Андерсон (T. Anderson) розробили модель *Community of Inquiry* (CoI), яка інтегрує соціокультурний підхід у дистанційні курси. Модель складається з трьох компонентів: когнітивної, соціальної та викладацької присутності, що сприяють побудові знань через взаємодію. У дистанційних курсах це реалізується через форуми, групові проєкти, вебінари та інші інструменти комунікації [6].

Теорія саморегульованого навчання зосереджується на тому, як студенти самостійно планують, контролюють і оцінюють свій навчальний процес [22]. Сучасні дистанційні курси інтегрують інструменти для підтримки самостійного навчання, зокрема системи самоперевірки, адаптивні платформи, індивідуальні навчальні траєкторії та цифрові щоденники.

Когнітивна теорія мультимедійного навчання пояснює, як люди сприймають і обробляють мультимедійні ресурси, підкреслюючи важливість подання інформації в різних форматах (текст, аудіо, відео, графіка) [12, с. 16]. Це забезпечує створення інтерактивних та візуально привабливих матеріалів, які сприяють кращому засвоєнню знань.

Теорія транзакційної дистанції підкреслює важливість мінімізації дистанції між студентами та викладачами через активну взаємодію. Для цього в дистанційних курсах використовуються синхронні (вебінари, чати) та асинхронні (форуми, електронна пошта) форми комунікації [21].

Коннективізм як теорія навчання в цифрову епоху розглядає навчання як процес побудови мережі знань, у якій студенти взаємодіють із різними джерелами інформації [9]. У дистанційних курсах ця теорія реалізується через використання хмарних сервісів, соціальних мереж і відкритих освітніх ресурсів.

Сучасні дистанційні курси часто використовують принципи адаптивного навчання, які ґрунтуються на аналізі даних про поведінку студентів. Курси налаштовуються під індивідуальні потреби студентів, надаючи їм завдання та ресурси відповідно до їхніх сильних і слабких сторін [1, с. 24].

Екосистемний підхід розглядає дистанційний курс як частину ширшої екосистеми навчання, яка включає технологічну платформу, контент, педагогічну підтримку, технічне обслуговування та взаємодію всіх учасників процесу [14].

Отже, розробка дистанційних курсів, заснована на цих теоретичних концепціях, дозволяє створювати інклюзивне, адаптивне та ефективне середовище навчання, яке відповідає сучасним викликам і різноманітним потребам студентів.

Е. Пічіано (A. Picciano) досліджує теоретичні основи онлайн-освіти, аналізуючи ключові підходи, зокрема біхевіоризм, когнітивізм і соціальний конструктивізм, та їхнє застосування у дистанційному навчанні. Автор пропонує інтегровану мультимодальну модель, яка поєднує елементи різних теорій для створення ефективного онлайн-навчального середовища. Основні компоненти моделі включають розвиток спільноти та взаємодії, підтримку самостійного навчання з використанням адаптивних технологій, а також рефлексивну та спільну діяльність, що ґрунтується на конструктивістському підході. Пічіано Е. наголошує на важливості адаптації моделі до різних навчальних потреб та курсів, підкреслюючи її масштабованість та інтеграцію сучасних технологій, таких як мультимедіа, аналітика даних і системи адаптивного навчання. Автор стверджує, що онлайн-освіта має розвиватися як невід'ємна частина загальної системи освіти, де поєднання онлайн- та традиційного навчання сприяє кращим результатам. Запропонована модель є універсальним інструментом для проектування курсів, які балансують технологічні можливості з педагогічними цілями [15].

Останні дослідження представили кілька моделей, спрямованих на вдосконалення розробки та проведення онлайн курсів. Наприклад, модель та інструментарій цифрового дизайну навчання (Digital Learning Design Framework and Toolkit), створені

Університетом Тіссайда у співпраці з Jisc UK, є важливим інструментом для вдосконалення дистанційних курсів шляхом інтеграції педагогічних принципів із сучасними цифровими рішеннями. Ця модель зосереджена на розвитку цифрової грамотності викладачів, надаючи їм навички роботи з платформами для дистанційного навчання, створення інтерактивного контенту та використання мультимедіа. Вона спрямована на персоналізацію навчального процесу, дозволяючи адаптувати курси до потреб різних груп студентів завдяки модульній структурі та інтегрованим засобам оцінювання. Особлива увага приділяється активному залученню студентів через інтерактивний контент, групову роботу, форуми, відеолекції та інші засоби спільної діяльності, а також використанню новітніх технологій, таких як віртуальна і доповнена реальність, штучний інтелект для автоматизації оцінювання та аналітика даних для моніторингу прогресу студентів. Гнучкість та адаптивність моделі дозволяють швидко змінювати структуру курсу чи додавати нові модулі відповідно до змін вимог або технічних умов. Практичне впровадження включає тренінги для викладачів, пілотні курси для тестування та аналітичні інструменти для оцінки ефективності. Результати застосування моделі свідчать про покращення якості курсів, підвищення задоволеності студентів, покращення академічної успішності та активніше залучення до навчання [20].

Модель IDEAS для викладання онлайн є інноваційним підходом, спрямованим на забезпечення ефективності онлайн-освіти через структуроване впровадження педагогічних принципів і сучасних технологій. Вона базується на п'яти ключових аспектах: інтеграція (Integration), дизайн (Design), залучення (Engagement), оцінювання (Assessment) та підтримка (Support). Інтеграція передбачає гармонійне поєднання змісту курсу з доступними цифровими інструментами та платформами, що дозволяє викладачам створювати цілісне навчальне середовище. Етап дизайну зосереджений на створенні чіткої структури курсу, що включає зрозумілі інструкції, логічно організований контент і використання мультимедійних ресурсів. Залучення акцентує увагу на активному включенні студентів у процес навчання за допомогою інтерактивних завдань, дискусій, групових проєктів і використання ігрових елементів. Оцінювання передбачає формуючу та підсумкову перевірку знань, яка реалізується через автоматизовані тести, відкриті завдання та рефлексивні вправи. Підтримка є ключовою для створення комфортного навчального середовища, забезпечуючи студентів своєчасними консультаціями, технічною допомогою та емоційною підтримкою. Впровадження моделі IDEAS показало свою ефективність у розробці онлайн-курсів, сприяючи підвищенню якості викладання, рівня взаємодії студентів із матеріалами та їхньої академічної успішності [10].

Інструмент дизайну складових онлайн-курсів (Online Course Design Elements Instrument, OCDE) є спеціалізованим засобом, який використовується для оцінки та вдосконалення структури онлайн-курсів. Розробники інструменту визначають п'ять ключових компонентів: огляд курсу (орієнтація, комунікація), представлення контенту (структура, доступність), взаємодія та комунікація (створення спільноти, активна участь), оцінювання (відповідність цілей та завдань) і підтримка студентів (навігація, технічна допомога). Інструмент, що складається з 38 тверджень, був протестований за шкалою Лайкерта на основі аналізу даних 222 викладачів та дизайнерів курсів, що підтвердило його надійність і валідність. Виявлено, що на якість дизайну головним чином впливає експертність у розробці курсів, а не кількість років досвіду. Результати демонструють ефективність інструменту для оцінки та вдосконалення онлайн-курсів, сприяючи залученню студентів і підвищенню їхньої успішності. Інструмент рекомендується для застосування в освітніх і корпоративних середовищах, а також для подальшого тестування в різних контекстах [11].

Організація, що займається розробкою стандартів для дистанційних курсів і використовує їх для оцінювання і акредитації онлайн та гібридних курсів *Quality*

Matters (QM), пропонує вісім загальних стандартів (1) Огляд курсу та вступ; 2) Результати навчання або компетентності; 3) Оцінювання; 4) Навчальні матеріали; 5) Навчальна діяльність і взаємодія здобувачів; 6) Технології; 7) Підтримка користувачів; 8) Доступність і зручність використання) та 44 критерії відповідності цим стандартам, кожен з яких має різну вагу під час оцінювання (від 1 до 3 балів). Трибальні критерії мають бути обов'язково дотримані, щоб загальна сума балів була не менше 85% від максимальної, що гарантуватиме курсу успішну сертифікацію. Ключовою для стандартів і критеріїв QM є концепція узгодженості. Це відбувається, коли важливі компоненти курсу, а саме навчальні цілі (компетентності) (2.1, 2.2), оцінювання (3.1), навчальні матеріали (4.1), навчальна діяльність і взаємодія здобувачів (5.1) і технології курсу (6.1), працюють разом, щоб забезпечити студентам досягнення бажаних результатів навчання [18].

Критерії Quality Matters рекомендовано використовувати не лише для сертифікації дистанційних курсів, але й для самооцінки існуючих, а також під час розробки нових курсів.

Ще одним дієвим інструментом розробки і перевірки курсів на якість і ефективність може стати SUNY Online Course Quality Review Rubric (OSCQR). Ресурс пропонує шість обов'язкових елементів онлайн курсу (Огляд і інформація про курс, Технології і інструменти, Дизайн і компоновання, Наповнення і активності, Взаємодія, Оцінювання і зворотній зв'язок), до кожного з яких розроблені критерії якості (загалом 50). Перевагою інструменту є те, що для кожного критерію пропонуються не лише дескриптори, але й практичні рішення реалізації, поради та методичні рекомендації [19].

Звіт, підготований Р. Брукс (R. Brooks) та С. Д. Греді (S. D. Grady) фокусує увагу на поняттях різноманітності, справедливості та інклюзії і важливості включення цих елементів у розробку онлайн-курсів. Існує декілька моделей інклюзивного дизайну курсу, зокрема універсальний дизайн для навчання (Universal Design for Learning), інклюзивне дизайнерське мислення (Inclusive Design Thinking), яке зосереджує процес проектування на потребах учнів та модель проектування навчання Моррісона, Росса та Кемпа (the Morrison, Ross and Kemp Instructional Design Model), яка включає дев'ять основних елементів, що мають циклічно впроваджуватися [2]. Застосовуючи принципи універсального дизайну курсу, а саме подання інформації в різних форматах з метою збільшення когнітивної доступності матеріалу, гнучкості у способах демонстрації здобувачами результатів навчання і оцінювання та використання чисельних методів залучення студентів до навчальної діяльності, викладачі здатні створювати онлайн, гібридні і мультимодальні курси, які є інклюзивними за своєю суттю і доступні для численних користувачів. Принципи універсального дизайну заохочують простий і інтуїтивно зрозумілий дизайн курсу. Онлайн-курси повинні мати просте форматування, помірну кількість візуальної та звукової стимуляції, а також послідовну структуру з чіткою навігацією, щоб бути доступними навіть користувачам з особливими потребами [3]. Універсальний дизайн курсу є толерантним до помилок і допускає різний темп виконання завдань здобувачами вищої освіти в залежності від їхніх потреб.

Доступність подання інформації у дистанційних курсах досягається через використання текстових матеріалів у різних форматах (PDF, інтерактивні презентації, вебсторінки); мультимедійного контенту (аудіо, відео), обов'язково забезпеченого субтитрами та транскриптами; візуалізації (інфографіки, схем, діаграм), яка спрощує розуміння складних концепцій; інтерактивних елементів (віртуальні симуляції, інтерактивні тести), що сприяють активному залученню здобувачів освіти. Підвищення мотивації студентів, що обирають дистанційний курс, досягається шляхом індивідуалізації освітнього процесу, зокрема шляхом надання вибору у форматах виконання завдань (есе, презентації, відеопроєкти); використання завдань, що враховують індивідуальні інтереси студентів; регулярний зворотний зв'язок, спрямований на підкреслення прогресу та досягнень. Для оцінювання навчальних результатів важливо використовувати багатоваріантні підходи, такі як альтернативні форми

оцінювання (тестування, портфоліо, проекти); гнучкі терміни виконання завдань, які враховують індивідуальні обставини студентів; самооцінювання, яке дозволяє студентам аналізувати власний прогрес.

Принципи універсального дизайну також орієнтовані на постійне вдосконалення освітнього процесу. Для цього доцільно збирати відгуки студентів щодо зручності курсу та його компонентів; аналізувати результати навчання для ідентифікації сильних і слабких сторін курсу; впроваджувати нові технології та інструменти для підвищення якості навчального контенту. Застосування принципів універсального дизайну для навчання забезпечить рівні можливості для всіх здобувачів освіти шляхом використання гнучких методів подання інформації, залучення до навчання та оцінювання знань [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Концептуальні засади створення дистанційних курсів базуються на сукупності педагогічних, технологічних і організаційних принципів, що забезпечують ефективність, доступність та інтерактивність освітнього процесу. Розробка дистанційних курсів починається з визначення чітких цілей і очікуваних результатів навчання. Це дозволяє створити структурований контент, який відповідає компетентностям, що мають бути сформовані у студентів. Навчальний матеріал організовується у вигляді модулів або тематичних блоків, що полегшує опанування великих обсягів інформації. Кожен модуль має конкретні цілі, завдання та ресурси для навчання, забезпечуючи поступовість і логічну послідовність. Курси розробляються з урахуванням різноманітних освітніх потреб студентів, їхнього попереднього досвіду, стилів навчання та темпу засвоєння матеріалу. Адаптивні технології, зокрема штучний інтелект, дозволяють налаштовувати контент під індивідуальні потреби здобувачів освіти. Ефективні дистанційні курси передбачають активну участь студентів через інтерактивні завдання, онлайн-дискусії, віртуальні симуляції та проекти. Це сприяє розвитку комунікативних навичок і критичного мислення, а також підвищує мотивацію до навчання. Для покращення сприйняття інформації використовуються мультимодальні ресурси: текстові, аудіо-, відеоматеріали, а також інтерактивні елементи, як-от тестові завдання чи віртуальні лабораторії. Дистанційні курси мають бути доступними для всіх студентів, незалежно від їхніх фізичних чи когнітивних особливостей. Це передбачає відповідність стандартам вебдоступності (WCAG 2.1), наявність альтернативних форматів матеріалів і забезпечення технічної підтримки. Курси повинні включати інструменти для формуючого та підсумкового оцінювання, які забезпечують контроль за досягненням навчальних цілей. Регулярний зворотний зв'язок від викладачів допомагає студентам розуміти свої досягнення та вдосконалюватися. Використання сучасних технологій, таких як системи управління навчанням (Moodle, Canvas), хмарні сервіси та інструменти аналітики даних, сприяє ефективності організації та проведення дистанційного навчання. Створення якісних дистанційних курсів потребує високого рівня цифрової грамотності та методичних компетенцій викладачів. Постійна професійна підготовка є невід'ємною складовою цього процесу. Дистанційні курси розробляються з урахуванням потреб студентів, які можуть навчатися в різний час і з будь-якого місця, маючи доступ до матеріалів та інструментів 24/7. Ці концептуальні засади забезпечують науково обґрунтовану основу для розробки дистанційних курсів, які відповідають сучасним вимогам освіти, сприяють підвищенню її доступності та якості.

Представлені моделі для розробки онлайн-курсів, такі як Digital Learning Design Framework and Toolkit, IDEAS Framework for Teaching Online та Online Course Design Elements (OCDE) Instrument, мають багато спільних рис, які відображають сучасні підходи до створення якісного онлайн-навчання. Всі вони орієнтовані на студента, акцентуючи увагу на персоналізації навчання, адаптації контенту до різних рівнів підготовки і забезпеченні доступності для всіх категорій здобувачів освіти. Усі підходи акцентують на підтримці студентів, що включає технічну, організаційну та емоційну

допомогу, а також швидкий зворотний зв'язок. Загалом ці моделі демонструють інтеграцію педагогічних принципів, цифрових технологій та орієнтації на потреби студентів, що дозволяє забезпечити якісне, інклюзивне та ефективне онлайн-навчання.

Перспективи подальших досліджень у напрямку розробки онлайн-курсів та удосконалення їхніх моделей є надзвичайно широкими та багатогранними. Одним із ключових напрямків є інтеграція штучного інтелекту для персоналізації навчання, адаптації контенту до потреб кожного студента та автоматизації оцінювання. Особливий інтерес викликає розробка адаптивних систем навчання, здатних враховувати індивідуальний стиль, темп і прогрес студента. Також актуальним залишається вивчення впливу новітніх технологій, таких як віртуальна та доповнена реальність, на ефективність засвоєння знань, розвиток практичних навичок та інтерактивність навчання.

Окрім цього, перспективним є аналіз ефективності різних методів залучення студентів до навчального процесу, включаючи гейміфікацію, інтерактивні завдання та співпрацю в онлайн-групах. Значну увагу також слід приділити дослідженням доступності та інклюзивності онлайн-курсів, зокрема впливу універсального дизайну навчання на якість освіти для студентів з особливими освітніми потребами. Важливими залишаються міжкультурні дослідження, які аналізують, як різні освітні контексти та культурні особливості впливають на сприйняття онлайн-навчання.

Також, необхідно продовжити вивчення моделей підготовки викладачів до роботи в онлайн-середовищі, враховуючи постійно зростаючі вимоги до цифрової грамотності та педагогічних компетентностей. Усі ці напрями сприяють розробці більш ефективних, доступних та орієнтованих на студента онлайн-курсів, здатних відповідати викликам сучасного освітнього середовища.

Література

1. Bilous V. Basic principles for developing an adaptive learning system. *Open Educational E-Environment of Modern University*. 2019. Special Edition. P. 23–31. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32569/1/V_Bilous_OPEN_EDU_SE_FITU.pdf (Last accessed: 09.01.2025).
2. Brooks R., Grady S. D. White paper: Course design considerations for inclusion and representation. *Quality Matters*. 2022. URL: <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/course-design-inclusion-representation-white-paper> (Last accessed: 06.01.2025).
3. Cai R. Y., Richdale A. L. Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 46, No. 1. P. 31–41. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>.
4. Chan S. Designing an online class using a constructivist approach. *Journal of Adult Education*. 2010. Vol. 39, No 1. P. 26–39. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ917397.pdf> (Last accessed: 30.01.2025).
5. Crews T. B., Wilkinson K., Neill J. K. Principles for good practice in undergraduate education: Effective online course design to assist students' success. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 2015. Vol. 11, No 1. P. 87–103. URL: https://jolt.merlot.org/vol11no1/Crews_0315.pdf (Last accessed: 30.01.2025).
6. Garrison D. R., Anderson T. E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge/Falmer, 2003. 184 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203166093>.
7. He Y. Universal design for learning in an online teacher educational course: Enhancing learners' confidence to teach online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 2014. Vol. 10, No 2. P. 283–298. URL: https://jolt.merlot.org/vol10no2/he_0614.pdf (Last accessed: 31.01.2025).
8. Jonassen D. Designing constructivist learning environments. Reigeluth C. (Ed.). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Pennsylvania State University, 1999. C. 215–239. URL:

- <https://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf> (Last accessed: 31.01.2025).
9. Kropf D. C. Connectivism: 21st century's new learning theory. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. 2013. Vol. 16, No 2. P. 13–24. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017519.pdf> (Last accessed: 29.01.2025).
 10. Martin F., Ritzhaupt A. IDEAS framework for teaching online. *Educause Review*. 2023. URL: <https://er.educause.edu/articles/2023/4/ideas-framework-for-teaching-online> (Last accessed: 25.01.2025).
 11. Martin F., Bolliger D. U., Flowers C. Design Matters: Development and Validation of the Online Course Design Elements (OCDE) Instrument. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2021. Vol. 22, No. 2. P. 46–71. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5187>.
 12. Mayer R. E. The Past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>.
 13. Moore R. L. Interacting at a Distance. *Handbook of Research on Strategic Management of Interaction, Presence, and Participation in Online Courses*. 2016. P. 401–425. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9582-5.ch016>.
 14. Moore S. L., Piety P. J. Online learning ecosystems: comprehensive planning and support for distance learners. *Distance Education*. 2022. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2064820>.
 15. Picciano A. G. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*. 2017. Vol. 21, No. 3. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>.
 16. Quality Matters, Eduventures Research. CHLOE 7: Tracking online learning from mainstream acceptance to universal adoption. CHLOE 7 Report. 2022. URL: <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/CHLOE-7-report-2022> (Last accessed: 31.01.2025).
 17. Quality Matters. Course format chart. URL: <https://www.qualitymatters.org/qm-membership/faqs/course-format-chart> (Last accessed: 31.01.2025).
 18. Quality Matters. Standards from the QM higher education rubric. URL: <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/PDFs/StandardsfromtheQMHigherEducationRubric.pdf> (Last accessed: 31.01.2025).
 19. State University of New York (SUNY). OSCQR – Open SUNY Course Quality Review Rubric. URL: <https://oscqr.suny.edu/> (Last accessed: 29.01.2025).
 20. Teesside University. Digital learning design framework and toolkit. 2024. URL: <https://blogs.tees.ac.uk/teonline/files/2024/07/Digital-Learning-Design-Framework-and-Toolkit-PDF.pdf> (Last accessed: 26.01.2025).
 21. Xiao J. Revisiting the theory of transactional distance: Implications for open, distance, and digital education in the 21st century. *American Journal of Distance Education*. 2024. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/08923647.2024.2303328>.
 22. Zimmerman B. J., Schunk D. H. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. 2nd ed. Routledge, 2001. 336 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410601032>.
 23. Кравчина Т. В. Дистанційне навчання і викладання англійської мови: Переваги та недоліки. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. № 11. С. 71–79. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.116>.
 24. Кухаренко В. М. Експертна оцінка дистанційного курсу. MoodleMoot Ukraine. 2021. URL: <https://2021.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=35&utm> (дата звернення: 17.01.2025).

References

1. Bilous, V. (2019). Basic principles for developing an adaptive learning system. *Open Educational E-Environment of Modern University, Special Edition*, 23–31. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32569/1/V_Bilous_OPEN_EDU_SE_FITU.pdf

2. Brooks, R., & Grady, S. D. (2022). *White paper: Course design considerations for inclusion and representation*. Quality Matters. <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/course-design-inclusion-representation-white-paper>
3. Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2015). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
4. Chan, S. (2010). Designing an online class using a constructivist approach. *Journal of Adult Education*, 39(1), 26–39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ917397.pdf>
5. Crews, T. B., Wilkinson, K., & Neill, J. K. (2015). Principles for good practice in undergraduate education: Effective online course design to assist students' success. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 87–103. https://jolt.merlot.org/vol11no1-Crews_0315.pdf
6. Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge/Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>
7. He, Y. (2014). Universal design for learning in an online teacher educational course: Enhancing learners' confidence to teach online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 283–298. https://jolt.merlot.org/vol10no2/he_0614.pdf
8. Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215–239). Pennsylvania State University. <https://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf>
9. Kropf, D. C. (2013). Connectivism: 21st century's new learning theory. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(2), 13–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017519.pdf>
10. Martin, F., & Ritzhaupt, A. (2023). IDEAS framework for teaching online. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2023/4/ideas-framework-for-teaching-online>
11. Martin, F., Bolliger, D. U., & Flowers, C. (2021). Design matters: Development and validation of the Online Course Design Elements (OCDE) instrument. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 46–71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5187>
12. Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>
13. Moore, R. L. (2016). Interacting at a distance. In L. Kyei-Blankson, J. Blankson, E. Ntuli, & C. Agyeman (Eds.), *Handbook of research on strategic management of interaction, presence, and participation in online courses* (pp. 401–425). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9582-5.ch016>
14. Moore, S. L., & Piety, P. J. (2022). Online learning ecosystems: Comprehensive planning and support for distance learners. *Distance Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2064820>
15. Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
16. Quality Matters & Eduventures Research. (2022). *CHLOE 7: Tracking online learning from mainstream acceptance to universal adoption*. <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/CHLOE-7-report-2022>
17. Quality Matters. (n.d.). *Course format chart*. <https://www.qualitymatters.org/qm-membership/faqs/course-format-chart>
18. Quality Matters. (n.d.). *Standards from the QM higher education rubric*. <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/PDFs/StandardsfromtheQMHigherEducationRubric.pdf>
19. State University of New York (SUNY). (n.d.). *OSCQR – Open SUNY Course Quality Review Rubric*. <https://oscqr.suny.edu/>
20. Teesside University. (2024). *Digital learning design framework and toolkit*. <https://blogs.tees.ac.uk/teonline/files/2024/07/Digital-Learning-Design-Framework-and-Toolkit-PDF.pdf>

21. Xiao, J. (2024). Revisiting the theory of transactional distance: Implications for open, distance, and digital education in the 21st century. *American Journal of Distance Education*, 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/08923647.2024.2303328>
22. Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9781410601032>
23. Kravchyna, T. V. (2021). Dystantsiine navchannia i vykladannia anhliiskoi movy: Perevahy ta nedoliky [Distance learning in teaching English: Advantages and disadvantages]. *Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu [Open educational e-environment of modern university*, 11, 71–79. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.116> [in English]
24. Kukhareno, V. M. (2021). Ekspertna otsinka dystantsiinoho kursu [Expert evaluation of the distance learning course]. MoodleMoot Ukraine. <https://2021.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=35&utm> [in Ukrainian].
-

Ponomarenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor in the Department of Germanic Philology and
Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Gogol State University
ponomarenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3874-7460

Davydenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor in the Department of Germanic Philology and
Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Gogol State University
davydenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7204-1405

Smelianska V.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor in the Department of Germanic Philology and
Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Gogol State University
smelianska.victoria@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3421-7473

Taran O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor in the Department of Germanic Philology and
Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Gogol State University
elenataran62@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9462-8146

MODERN APPROACHES TO ONLINE COURSE DESIGN AND EVALUATION

Modern education increasingly incorporates distance learning, driven by technological advancements, the rising demand for online education, and students' need to maintain academic mobility. This article examines innovative methods for developing distance learning courses in higher education institutions, focusing on essential pedagogical and technological aspects of their design. It reviews fundamental theories of distance learning, including constructivism, sociocultural theory, self-regulated learning theory, and the cognitive theory of multimedia learning. Additionally, it emphasizes the principles of high-quality online education, such as interactivity, accessibility, personalized learning

experiences, and the utilization of adaptive technologies. The text examines several distance learning models, including the Digital Learning Design Framework and Toolkit, the IDEAS Framework for Teaching Online, and the Online Course Design Elements (OCDE) Instrument. These models are grounded in principles that ensure coherence among learning objectives, interactive engagement, technological support, and the assessment of students' academic achievements. The article emphasizes the importance of Universal Design for Learning (UDL), which enhances the inclusivity of distance courses by addressing the diverse needs of students. Additionally, it analyzes the role of emerging technologies, such as artificial intelligence, virtual reality, and learning analytics, in improving the educational process. Future research will focus on improving distance learning models, creating new strategies to promote inclusivity, and actively engaging students in learning. The article highlights the importance of a comprehensive approach to designing distance learning courses incorporating pedagogical theories, modern technologies, and adaptive learning strategies.

Key words: distance learning, online education, instructional design, digital technologies, adaptive learning, inclusivity, Universal Design for Learning (UDL), educational platforms, and personalized learning.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.3.016:51

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-28-34

Білоусова Н. В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kposv1@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4167-9649

Бобро А. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
artur062728@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9405-8988

МАТЕМАТИЧНИЙ СТОРІТЕЛЛІНГ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто історію виникнення та основні принципи сторітеллінеу, зокрема його інтеграцію в освітній процес на уроках математики, які охоплюють створення квестів, персоніфікацію чисел, міжпредметні історії та групові завдання. У статті наголошується на тому, що сторітеллінг, або мистецтво розповідання історій, є інноваційним педагогічним інструментом, який значно підвищує якість та ефективність навчання, особливо в початковій школі.

Стверджується, що його застосування сприяє активізації уваги, емоцій та зацікавленості учнів, дозволяючи їм легше засвоювати складний навчальний матеріал. Підкреслюється, що вдало побудована історія викликає емоційний відгук, стимулює до активного навчання та сприяє формуванню важливих компетентностей. Стаття акцентує увагу на типах сторітеллінеу: культурний, соціальний, міфи та легенди, Jump story, сімейний, дружній, особистий; ключових елементах сторітеллінеу: персонажах, сюжеті, темі та ідеї. Особливий акцент зроблено на алгоритмі створення історії, який включає етапи підготовки, пошуку героя та формування сюжету.

Надаються практичні поради щодо впровадження цієї методики у освітній процес, підкреслюючи важливість відповідності історій дидактичним цілям та інтересам учнів.

У статті описуються етапи створення історії для навчання за методом сторітеллінеу. На першому етапі підготовки вчитель визначає місце історії в уроці, готує матеріали та контент, щоб зацікавити учнів. Другий етап – це пошук ідеї та героя для історії, де учні самі можуть придумати персонажів, що пов'язані з навчальним завданням. На третьому етапі створюється сюжет, який включає експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію та розв'язку. Усі етапи мають на меті заохотити учнів до активної участі та навчання через цікаві та логічно побудовані історії.

Окремо розглянуто переваги сторітеллінгу у навчанні математики: створення емоційного зв'язку із матеріалом, розвиток логіки та креативності, підвищення мотивації та залученості учнів до навчання.

Зроблено висновок про те, що сторітеллінг є ефективним засобом для творчого навчання, який робить уроки цікавими, інтерактивними та змістовними. Його використання сприяє формуванню у молодших школярів ключових навичок, необхідних для їхнього подальшого розвитку та успіху в навчанні.

Ключові слова: сторітеллінг, типи сторітеллінгу, алгоритм, математика, початкова школа.

Постановка проблеми. Сторітеллінг, або мистецтво розповідання історій, є потужним інструментом у навчанні, особливо в початковій школі. Цей метод дозволяє вчителям не лише передавати знання, але й зацікавлювати учнів, активізуючи їхню увагу та емоції. Використання сторітеллінгу в навчанні математики може значно полегшити засвоєння складних питань програми та зробити уроки більш інтерактивними і цікавими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стратегія сторітеллінг відома в педагогіці ще з 90-х років ХХ століття. Значущими працями в цій сфері є закордонні дослідження К. Egan "Teaching as storytelling" та М. Rossiter "Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning" [3, с. 78].

Сторітеллінг в українському освітньому середовищі став популярним відносно недавно, і йому присвячено лише кілька публікацій. Якщо розглядати наявний досвід за напрямками, можна виділити такі основні блоки робіт: сторітеллінг у підготовці та розвитку педагогічних працівників (М. Братко, 2022; Н. Калюжка, Н. Самойленко, 2019); як окрему технологію (М. Мазурок, О. Саприкіна, 2022; О. Нагорна, 2020; З. Смірнова, 2022; В.М. Чайка, 2020). Ці та інші дослідники погоджуються з тим, що сторітеллінг має великий потенціал для оптимізації освітнього процесу, тому він повинен бути впроваджений у різних галузях, зокрема під час навчання в ЗЗСО.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на певну кількість праць даного напрямку дослідження, недостатньо дослідженими залишаються проблеми впровадження мистецтва розповіді історій в освітній процес початкової школи.

Формулювання мети статті. Дослідити шляхи впровадження сторітеллінгу на уроках математики в початковій школі і на основі цього запропонувати приклади його використання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У перекладі з англійської «story» означає історія, а «telling» – розповідати. Розробником сторітеллінгу вважається американець Девід Армстронг, який використовував історії у своїй корпорації. Ця технологія спочатку була розроблена для менеджменту та маркетингу, але є корисною і в освітній сфері, оскільки правильно побудована розповідь викликає у дітей різноманітні емоції та переживання, допомагає зробити відповідні висновки та стимулює до необхідних дій.

У науковій літературі означену методику визначають як «спосіб впливу на людину через уміле розказування історій» [1, с. 189], «ефективний інструмент передачі знань, інформації та обміну досвідом» [7, с. 299–308, 305].

В. Сухомлинський надавав великого значення словесній творчості і вважав її потужним засобом розвитку розуму людини. Він був переконаний, що як тільки слово стане для дитини інструментом створення нової краси, вона підніметься на нову сходинку сприйняття світу та досягне якісно нового етапу у своєму духовному розвитку. Саме тому під час навчання молодших школярів великий педагог відводив значну роль створенню казок просто неба. Особливо педагог цінував роль створення казки у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, наголошуючи, що якщо

вчителю вдавалося допомогти дитині, у якої були значні труднощі в розвитку мислення, створити казку, поєднуючи в її уяві кілька предметів з навколишнього світу, то це означало, що дитина почала мислити.

Сторітеллінг – це творчий спосіб розповіді. На відміну від фактичних розповідей (як переказ або опис з пам'яті), які базуються на сприйманні, пам'яті та відтворювальній уяві, творча розповідь залежить від роботи уяви. Вона включає нові образи, ситуації та дії, вигадані самостійно дитиною. Учні використовують свій досвід та знання, комбінуючи їх по-новому.

Щоб сторітеллінг став ефективним інструментом навчання, його потрібно правильно інтегрувати в освітній процес. Важливо обирати історії, що відповідають навчальним цілям та рівню підготовки учнів. Історії повинні бути цікавими, корисними і мати чіткий зв'язок з навчальним матеріалом.

Учителям слід використовувати різні методи сторітеллінгу, такі як розповіді від першої особи, застосування візуальних образів, інтерактивні елементи або залучення учнів до створення власних історій на основі вивченого матеріалу. Це робить процес навчання більш захопливим і дозволяє краще адаптувати його до потреб та інтересів учнів.

Сюжет історії залежить від її цільової аудиторії. В усіх видах історій є кілька основних елементів, які відрізняють їх від простого викладу фактів: наявність персонажа, інтриги та сюжету.

Основні складові історії: герой, сюжет, тема та ідея. Герой може бути людиною, предметом, явищем, вигаданою істотою, природою або символом. Сюжет включає експозицію, зав'язку, розвиток подій, кульмінацію та розв'язку.

У сучасній педагогічній літературі виділяють такі типи сторітеллінгу:

1. Культурний – передає цінності, моральні норми та вірування.
2. Соціальний – розповідає історії про людей, зокрема відомих особистостей, що можуть стати прикладом для дітей у формуванні власного життя.
3. Міфи та легенди – відображають культурні особливості та нагадують, чого варто уникати, щоб бути щасливим.
4. Jump story – містичні історії, з несподіваними кінцівками, що викликають страх і допомагають долати власні фобії.
5. Сімейний – родинні легенди, що зберігають історії родини та передаються з покоління в покоління, зазвичай з повчальним змістом.
6. Дружній – історії, які об'єднують друзів, нагадуючи про спільно пережитий досвід.
7. Особистий – історії про власний досвід і переживання, що допомагають зрозуміти себе та стимулюють особистісний розвиток.

На уроках з української мови учні знайомляться зі сторітеллінгом, його структурою та видами, а вже потім його можна використовувати на уроках з математики.

За яким же алгоритмом пишеться історія?

Етап 1. Підготовка. Щодня навколо нас відбувається безліч подій. У багатьох з них можна виявити історичний, математичний чи моральний зміст, що робить їх чудовим матеріалом для навчання. Тому одна з головних рис хорошого оповідача – це вміння помічати, фіксувати і перетворювати цікаві випадки чи ідеї на історії.

Якщо ви вже знаєте, про що хочете розповісти учням, можна одразу почати створювати історію. Але якщо ваша мета не лише розважити дітей, а й досягти дидактичного результату, важливо ретельно підготуватися:

- Визначте місце сторітеллінгу в межах уроку та узгодьте його з іншими завданнями.

- З'ясуйте, хто є автором і розробником історії. Це може бути вчитель, який використовує історію як опору для навчання, мотивації або прикладу, чи сам учень, як безпосередній розробник.

- Підготуйте дидактичні матеріали, які допоможуть розкрити тему та підготувати учнів до роботи з історією.

- Підберіть яскравий контент: малюнки, уривки з мультфільмів, експерименти, загадкові аудіозаписи чи коментарі з соцмереж, щоб створити інтригу та надихнути учнів.

- Використовуйте інтернет-ресурси, такі як онлайн-екскурсії чи віртуальні дошки, щоб занурити учнів у створення історії та працювати над нею в режимі онлайн.

Етап 2. Пошук ідеї та героя. Насамперед потрібно визначити основу, на якій буде побудована історія. Це може бути що завгодно, навіть процес додавання. Звісно, можна вибрати й інші ситуації, наприклад, подорож цифри 1 або літери А. Коли у вас є тема (яка обов'язково має бути пов'язана з навчальним завданням), запропонуйте учням вибрати головного героя.

Залежно від того, як добре учні уявлятимуть персонажа, буде розвиватися сюжет, тому цей етап слід опрацювати якнайретельніше. Якщо історія стосується літер або цифр, то героями можуть бути цифри, знаки, літери, відрізки, частини слова тощо.

Нехай учні подумают, якою була ця цифра або літера? Якого кольору вона? Де вона «народилася»? Які спогади має про книжку? Що бачила? Куди хоче потрапити? Які має особливі здібності? Нехай учні обговорять ці питання в групах.

Етап 3. Сюжет. Якщо учні добре попрацювали над темою та персонажем, ідей для сюжету буде вдосталь. Проте, щоб зробити роботу над історією більш структурованою і логічною, можна запропонувати шаблон, який допоможе впорядкувати етапи створення.

Основними елементами сюжету, які необхідні для створення якісного тексту вважаємо:

- Експозиція – зазвичай має спокійний емоційний фон. Тут треба описати, де і з ким відбувається подія, а також надати основну інформацію, яка допоможе краще зрозуміти розвиток сюжету.

- Зав'язка – на цьому етапі часто відбувається незвичайна чи важлива подія. Учні повинні пояснити, що змусило героя вирушити в подорож або почати боротьбу, у чому полягає конфлікт.

- Розвиток дії – це момент, коли події пришвидшуються, конфлікт наростає, а емоційний тон посилюється. Діти повинні описати, з якими труднощами стикається герой.

- Кульмінація – це момент найвищого емоційного напруження і протистояння.

- Розв'язка – вирішення конфлікту та поступове зниження емоційного напруження. На цьому етапі також може бути представлена мораль чи висновки з історії.

Для полегшення створення історії для учнів можна запропонувати чек-лист: «Як створити справжню історію для уроку?»

1. Визначте тему і мету уроку, і на основі цього оберіть відповідну історію, яка підходить до уроку.

2. Придумайте низку подій (сюжет), що відбудуться, і як вони допоможуть розкрити навчальний матеріал.

3. Оберіть героя для історії. Придумайте його ім'я, зовнішність, звички, риси характеру і подумайте, як він буде діяти в створених вами обставинах.

4. Створіть інтригу або пастку. Чим несподіванішим буде поворот подій, тим цікавіше.

5. Опишіть головного героя чи процеси, що відбуваються).

6. Напишіть перший варіант історії.

7. Прочитайте історію, внесіть остаточні корективи, виправте помилки, додайте малюнки чи фотографії, а потім запишіть оновлений варіант історії.

Ми можемо виділити такі переваги використання сторітелінгу в навчанні математики та української мови і читання:

- Сторітелінг допомагає створити емоційний зв'язок між учнями та навчальним матеріалом. Коли діти слухають історії, вони не лише засвоюють факти, але й переживають емоції, що сприяє кращому запам'ятовуванню інформації.

- Розповідаючи історії, учні можуть аналізувати ситуації, розвивати логічне мислення та вчитися приймати рішення на основі отриманої інформації.

- Сторітелінг заохочує дітей до участі в обговореннях і творчих завданнях, що підвищує їхню активність і зацікавленість.

Приклади використання сторітелінгу на уроках математики в початковій школі:

1. *Уведення нових тем через казку.*

Розповідь історії, в якій герої стикаються з математичними задачами, наприклад, пошук скарбів за допомогою геометричних підказок або розв'язання рівнянь для порятунку королівства.

2. *Персоніфікація чисел чи геометричних фігур.*

Уявлення чисел, фігур або математичних понять як персонажів, які взаємодіють між собою, наприклад, «Дружба прямого кута та відрізка» чи «Пригоди Чиселка в країні Додавання».

3. *Створення сюжетів для практичних завдань.*

Наприклад, «Допоможи рибалці порахувати улов», «Обчисли, скільки цеглин потрібно для будівництва замку» або «Знайди шлях у лабіринті за допомогою обчислення».

4. *Математичні квести та пригоди.*

Розробка історій, де кожна задача або приклад – це новий етап на шляху до досягнення мети, наприклад, «Подорож до математичного острова» або «Відновлення зниклих чисел».

5. *Історії з реального життя.*

Використання сюжетів, близьких до повсякденного життя дітей, таких як покупки в магазині, підрахунок яблук у саду чи вимірювання площі класу, але поданих у формі цікавої оповіді.

6. *Вирішення проблем через історії з мораллю.*

Розповідь, яка демонструє важливість точності обчислень або логіки, наприклад, як неправильний розрахунок міг привести до непорозуміння, а правильний – допоміг врятувати ситуацію.

7. *Візуалізація абстрактних понять через сюжети.*

Створення історій, що пояснюють, наприклад, поняття дробів через поділ піци між друзями або симетрії через відображення у дзеркалі.

8. *Створення інтерактивних завдань на основі історії.*

Наприклад, «Вирішуй задачі, щоб допомогти герою перейти через річку», де кожен розв'язок переносить героя до наступного кроку.

9. *Групове створення математичної історії.*

Залучення учнів до вигадкування власної історії з математичним сюжетом, що допомагає закріпити вивчений матеріал у творчий спосіб.

10. *Пояснення історії математики через сюжет.*

Ознайомлення дітей із тим, як з'явилися певні математичні концепції, у формі розповіді, наприклад, «Як люди навчилися рахувати» чи «сторія вимірювання часу».

11. *Поєднання математики з іншими предметами через сюжет.*

Створення міждисциплінарних історій, де математика допомагає вивчати природу, мистецтво чи історію, наприклад, «Як архітектори використовують геометрію».

12. *Створення персонажів, які пояснюють складні поняття.*

Наприклад, мудрий професор Формуленко, який допомагає зрозуміти рівняння, або веселий трикутник Тріо, який розповідає про свої кути.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, математичний сторітелінг є ефективним методом навчання в початковій школі. Він не лише робить процес навчання більш цікавим і зрозумілим для дітей, але й сприяє розвитку їхніх творчих здібностей та критичного мислення. Завдяки використанню історій вчителі можуть створити більш інтерактивне та емоційно насичене освітнє середовище, що позитивно вплине на засвоєння математичних концепцій учнями.

Перспективними розробками в даному напрямку вважаємо дослідження впливу сторітелінгу на розвиток мовленевих навичок дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Гич Г. М. Сторітеллінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 4 (51), С. 188–191.
2. Калюжка Н., Самойленко Н. Сторітеллінг як один із методів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. 1 (26). С. 92–98. DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.92-98
3. Карнаухова А. Цифрова візуалізація сторітелінгу як метод формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів. *Педагогічна освіта. Серія «Психологія. Педагогіка»*. 2021. № 35 (1). С. 78.
4. Ковальчук В. І., Щербак А. В. Впровадження інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2018. 3(55), С. 543–547.
5. Мазурок М., Саприкіна О. Сторітеллінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти Нової української школи. *Молодь і ринок*. 2022. 1 (199), С. 160–165. DOI: 10.24919/2308-4634.2022.254106
6. Чайка В.М. Формування системи дидактико-технологічних знань і вмінь як основи практичної підготовки майбутнього педагога. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка*. 2020. С. 128–131.
7. Silchuk O. The problem of moral values among theagrarian university students: a role of humanities. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 299–308.
8. Storytelling: алгоритм створення захопливих історій. URL: <https://naurok.com.ua/post/storytelling-algorithm-stvorennya-zahoplivih-istoriy> (дата звернення: 15.12.24)

References

1. Hych, H.M. (2015). Storitellinh yak innovatsiyna metodyka formuvannya movnoyi kompetentnosti uchniv ZNZ [Storytelling as an innovative method of formation of language competence of students of primary schools]. *Naukovyy visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho – Scientific Bulletin of the V. O. Sukhomlynsky Moscow National University*. Nikolaev [in Ukrainian].
2. Kalyuzhka, N. & Samoilenko, N. (2019). Storitellinh yak odyn iz metodiv pidhotovky maybutnix uchyteliv do roboty v umovakh inklyuzyvnoho klasu [Storytelling as one of the methods of training future teachers to work in inclusive classrooms]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyk – Teacher education: theory and practice*. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
3. Karnaukhova, A. (2021). Tsyfrova vizualizatsiya storitelinhu yak metod formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnix vykhovateliv [Digital visualization of storytelling as a method of forming communicative competence of future educators]. *Pedahohichna osvita – Teacher education*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Koval'chuk, V.I. & Shcherbak, A.V. (2018). Vprovadzhennya innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya u protsesi profesiynoyi pidhotovky studentiv zakladiv vyshchoyi osvity [Implementation of innovative learning technologies in the process of professional training of students of higher education institutions]. *Molodyy vchenyy – Young scientist*. Odesa [in Ukrainian].
5. Mazurok, M. & Saprykina, O. (2022). Storitelinh yak efektyvnyy instrument formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti zdobuvachiv osvity Novoyi ukrayins'koyi shkoly [Storytelling as an effective tool for forming the communicative competence of students of the New Ukrainian School]. *Molod' i rynek – Youth and the market*. Drohobych [in Ukrainian].
6. Chayka, V.M. (2020). Formuvannya systemy dydaktyko-tekhnolohichnykh znan' i vmin' yak osnovy praktychnoyi pidhotovky maybutn'oho pedahoha [Formation of a system of didactic-technological knowledge and skills as the basis of practical training of the future teacher]. *Profesiyna kompetentnist' uchytelya Novoyi ukrayins'koyi shkoly: formuvannya, rozvytok ta udoskonalennya – Professional competence of a teacher of the New Ukrainian School: formation, development and improvement*. Ternopil': TNPU im. V. Hnatyuka [in Ukrainian].
7. Sil'chuk, O. (2020). Problema moral'nykh tsinnostey student-stva ahranoho universytetu: rol' humanitariev [The problem of moral values among theagrarian university students: a role of humanities]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Sumy [in English].

8. Storytelling: alhorytm stvorennya zakhoplyvykh istoriy [Storytelling: an algorithm for creating fascinating stories]. URL: <https://naurok.com.ua/post/storytelling-aloritm-stvorennya-zahoplivih-istoriy> (date of application: 15.12.24) [in Ukrainian].

Biloisova N.

Associate Professor, Department of Pedagogy,
Primary Education, Psychology, and Management
Nizhyn State University named after Mykola Hohol, Nizhyn, Ukraine
kposv1@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4167-9649

Bobro A.

Associate Professor, Department of Pedagogy,
Primary Education, Psychology, and Management
Nizhyn State University named after Mykola Hohol, Nizhyn, Ukraine
artur062728@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9405-8988

MATHEMATICAL STORYTELLING IN PRIMARY SCHOOL

The article explores the history and core principles of storytelling, particularly its integration into the educational process during mathematics lessons, including the creation of quests, the personification of numbers, interdisciplinary stories, and group tasks. It emphasizes that storytelling, as an art of narrative, is an innovative pedagogical tool that significantly enhances the quality and effectiveness of learning, especially in primary school. The article asserts that its use fosters the activation of imagination, emotions, and student engagement, making it easier for them to grasp complex educational content.

It highlights that a well-constructed story evokes an emotional response, stimulates active learning, and contributes to the development of important competencies. The article focuses on the types of storytelling: cultural, social, myths and legends, Jump story, family, friendship, and personal stories, as well as the key elements of storytelling: characters, plot, theme, and idea. Special attention is given to the process of creating a story, which includes stages such as preparation, finding the hero, and developing the plot. Practical advice is provided on implementing this method in the educational process, emphasizing the importance of aligning stories with didactic goals and student interests.

The article outlines the stages of story creation for teaching through storytelling. In the preparation stage, the teacher determines where the story fits into the lesson, prepares materials and content to engage students. The second stage involves finding the idea and the hero for the story, where students can invent characters related to the educational task. In the third stage, the plot is created, including the exposition, inciting incident, action development, climax, and resolution. These stages are designed to encourage students' active participation and learning through engaging and logically structured stories.

The article also examines the benefits of storytelling in teaching mathematics: creating an emotional connection with the material, developing logic and creativity, and enhancing motivation and student involvement in learning. The conclusion is made that storytelling is an effective tool for creative learning, making lessons interesting, interactive, and meaningful. Its use contributes to the development of key skills in young students, which are essential for their further growth and success in learning.

Key words: storytelling, types of storytelling, aglorhythm, mathematics, elementary school.

УДК 373.2:316.61:159.922.7

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-35-40

Бобро Л. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
liliya250492@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0231-0905

**ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СОЦІУМОМ
ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

У даній науковій статті розглядається надзвичайно актуальна проблема сучасної дошкільної освіти, яка пов'язана із ознайомленням дошкільників із соціумом, як важлива умова гармонійного розвитку особистості. Обґрунтовано актуальність вище зазначеної проблеми дослідження. У процесі аналізу сучасної наукової літератури з'ясовано, що дана проблематика досліджувалась вітчизняними та зарубіжними науковцями. З'ясовано, що дошкільний заклад, як важлива соціально-педагогічна установа, є складовою частиною неперервної освіти. Він спрямований на успішну соціалізацію дітей дошкільного віку як ключовий соціальний інститут, допомагаючи їм отримати соціальний досвід та вступити в систему соціальних відносин.

У межах розгляду досліджуваної проблеми було проаналізовано різні джерела наукової літератури, які мають психолого-педагогічне спрямування. У результаті такого аналізу було визначено, процес ознайомлення дітей дошкільного віку із соціальним середовищем у сучасних дошкільних закладах має здійснюватися на основі принципів гуманістичної педагогіки та суб'єктно-діяльнісного підходу, що істотно відрізняються від застарілих педагогічних принципів. Ключовим принципом гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки є свобода, поєднана з відповідальністю, що впливає з основної ідеї – формування самостійної, соціально активної особистості, яка виражає свою індивідуальність.

Також розглянуто різні наукові підходи до визначення поняття «ознайомлення дошкільників із соціумом». Визначено, що дане поняття охоплює розвиток комунікативних навичок, формування базових уявлень про соціальні відносини, а також ознайомлення з культурними традиціями та нормами поведінки. Метою такого процесу є підготовка дитини до ефективної соціальної взаємодії та адаптації в суспільстві, що сприяє гармонійному розвитку особистості.

Особливістю процесу ознайомлення дошкільників із соціумом є те, що він впливає на гармонійний розвиток особистості дитини. Гармонійний розвиток особистості загалом розуміється як процес формування та зростання особистості протягом різних етапів життя, кожен з яких має свої специфічні риси. Це поняття є важливим елементом гуманістично орієнтованої психології, педагогіки, освіти та молодіжної політики.

Ключові слова: діти дошкільного віку, соціум, соціальне довкілля, гармонійний розвиток, особистість.

Постановка проблеми. Процеси соціалізації є невід'ємною частиною гармонійного розвитку дитини, особливо на етапі дошкільного дитинства. Важливість цього процесу обумовлена тим, що під впливом соціального оточення у дітей формуються

основні соціальні навички, емоційний інтелект, вони навчаються ефективно взаємодіяти із оточуючими людьми, розвивається емпатія та здатність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

У сучасному світі, де зміни відбуваються стрімко, здатність дитини адаптуватися до нових обставин і культур є життєво необхідною. Крім того, рання соціалізація сприяє формуванню моральних цінностей і відповідальної поведінки, що закладає фундамент для подальшого успішного навчання та суспільної діяльності.

Ознайомлення дітей із соціумом також сприяє розвитку усвідомлення власної ідентичності, що є важливим аспектом для побудови позитивного самосприйняття та самореалізації в майбутньому. Таким чином, дослідження даної теми є вкрай актуальним для педагогічної практики, орієнтованої на гармонійний розвиток особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціалізації, визначення її сутнісних характеристик та змістовного наповнення досліджувалася іноземними та вітчизняними фахівцями. Серед зарубіжних, зокрема проблемою суб'єкт-об'єктної концепції соціалізації особистості займалися: Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Д. Дьюї; питання суб'єкт-суб'єктного підходу соціалізації особистості, а також щодо впливу соціального середовища на розвиток особистості дитини й розкриття сутності і структури феномену соціалізації досліджували Ф. Знанецький, Дж. Мід, У. Томас, Ч. Кулі, Дж. Хоуманс; про соціальний досвід, який відіграє провідну роль в розвитку дитини писали Б. Вульф, М. Данілов, А. Кирпичник, Т. Молодцова, В. Шадріков та ін.

Не менш важливими є наукові доробки вітчизняних науковців. Серед них: І. Бех, О. Сухомлинська, що розглядали питання соціального виховання і духовного розвитку особистості; А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко, які досліджували всебічний розвиток особистості дошкільника загалом, соціальний розвиток, зокрема; Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма, О. Рейпольська, якими розроблено концепції соціалізації особистості та визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Більш детального дослідження потребують питання, які стосуються процесу ознайомлення дітей дошкільного віку із соціумом як важливої складової гармонійного розвитку особистості.

Мета статті: на теоретичному рівні визначити особливості ознайомлення дітей дошкільного віку із соціумом як важливої складової гармонійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Сучасні трансформаційні процеси в Україні відзначаються великомасштабністю, глибиною та численними протиріччями соціально-економічних змін в останні роки. Це викликає посилений інтерес суспільства до проблеми соціалізації особистості, особливо в дошкільному віці. Раннє дитинство є критичним етапом у формуванні вихованця як активного учасника діяльності, спілкування та пізнання. У цей період особистість починає включатися у важливі сфери суспільного життя. Взаємодія з іншими людьми значно збагачується, відбувається засвоєння базових понять, формування умінь і навичок рольової поведінки, що імітують громадські стосунки.

Заклад дошкільної освіти, будучи потужною соціально-педагогічною системою, є частиною безперервної освіти. Як важливий соціальний інститут, він орієнтований на ефективне вирішення питань соціалізації дітей дошкільного віку. Це включає в себе підтримку дитини в процесі здобуття соціального досвіду та входження у систему соціальних стосунків.

У Базовому компоненті дошкільної освіти, зокрема у освітньому напрямі «Дитина в соціумі» визначено основне поняття «соціально-громадянська компетентність». Зазначено, що це здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях,

що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя [1].

Згідно із вище зазначеним нормативним документом, результатом сформованості соціально-громадянської компетентності є ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність уявлень про правила способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь дотримуватись цих правил в соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повагу до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур [1].

Як зазначає Л. Мельничук, ознайомлення дошкільників із соціальним довкіллям у сучасному закладі дошкільної освіти має будуватися на засадах гуманістичної педагогіки, суб'єктно-діяльнісного підходу, значно відмінного від застарілих педагогічних засад. Основним принципом гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки є свобода, підкріплена відповідальністю, яка походить від її головної ідеї – виховання свободо спроможної, соціалізованої людини, яка проявляє свою індивідуальність. Ця якість особистості може сформуватися виключно шляхом набуття нею власного життєвого досвіду. Для кожної людини, а особливо для дитини, яка тільки починає своє життя, здобуття свободи супроводжується випробуваннями та помилками, усвідомленням причин помилок та пошуком шляхів їх виправлення. Засвоєння готових шаблонів та життя за вказівками дійсно допомагає засвоїти норми, але не вчить діяти самостійно і відповідально [5].

Для подальшого розгляду досліджуваної теми необхідно визначити зміст наукових понять: «соціум», «ознайомлення дошкільників із соціумом», «гармонійний розвиток».

У тлумачному словнику української мови поняття соціум визначається як велика, стійка соціальна спільнота, яка характеризується єдністю умов життєдіяльності людей в якихось певних відносинах [8].

Проаналізувавши достатньо велику кількість сучасних наукових джерел, можемо надати визначення поняттю «ознайомлення дошкільників із соціумом». Це процес введення дітей дошкільного віку в соціальне середовище, навчання їх основам взаємодії з іншими людьми та розуміння ролей і норм, притаманних суспільству. Дане поняття включає в себе розвиток комунікативних навичок, формування базових уявлень про соціальні стосунки, ознайомлення з культурними традиціями та правилами поведінки. Мета цього процесу – підготувати дитину до ефективної соціальної взаємодії й адаптації в суспільстві, що сприятиме гармонійному розвитку особистості.

У наукових дослідженнях О. Кононко, І. Лапченко, О. Попович, Г. Супрун та С. Шалобоніної, у яких розглядається соціальний і емоційний розвиток у їх взаємозв'язку, соціально-емоційний розвиток визначається як процес формування системи компетентностей, які включають емоційний компонент, міжособистісні стосунки і сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості.

За твердженням Г. Супрун та С. Шалобоніної, соціально-емоційний розвиток дошкільників можна розглядати через два основні аспекти: соціальний та емоційний. У соціальному аспекті (соціальний розвиток) діти цього віку набувають навичок взаємодії з іншими, встановлення стосунків, співпраці, а також дотримання правил поведінки і гри. В емоційному аспекті (емоційний розвиток) діти вчать розпізнавати та називати свої емоції, а також керувати ними. Вони розвивають здатність усвідомлювати свої почуття та почуття оточуючих, а також навчаються висловлювати емоції словами і адаптуватися до різних емоційних ситуацій [7, с. 53].

Гармонійний розвиток особистості в загальному розумінні розглядається як процес її формування та розвитку на різних етапах життя, кожен з яких має свої характерні особливості. Дане поняття є важливою складовою гуманістично спрямованої психології, педагогіки, освіти та молодіжної політики.

У процесі гармонізації розвитку особистості виділяють два основні аспекти: екстенсивний та інтенсивний. Екстенсивний аспект включає результати фізичного, соціального, інтелектуального, морального та естетичного розвитку, а також здатність

адекватно взаємодіяти з різними сферами діяльності та навколишнім середовищем. Інтенсивний аспект полягає в глибокому, органічному зв'язку між здібностями та покликанням особистості, а також у досягненні балансу між якостями, які можуть бути взаємно протилежними [2].

Гармонійний розвиток дітей дошкільного віку передбачає формування спостережливості, здатності слухати та чути, дивитися і бачити, помічати важливі деталі. Важливими є також уміння висловлювати судження, міркувати, сперечатися, доводити свою точку зору, а також ставити запитання і шукати рішення. Не менш важливим є розвиток навичок спілкування, що допомагає дитині вміло взаємодіяти з іншими людьми на користь себе та оточення. Однією з важливих складових гармонійного розвитку є виховання внутрішніх якостей, таких як любов до близьких, турбота, розуміння, співчуття, готовність до співпраці, совість та сором'язливість [3].

Ключовим аспектом особистісної зрілості є розвиток у дитини ціннісного ставлення до себе. За словами О. Рейпольської, ціннісне ставлення до себе полягає в усвідомленні своєї важливості для рідних, повазі до себе та здатності відстоювати власну гідність. Вивчаючи цей феномен та процес його становлення у дошкільному віці, автор зазначає, що дитина сприймає ціннісне самоставлення як поєднання уявлень, переживань і самооцінок, які можуть бути конструктивними чи деструктивними. Ці самооцінування формують рефлексивні якості особистості, які, узагальнюючись у ціннісне «Я», визначають стиль її поведінки, діяльності та взаємодії з іншими [6].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, ознайомлення дітей дошкільного віку із соціумом, зокрема із його складовими: природне довкілля, соціальне довкілля, предметний світ та ін. гармонізує особистісний розвиток дошкільників. Володіючи необхідною інформацією, розуміючи своє ставлення до соціального середовища, світу природи та речей, діти дошкільного віку чітко розуміють, як необхідно поводитися. Це додає життєвої впевненості, що забезпечує гармонійний розвиток особистості у всіх сферах.

Перспективами подальших розвідок є дослідження педагогічних умов формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: затв. наказом МОН України № 33 від 12.01.2021 р.
2. Богуш А. Особистісна компетентність дошкільників: наукові погляди на сутність поняття. Івано-Франківськ, 2024. С. 122.
3. Гошева І. О. Гармонійний розвиток дитини дошкільного віку як соціальна потреба сучасності. Ніжин, 2018. С. 227.
4. Ісмаїлова Н. Способи формування соціально-емоційного розвитку у дітей дошкільного віку. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 26(3). 2023. С. 176–181. URL: <https://doi.org/10.15421/172366> (дата звернення 30.01.2025).
5. Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям: навчально-методичний посібник для студентів педагогічного факультету спеціальності 012 «Дошкільна освіта» / уклад. Л. Б. Мельничук. Рівне: ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. С. Дем'янчука». 2020. 92 с.
6. Рейпольська О. Д. Теоретико-методичні засади формування у дошкільників ціннісного самоставлення: автореф. дис. докт. пед. наук. Київ, 2021. 46 с.
7. Супрун Г., Шалабоніна С. Ресурси соціально-емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивного середовища. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2023. Випуск 17. С. 53–61 URL: http://psysvisnyk.lnu.lviv.ua/archive/17_2023/7.pdf (дата звернення: 22.11.2024).
8. Тлумачний словник української мови. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D1%83%D0%BC> [Дата звернення: 04.01.2025 р.].

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: zatv. nakazom MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 r. [in Ukrainian].
2. Bohush, A. (2024). Osobystisna kompetentnist doshkilnykiv: naukovi pohliady na sutnist poniattia. [Personal competence of preschoolers: scientific views on the essence of the concept]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
3. Hosheva I.O. (2018). Harmoniinyi rozvytok dytyny doshkilnoho viku yak sotsialna potreba suchasnosti [Harmonious development of a preschool child as a modern social need]. Nizhyn [in Ukrainian].
4. Ismailova, N. (2023). Sposoby formuvannia sotsialno-emotsiinoho rozvytku u ditei doshkilnoho viku [Ways of Forming Social-Emotional Development in Preschool Children]. Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani – Scientific-Theoretical Almanac "Grani". Issue 26(3). P. 176–181. URL: <https://doi.org/10.15421/172366> [in Ukrainian].
5. (2020). Metodyka oznaiomlennia doshkilnykiv z sotsialnym dovkilliam [Methods of familiarizing preschoolers with the social environment]. (L.B. Melnychuk (Ed.)). Rivne: PVNZ «Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akad. S. Demianchuka» [in Ukrainian].
6. Reipolska, O.D. (2021). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u doshkilnykiv tsinnisnoho samostavlennia [Theoretical and methodological principles of the formation of self-esteem in preschoolers]. Extended abstract of Doctor's. Kyiv [in Ukrainian].
7. Suprun, H. & Shalabonina, S. (2023). Resursy sotsialno-emotsiinoho rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku z autyzmom v umovakh inkluzyvnoho seredovyscha [Resources of social and emotional development of children of older preschool age with autism in an inclusive environment]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Bulletin of Lviv University*. Issue 17. P. 53–61. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/17_2023/7.pdf [in Ukrainian].
8. Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Explanatory dictionary of the Ukrainian language]. URL: <https://slovnnyk.ua/index.php?swrd=%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D1%83%D0%BC> [in Ukrainian].

Bobro L.

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
Associate Professor, Department of Preschool Education
Nizhyn Gogol State University
liliya250492@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0231-0905

FAMILIARIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SOCIETY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF HARMONIOUS PERSONALITY DEVELOPMENT

This research article deals with the extremely topical issue of modern preschool education, which is related to the familiarization of preschoolers with society as an important condition for the harmonious development of the individual. The relevance of the above research problem is substantiated. In the process of analyzing the modern scientific literature, it is found that this issue has been studied by domestic and foreign scholars. It has been found that a preschool institution, as an important social and pedagogical institution, is an integral part of continuous education. It is aimed at the successful socialization of preschool children as a key social institution, helping them to gain social experience and enter the system of social relations.

As part of the consideration of the problem under study, various sources of scientific literature that have a psychological and pedagogical orientation were analyzed. As a result of this analysis, it was determined that the process of familiarizing preschool children with the social environment in modern preschool institutions should be based on the principles

of humanistic pedagogy and the subjective-activity approach, which differ significantly from outdated pedagogical principles. The key principle of humanistic, personality-oriented pedagogy is freedom combined with responsibility, which stems from the basic idea of forming an independent, socially active person who expresses his or her individuality. Different scientific approaches to the definition of the concept of «familiarization of preschoolers with society» are also considered. It is determined that this concept covers the development of communication skills, the formation of basic ideas about social relations, as well as familiarization with cultural traditions and norms of behavior. The purpose of this process is to prepare the child for effective social interaction and adaptation in society, which contributes to the harmonious development of the individual. The peculiarity of the process of familiarizing preschoolers with society is that it affects the harmonious development of the child's personality. Harmonious personality development is generally understood as the process of personality formation and growth during different stages of life, each of which has its own specific features. This concept is an important element of humanistic psychology, pedagogy, education and youth policy.

Key words: preschool children, society, social environment, harmonious development, personality.

УДК 37.02

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-41-54

Голуб Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови,
літератури, культурології та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nataliya19730902@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1161-2796

Петрук В. Р.

педагог-організатор кафедри тьюторів
Приватного закладу загальної середньої освіти II–III ступенів "Гімназія А+"
petrukvika90@gmail.com
orcid.org/0009-0001-2828-4952

**ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ
ДО ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

У статті розглянуто проблему реалізації текстоцентричного підходу до вивчення синтаксису на уроках української мови в 10–11-х класах профільної школи. У процесі аналізу лінгводидактичних праць окреслено поняття «текстоцентричний підхід», з'ясовано його ознаки, виділено групи текстотворчих умінь, а також проблему текстоцентризму, яку розглядають у своїх працях сучасні вітчизняні науковці. Акцентовано на тому, що реалізація текстоцентричного підходу сприяє виробленню вмінь сприймати та аналізувати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення, оцінювати їх наповнюваність із боку лексичного багатства, визначати суспільну роль.

У науковій розвідці зазначається, що робота з текстом сприяє інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності й справедливо посідає одне з цільних місць у чинних програмах і підручниках з української мови, оскільки вироблення мовленнєвої компетентності в учнів профільної школи є одним із ключових завдань мовної освіти. У статті розкрито шляхи реалізації текстоцентричного підходу, зокрема шляхом впровадження моделі роботи, що ґрунтується на застосуванні традиційних та сучасних загальнодидактичних принципів навчання української мови, використанні соціокультурних тем, які пропонують чинні програми профільного рівня, а також системи ціннісних понять.

Автори статті акцентують на основних етапах роботи над текстом під час засвоєння синтаксису, характеризують основні інноваційні методи навчання, як-от: проблемний метод, метод текстового аналізу, метод проєктів тощо. Звернено увагу на низку проєктів та завдань до них, які можна застосовувати на уроках української мови в старших класах профільної школи.

У дослідженні представлено методичні рекомендації щодо застосування інноваційних методів навчання під час засвоєння синтаксису, спрямованих на реалізацію текстоцентричного підходу на уроках української мови в профільній школі.

Ключові слова: текст, текстотворчі вміння, мовленнєва компетентність, текстоцентричний підхід, метод текстового аналізу, метод проєктів, профільна школа.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування освіти важливим завданням є прилучення молоді до національної культури. Це зумовлює перегляд підходів до навчання української мови в профільній школі. Актуальними на сьогодні є

інноваційні підходи до навчання, як-от: компетентнісний, когнітивно-комунікативний, особистісно зорієнтований, текстоцентричний тощо.

Сучасна методика навчання української мови в профільній школі активно реалізує ідею проведення уроків на текстовій основі, яка спрямована на сприйняття й відтворення тексту в єдності змісту й форми. Так, відомі лінгводидакти (Т. Донченко, З. Бакум, Н. Голуб та ін.) у своїх працях науково обґрунтовують застосування текстів на заняттях із мови, що полегшує роботу над текстом на уроках різних типів, сприяє виробленню мовленнєвої та комунікативної компетентностей [1].

Основні концептуальні засади реформування освіти визначені Концепцією Нової української школи та чинними програмами з української мови для профільної школи [7; 8]. Серед ключових компетентностей, на формування яких вони спрямовують, – вільне володіння державною мовою, що передбачає вироблення вмінь здійснювати комунікацію на основі знання особливостей стилів мовлення інформаційних та художніх текстів, медіатекстів тощо. Наскрізними в усіх ключових компетентностях є вироблення вміння читати з розумінням, виявляючи приховану й видиму інформацію, формулювати гіпотезу, наводити аргументи, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту тощо [4; 7]. Отже, застосування текстоцентричного підходу науково обґрунтоване й на часі. Актуальність дослідження зумовлена пошуком ефективних шляхів упровадження текстоцентричного підходу до навчання української мови в 10–11-х класах профільної школи. Це включає використання методів та прийомів, які б дозволили учням не просто сприймати й запам'ятовувати інформацію, а й активно аналізувати, інтерпретувати та критично осмислювати текстовий матеріал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Текстоцентричний підхід до навчання української мови вважають одним із наймолодших у лінгводидактиці, саме тому він не має чіткої загальноприйнятої назви. Серед них – «текстоцентричний», «текстовий», «текстоорієнтований», «текстотворчий». Теоретичні засади текстоцентричного принципу сягають 60–70-х рр. ХХ ст., коли було введено текст як результат комунікативного акту, мовленнєвий витвір. Уперше він був розроблений та обґрунтований у працях зарубіжних науковців (Дж. Каца, Дж. Фодора, П. Постала, Ш. Кіфера та ін.). Якщо говорити про його ознаки, він є поліфункційним, полягає в засвоєнні мовних знань і мовленнєвих умінь із використанням текстів, осмисленні структури тексту й функцій одиниць мови, сприяє виробленню навичок сприймання, аналізу, відтворення, конструювання та редагування висловлень. Результатом його впровадження є розвиток мовленнєвої та комунікативної компетентностей [13, с. 238].

Так, проблема тексту була в полі зору психолінгвістів та лінгводидактів (В. Мельничайка, Л. Лосєвої, М. Пентиліук та ін.). Це зумовлене тим, що мова як засіб комунікації знаходить свій вияв у висловленні, яке слугує вираженням змісту й форми в єдності [9, с. 211]. Так, проблеми текстоцентризму активно розглядають у своїх працях сучасні вітчизняні науковці, зокрема О. Горошкіна, З. Бакум, Л. Мацько, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентиліук та ін. Вони акцентують на тому, що його реалізація сприяє виробленню вмінь сприймати та аналізувати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення, оцінювати їх наповнюваність із боку лексичного багатства, визначати суспільну роль тощо [9, с. 210].

Аналіз досліджень свідчить про те, що науковці (Т. Ніколаєва, Ф. Бацевич, Л. Галаєвська та ін.) акцентують на важливості текстоцентричного підходу для розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей, використанні різних видів текстів, зокрема літературних, наукових, журналістських, для формування універсальних мовних навичок; підкреслюють важливість інтерактивних методів навчання, зокрема дискусії та проєктної роботи; зосереджують увагу на ролі цифрових технологій у сучасному навчанні тощо [1].

Мета статті полягає в розкритті інноваційних шляхів реалізації текстоцентричного підходу до вивчення синтаксису на уроках української мови в профільній школі.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових компонентів формули Нової української школи, на думку авторів Концепції, є «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві» [7, с. 7]. Так, вироблення мовленнєвої компетентності в учнів профільної школи є одним із ключових завдань мовної освіти. Вона включає здатність учнів вільно та доречно користуватися засобами мови для реалізації комунікативних завдань у різних життєвих ситуаціях. Робота з текстом як основа навчання сприяє інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письма) і розвитку соціокультурної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей школярів [3]. У чинних програмах і підручниках з української мови текст справедливо посідає одне з ключових місць. У межах комунікативної змістової лінії значна увага приділяється поняттям, які пов'язані з мовленням, зокрема тексту, його типам, стилям і жанрам [1; 8].

Проаналізувавши теоретичні засади використання текстоцентричного підходу, чинні програми та підручники з української мови, практику роботи вчителів над розв'язанням проблеми, ми дійшли висновку, що робота над текстом повинна відбуватися з урахуванням традиційних та сучасних загальнодидактичних принципів навчання української мови. Так, ми пропонуємо спиратися на такі, як-от: науковості, доступності, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, навчання з життям. Сучасні вимоги до освіти учнів передбачають реалізацію інноваційних принципів навчання, аби сприяти підготовці сучасного випускника профільної школи. Так, у роботі над текстом варто враховувати принцип *гуманізації*, щоб забезпечити повагу до дітей як суб'єктів навчання; *індивідуалізації та диференціації* в доборі методів та прийомів; *розвивального характеру* навчання української мови, *співтворчості* в роботі на уроці та виробленні компетентностей; *міжпредметні зв'язки*, що реалізуються шляхом застосування текстів української літератури (І. Франка, П. Тичини, О. Олеся, М. Куліша, О. Довженка та ін.), а також текстів профорієнтаційного характеру тощо.

Важливо акцентувати на врахуванні лінгводидактичних принципів навчання, як-от: *діалогізації* навчання української мови, щоб забезпечити використання групової, парної та фронтальної форм діяльності на уроці; *текстотворчості (текстоцентризму)*, який сприяє засвоєнню синтаксичних одиниць на текстовій основі; *вивчення синтаксису у зв'язку з розвитком мовлення та виробленням компетентностей*; *внутрішньопредметних зв'язків*, що спрямовані на з'ясування доцільності мовних засобів у текстах, їх точний пошук та добір для конструювання власних висловлень тощо.

Для того, щоб систематично впроваджувати текстоцентричний підхід, варто спиратися на *соціокультурні теми*, які пропонують чинні програми профільного рівня, а також на *систему ціннісних понять* [8; 10]. На думку О. Кучерук, засвоєння школярами морально-етичних вартостей сприятиме підвищенню рівня соціокультурної компетентності, збагаченню емоційно-чуттєвого, соціально-комунікативного досвіду вихованців, мотивуватиме їх до вироблення стратегії мовленнєвої поведінки в комунікативних ситуаціях на текстовій основі [5; 6].

У доборі текстів до уроків української мови ми спиралися на традиційну класифікацію, яку пропонує М. Пентилюк, види робіт, представлені чинними програмами, поради лінгводидактів, а також досвід вчителів профільної школи [9; 10]. Наша модель роботи передбачає застосування *традиційних методів* навчання в роботі над текстами, як-от: усного викладу вчителем матеріалу (під час підготовки до сприймання текстів соціокультурного спрямування, пояснення граматичного матеріалу із синтаксису тощо), спостереження над функцією мовних одиниць у тексті, різних видів бесіди (із метою підготовки до сприймання, аналізу тексту, розв'язання ситуацій спілкування тощо), роботи з підручником, методу вправ.

Так, для вироблення мовленнєвої компетентності вчителю варто обирати тексти соціокультурного спрямування. Серед завдань, які можна запропонувати учням, виділяємо такі:

- сформулювати тему, основну думку тексту, можливу ситуацію та мету, де може відбуватися спілкування;
- проаналізувати заголовок та з'ясувати його значення;
- знайти незнайомі слова в тексті, пояснити їх значення;
- на основі ключових слів стисло переказати зміст аналізованого тексту;
- визначити доцільність уживання мовних засобів тощо [12].

На думку лінгводидактів, основними чинниками вироблення мовленнєвої компетентності є текстоцентричний підхід, інтеграція змістових ліній, комунікативна спрямованість, диференційований підхід. Текстоцентричний підхід при цьому може ґрунтуватися на таких положеннях:

- текст є центром навчання, засобом навчання, об'єктом аналізу та джерелом знань;
- комплексний підхід до тексту: здійснювати його аналіз, інтерпретацію, редагування та конструювання власних текстів;
- інтеграція видів мовленнєвої діяльності (поєднання читання, обговорення, письма та аудіювання в процесі роботи з текстом);
- соціокультурна значущість тексту: його соціокультурний та виховний потенціал тощо [11].

До основних **етапів роботи над текстом** лінгводидакти відносять такі:

1. Підготовка до сприймання тексту.
2. Презентація тексту (*читання, аудіювання*).
3. Визначення комунікативної мети (*розуміння змісту, розвиток критичного мислення, формування творчих умінь* тощо).
4. Постановка проблемних запитань щодо осмислення теми тексту.
5. Ознайомлення із соціокультурним контекстом: розгляд історичних, соціальних, культурних обставин, у яких створений текст.
6. Аналіз тексту (визначення теми, головної думки, структури тексту; аналіз його жанрових, стилістичних і мовних особливостей (стилю, лексики, синтаксису, доцільності використання художніх засобів); виділення смислових частин тексту; побудова плану).
7. Інтерпретація тексту (обговорення тексту в малих групах або у форматі класної дискусії; виявлення підтексту, метафор, символів і прихованих значень; пошук відповідей на проблемні запитання, які порушив автор).
8. З'ясування практичної значущості тексту. На цьому етапі доцільно буде виконати творчі завдання (написати есе, конструювати власні тексти на основі прочитаного, добирати аргументи для висловлення власної думки; редагувати тексти, здійснювати заміну слів, структури речень тощо [11].

Розглянемо й інші методи та прийоми, які сприяють реалізації текстоцентричного підходу. Серед них на увагу заслуговує *метод проєктів*. Так, О. Полінок визначає так мету проєктів: «показати учням їхню зацікавленість у набутих знаннях, що можуть і повинні знадобитися в житті» [11, с. 74]. Під час роботи педагог виступає в ролі наставника, тьютора, який сприяє, допомагає в пошуку джерел інформації. Важливо, що учні навчилися самостійно приймати рішення, розмежовувати головне й другорядне та демонструвати вміння працювати з різними видами текстів [11].

О. Глазова акцентує на застосуванні *методу текстового аналізу*. Він передбачає глибоке вивчення змісту, структури, мовних засобів тексту. Паралельно із засвоєнням мовленнєвих навичок можна ознайомити учнів із видами спілкування та особливостями публічних виступів із доповідями. При цьому можна організувати роботу в групах і запропонувати учням прочитати текст, визначити лексичне значення

слів, поставити один одному по три запитання тощо. Додатковими завданнями слугує складання плану та тез [2].

Доцільним на уроках української мови в профільній школі буде застосування *проблемного методу* – постановка дискусійних питань і пошук відповідей шляхом роботи з текстом. Так, під час засвоєння теми «*Специфічна побутова лексика: просторічні слова, їх стилістичні функції*» (10-й клас) можна провести роботу з текстом із метою дослідження білінгвізму в Україні та виникнення суржику, потім проаналізувати текст і написати до нього тези. Проблемним запитанням слугує таке: «*Чи небезпечний суржик для розвитку української мови?*» Педагог може пропонувати учням висловити власну думку, обговорити приклади з поп-культури та їх вплив на суспільство. При цьому школярі працюють із текстом, учаться структурувати інформацію й обстоювати власну думку перед опонентом.

Так, під час вивчення теми «*Стилістичне забарвлення значущих частин слова: префіксів і суфіксів*» (10-й клас) можна застосувати прийом *перетворення тексту*. Наприклад, «*Прочитайте гумореску. Поясніть, завдяки чому автор досягнув комічного ефекту?*» Також можна поглибити це завдання такими: *продовжити гумореску у формі листа-відповіді батькам, застосовуючи слова, яким словотворчі афікси надали відтінку зрублості, зневажливості; перетворити текст (продовжити, змінити стиль, адаптувати текст до іншої аудиторії тощо)* [2].

На сучасному етапі становлення освіти важливо не лише переосмислити підходи до навчання, а й розширити коло завдань, які сприяють виробленню предметних та ключових компетентностей, збагаченню світогляду школярів, є доцільними для використання в умовах дистанційного формату. Так, ми поглибили зміст завдань до текстів, поданих у підручниках, а також дібрали уривки з творів українських письменників, що сприятиме реалізації міжпредметних зв'язків:

10-й клас. Вправа 7. Текст 1. Українська Вікіпедія

Аналітичні та креативні проєктні завдання

– *Прочитайте текст. Поміркуйте, чи варто повністю довіряти Вікіпедії та користуватися нею як єдиним джерелом інформації?*

– *Знайдіть у тексті слова, яких ще не було в українській мові у 20–30-х роках ХХ ст.*

– *Складіть короткий тлумачний словник, увівши ці слова до його реєстру.*

– *Створіть статтю у Вікіпедії про урочище, ставок, вулицю, парк або про ваш освітній заклад. Використовуйте при цьому матеріал статті Вікіпедії про озеро Тельбин або Український гуманітарний ліцей, що знаходиться в місті Києві.*

Дані завдання поглиблюють, урізноманітнюють роботу над текстом і сприяють залученню регіонального чинника.

10-й клас. Вправа 6. О. Забужко: «Не бійтеся говорити українською» (канал *You Tube*).

Аналітичні завдання з використанням текстів

– *Визначте елементи мовленнєвої ситуації: 1) адресата; 2) адресанта; 3) предмет мовлення; 4) умови успішного спілкування.*

– *Який момент у виступі О. Забужко видався вам найбільш переконливим? Обґрунтуйте власну думку.*

– *Поміркуйте, як впливають ораторські здібності на переконливість аргументів.*

– *Запропонуйте власні аргументи щодо переходу на комунікацію українською мовою.*

Пропоновані завдання не лише розвивають уміння переконувати слухача, а й сприяють удосконаленню навичок конструювання текстів. Так, лінгводидакт Н. Голуб акцентує на основних групах текстотворчих умінь, вироблення яких ми пропонуємо в нашій моделі роботи на уроках української мови в профільній школі (табл. 1.1):

Таблиця 1.1

**Групи текстотворчих умінь для учнів профільної школи
(за Н. Голуб)**

Групи текстотворчих умінь	Види текстотворчих умінь
Осмислювально-мотиваційні	<i>Мотивувати текстотворчу діяльність; обирати тему; визначати мету; обґрунтовувати комунікативну доцільність [3].</i>
Логіко-інформаційні	<i>Аналізувати, групувати, класифікувати, структурувати й систематизувати матеріал; формулювати гіпотезу; тезу; добирати аргументи; покликатися на відомі факти, приклади із життя людей, історичні дати, прислів'я й афоризми, твори, цитати з творів тощо; структурувати текст тощо [3].</i>
Психологічні	<i>Прогнозувати психологічний вплив тексту на співрозмовника; добирати й застосовувати прийоми комунікації [3].</i>
Мовновиражальні	<i>Добирати влучні слова; використовувати синоніми; фразеологізми; збагачувати текст тропами для увиразнення думки й створення відчуття естетичної насолоди; співвідносити мовні засоби із задумом, типом, жанром і стилем мовлення; застосовувати контакто-налагоджувальні прийоми; добирати слова й вислови, що сприяють налагодженню психологічного комфорту тощо [3].</i>

Так, текстоцентричний підхід до вивчення синтаксису в 10–11-х класах профільної школи є важливим засобом формування мовленнєвої компетентності. Він забезпечує не лише теоретичне засвоєння синтаксичних понять, конструкцій, засобів зв'язку, але й розвиток практичних умінь аналізувати й використовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. В. Сидоренко визначає *синтаксичну компетентність* як одну з основних предметних компетентностей у системі мовних знань, умінь і навичок, які необхідні школярам у різних ситуаціях комунікативного дискурсу, що «передбачає їхню здатність користуватися усною й писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць» [14, с. 55].

На значенні синтаксису в аспекті комунікативного спрямування акцентували вітчизняні мовознавці та лінгводидакти (Н. Гуйванюк, С. Єрмоленко, А. Загнітко, І. Кухарчук, К. Шульжук та ін.). Вони підкреслювали, що більшість мовознавчих понять можна усвідомити лише на синтаксичному рівні. Так, К. Плиско підкреслює, що синтаксис є основою для засвоєння функціональної значущості мовних одиниць інших рівнів, допомагає усвідомити комунікативну функцію мови, сприяє розвитку логічного мислення й зв'язного мовлення учнів [9].

А. Ярмолюк акцентує на тому, що в засвоєнні синтаксису важливо приділяти увагу міжпредметним зв'язкам як засобу трансформації набутих знань у світоглядну картину світу, формування загальнолюдських та національних цінностей. Важливе місце при цьому методист відводить комплексним вправам у контексті текстоцентричного підходу. Вони спрямовані на вироблення умінь розпізнавати синтаксичні конструкції в текстах соціокультурного спрямування, усвідомлення природи цих одиниць та їх комунікативної ролі в мовленні. Також лінгводидакт пропонує застосовувати з цією метою тексти соціокультурного спрямування. Серед завдань із синтаксису, спрямованих на вироблення мовленнєвої компетентності, такі, як-от: *конструктивні вправи за текстом, спрямовані усвідомлення граматичної будови*

синтаксичних конструкцій; аналіз, редагування та переклад текстів, конструювання висловлень на їх основі; ситуаційні, творчі завдання, спрямовані на добір комунікативно доцільних мовних засобів; утворення речень за різними моделями тощо [15, с. 5]. Таким чином, лінгводидакт розглядає текст і як засіб формування системи цінностей, і як джерело інформації, об'єкт розуміння та формування естетичних почуттів [15].

На думку А. Ярмолюк, тексти повинні містити інформацію країнознавчого характеру, сприяти розвитку психічних процесів, творчих здібностей, емоцій і почуттів [15, с. 5]. Крім цього, тексти соціокультурного спрямування повинні носити когнітивний характер, спонукати до роздумів, формувати вміння аргументувати власну думку, розв'язувати проблемну ситуацію тощо. У зв'язку з цим авторка пропонує використовувати уривки з творів українських письменників (наприклад, М. Стельмаха).

Так, під час вивчення синтаксису варто спиратися не лише на загальнодидактичні та власне методичні принципи навчання, а й на такі положення, визначені В. Сидоренко:

- синтаксис засвоюється шляхом роботи над текстом як цілісна система;
- учні аналізують не лише окремі синтаксичні конструкції, а й їхню роль у структурі тексту;
- завдання з синтаксису ґрунтуються на текстах, що моделюють реальні мовленнєві ситуації (офіційне спілкування, художні твори тощо);
- під час аналізу тексту відбувається виокремлення та засвоєння речень із різними синтаксичними конструкціями (складносурядні, складнопідрядні, безсполучникові тощо): аналіз синтаксичних засобів, які виконують важливу стилістичну або смислову функцію; спостереження за вживанням однорідних членів речення, звертань, вставних слів і конструкцій тощо;
- практичний етап повинен містити завдання на трансформацію синтаксичних конструкцій у тексті (наприклад, заміну складнопідрядних речень безсполучниковими тощо); конструювання речень або невеликих текстів із використанням вивчених синтаксичних явищ;
- креативний етап, наприклад, створення власного тексту, передбачає демонстрацію вміння використовувати синтаксичні конструкції відповідно до стилю та жанру; письмовий аналіз тексту однокласника, де учні акцентують на використанні синтаксичних засобів і пропонують удосконалення [14].

Аби сприяти успішній реалізації текстоцентричного підходу до навчання української мови в профільній школі пропонуємо методичні рекомендації для вчителів, спрямовані на вироблення мовленнєвої компетентності під час засвоєння синтаксису.

Так, процес вироблення мовленнєвої компетентності повинен відбуватися на *аспектних уроках та заняттях із розвитку мовлення*. Ними можуть слугувати будь-які традиційні уроки та нестандартні (*урок-диспут, урок-ток-шоу, урок-подорож, урок-змагання, урок творчості, урок-дослідження* тощо). Саме ці заняття сприятимуть використанню групових форм діяльності, створенню атмосфери співробітництва на уроці. Так, на думку В. Сидоренко, *урок-диспут*, є дуже доцільним шляхом навчання учнів вести дискусію, організувати спілкування, реалізовувати можливості обстоювання власних поглядів із використанням виражальних засобів синтаксису та інших розділів мови [14].

Наприклад, можемо запропонувати й проведення *традиційного уроку* із застосуванням завдань для роботи з текстом:

Тема уроку. *Складні й багатокomпонентні речення. Особливості структури та семантики сполучникових (складносурядних та складнопідрядних) і безсполучникових, багатокomпонентних речень.*

I. Організаційний момент (привітання; перевірка готовності до заняття).

II. Актуалізація опорних знань.

1. Репродуктивна бесіда.

- Пригадайте типи складних речень.
- У чому відмінність між складносурядними, складнопірядними та безсполучниковими реченнями?

2. Записування прикладів на дошці.

- Наведіть приклади складних речень із літературних текстів, які ви читали раніше.

III. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми та мети уроку.

IV. Сприймання й усвідомлення учнями нового матеріалу (метод аналогії).

V. Узагальнення й систематизація знань.

Вправа 1. За допомогою відео з tiktok (у) з'ясуйте зв'язки між частинами складного речення:

- <https://vm.tiktok.com/ZMkrSmWwt/>
- <https://vm.tiktok.com/ZMkrSbRSJ/>

Завдання:

- Прослухайте текст кожного відео (аудіювання).
- Випишіть приклади складних речень.
- Визначте типи складних речень та з'ясуйте типи відношень між частинами (наприклад, причинно-наслідкові, часові, умовні тощо).

Вправа 2. Перебудуйте просте речення на складне з різними видами пірядного зв'язку.

Просте речення: «Дівчина йде в магазин».

Наприклад:

«Дівчина йде в магазин, бо їй потрібно купити хліба»;
«... , щоб купити хліба» тощо.

Вправа 3. Прочитайте уривки з пісень і виконайте до них завдання:

- Випишіть складні речення з кожного тексту.
- Підкресліть граматичну основу кожного речення.
- Визначте тип речення (складносурядне, складнопірядне, безсполучникове, багатоконпонентне).
- Поділіться своїми знаннями в парах, обговорюючи типи речень та особливості їх будови.

Питання для рефлексії:

- Які типи складних речень найчастіше трапляються в текстах пісень?
- Як будова речень впливає на емоційне звучання тексту?

Вправа 4. Напишіть мінітекст (5–6 речень), використовуючи різні типи складних речень. Тема твору: «Осінній вечір у місті».

Після виконання завдання учні обмінюються роботами, визначають типи складних речень у текстах однокласників.

VI. Підбиття підсумків й повідомлення домашнього завдання.

- Проаналізуйте комікс. Про що розмовляють герої?
- Як висновки можна зробити з їхнього діалогу?

Робота з коміксом (виведений на мультимедійний екран):

- Що нового ви дізналися про складні речення?
- Як ці знання допоможуть вам у написанні творів чи конструюванні інших текстів?

Домашнє завдання:

1. Знайдіть та випишіть з улюбленого твору по 2 приклади складних речень кожного типу.
2. Складіть монолог, використовуючи багатоконпонентні речення, на тему «Моє майбутнє».

Отже, можемо дати такі рекомендації для вчителів-мовників із метою реалізації текстоцентричного підходу до засвоєння синтаксису в старшій школі.

1. Так, для вироблення вмінь критично мислити, самостійно розв'язувати поставлену проблему учителеві варто не лише *створити проблемну ситуацію*, а й сприяти аргументації судження.

2. Під час реалізації текстоцентричного підходу варто сприяти виробленню текстотворчих умінь і навичок (*табл. 1.1*). При цьому процес навчання текстотворенню буде успішним за умов урахування інших сучасних підходів до навчання синтаксису.

3. Серед основних форм роботи на уроці варто використовувати парну, групову, фронтальну, що сприятиме створенню атмосфери співробітництва. На сьогодні доцільно працювати й у квартеті, особливо в умовах дистанційного навчання, коли можна розподілити вікно робочого столу комп'ютера на кімнати. На цьому етапі є можливість організувати обговорення, а також створити змагання [10].

4. Під час реалізації текстоцентричного підходу доцільно застосовувати інтерактивні методи й прийоми, спрямовані на створення позитивної атмосфери, мотивації освітньої діяльності, прийоми рефлексії когнітивної діяльності тощо. Серед них такі, як-от: метод «мовного аналізу», «видозміни мовного матеріалу», «бліц-дискусія», «діалогування», метод гри («ділової», «рольової» тощо).

5. Під час засвоєння синтаксису на засадах текстоцентричного підходу значна роль відводиться *проектам*, які, як зазначає Н. Голуб, мають строкату класифікацію. Серед них – *навчальні, життєві, ігрові* тощо [3]. Лінгводидакт акцентує на ролі проєктів у формуванні мовленнєвої компетентності: розвивають дослідницькі вміння в роботі з текстом та іншою інформацією; сприяють стимулюванню інтересу до розв'язання проблем; розвивають критичне мислення; дають можливість створити природне середовище для вироблення компетентностей; допомагають застосовувати здобуті знання про текст для розв'язання проблем, завдань практичного характеру тощо [3].

До основних прийомів реалізації проєктів відносимо такі: *постановка проблеми, цілевизначення, мотивування до роботи, припущення, уточнення, конкретизування, планування, групування, регулювання, аналіз, зіставлення, порівняння; узагальнення, формулювання запитань, прогнозування, налагодження (виявлення) причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків* [3].

Основними етапами реалізації проєктів є такі: мотивувально-планувальний (постановка проблеми, цілевизначення, планування роботи), творчо-пошуковий (реалізація задуму в продукті), виконавський (представлення проєкту), рефлексійно-оцінювальний [3].

Так, пропонуємо увазі вчителів такі проєкти, які можна використати в 10–11-х класах профільної школи під час засвоєння синтаксису на засадах текстоцентричного підходу (*табл. 1.2*):

Таблиця 1.2

Проекти під час засвоєння синтаксису 10–11-ті класи

Назва проєкту	Зміст роботи
1	2
1. Синтаксис у мас-медіа: аналіз мови журна-лістики	Завдання: – Проаналізуйте заголовки новинних статей. – Які види речень там найчастіше використовуються? Чому? – Порівняйте, чим відрізняється будова речень у новинних телеграм-каналах та новинних сайтах. – Напишіть власну журналістську статтю на тему волонтерської діяльності у вашому місті.

Продовження таблиці 1.2

1	2
<p>2. Синтаксис у дії: як речення формують стиль тексту</p>	<p>Завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Проведіть експеримент із перетворенням текстів. – Знайдіть в інтернеті новинну статтю, перетворіть її на художній текст. – Знайдіть наукову статтю, перетворіть її на текст розмовного стилю. – Знайдіть текст офіційно-ділового стилю, перетворіть його на новинну статтю. – Створіть «синтаксичний колаж» із цих текстів. – Простежте, як різні синтаксичні конструкції впливають на формування різних стилістичних відтінків.
<p>3. Синтаксис як ключ до переконання: аргументація через речення</p>	<p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Учні діляться на групи за темами, у середині групи обирають сторони «за» чи «проти», створюють аргументацію до питання: <ul style="list-style-type: none"> – екологічні питання (наприклад, зміна клімату); – соціальні проблеми (наприклад, права людини); – освіта (наприклад, важливість змін у школах); – здоров'я (наприклад, здорове харчування). 2. Групи повинні сформулювати головну ідею свого тексту. 3. Для посилення аргументації вони повинні використовувати такі синтаксичні прийоми, як риторичні запитання, паралельні конструкції та повторення. 4. Після проведення дебатів проаналізувати, як синтаксичні прийоми вплинули на аргументацію.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Доходимо висновку, що основними шляхами реалізації текстоцентричного підходу до засвоєння синтаксису в профільній школі є врахування основних аспектів навчання мови, загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів, організація групової та фронтальної роботи, використання соціокультурних текстів, традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання. Його застосування буде успішним за умов, якщо він:

- спрямований на розвиток умінь читати, аналізувати, писати й говорити на основі використання текстів різних стилів і жанрів;
- сприяє виробленню критичного мислення;
- спонукає особистість до творчого розвитку (шляхом виконання завдань на створення текстів, редагування або написання продовження з метою творчої самореалізації учнів);
- забезпечує культурне збагачення. Так, робота з текстами, що містять соціокультурну інформацію, розвиває національну свідомість, поглиблює світогляд і знання про національну культуру тощо.

Отже, текстоцентричний підхід є шляхом, що сприяє інтеграції мовленнєвих, комунікативних та культурологічних чинників навчання української мови. Його застосування сприяє комплексному розвитку особистості вихованців, виробленню в них предметних та ключових компетентностей, а значить здатності ефективно застосовувати мовні знання в практичній діяльності. У процесі роботи над формуванням мовленнєвої компетентності педагог може застосовувати традиційні та

інноваційні підходи до навчання, проблемні методи навчання, сприяючи таким чином виробленню текстотворчих умінь учнів та реалізації текстоцентричного підходу. Він є ефективним засобом розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та глибокого розуміння тексту учнями.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку методичних рекомендацій щодо реалізації текстоцентричного підходу під час засвоєння інших розділів мови.

Література

1. Галаєвська Л. В. Текстоцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. Вип. 19. С. 68–79.
2. Глазова О. П. Українська мова (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. Освіти. Харків: Ранок, 2019. 224 с.
3. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: пос. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 144 с.
4. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/pras/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyizagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.
5. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2014. №2 (112). С. 2–7.
6. Кучерук О. Технології мовленнєвого розвитку школярів. *Дивослово*. 2008. № 10. С. 3–7.
7. Концептуальні засади реформування середньої школи. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
8. Мацько Л. І., Груба Т. Л., Семенов О. М., Симоненко Т. В. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів Філологічний напрям, профіль – українська філологія. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
9. Пентиліук М. І. Текстоцентричний підхід до формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2020. № 1. С. 210–215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2020_1_39.
10. Петрук В. Р., Голуб Н. М. Шляхи реалізації текстоцентричного підходу до навчання української мови в чинних програмах та підручниках для 10–11-х класів профільної школи. *Арватівські читання–2024: збірник тез доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції, 17 травня 2024 року* / упоряд. А. І. Бондаренко, Н. М. Голуб, Н. М. Пасік. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 100–104.
11. Полінок О. В. Формування граматичної компетентності учнів 10 класу з використанням методу проєктів у процесі навчання української мови: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 241 с.
12. Свірчук Т. І. Робота з текстом як основа взаємопов'язаного формування комунікативної та соціокультурної компетенцій. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2008. Вип. 48. С. 100–103.
13. Семеліт О. В. Текстоцентричний підхід у методиці викладання української мови як засіб формування комунікативної компетентності учнів. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (1). С. 237–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_2%281%29_44.
14. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми. *Українська мова і література в школі*. Київ, 2015. № 1. С. 7–19. URL: <http://surl.li/ulufci>.
15. Ярмолюк А. Спостереження над мовою прози М. Стельмаха під час вивчення складного речення. URL: <http://lib.iitta.gov.ua>.

References

1. Halaievska, L. V. (2017). Tekstotsentrychnyi pidkhid do formuvannia movlennevykh umin' i navychok uchniv ta yoho realizatsiia v pidruchnyku ukrains'koi movy. [Text-centric approach to the formation of students' speech skills and its implementation in the Ukrainian language textbook]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the Modern Textbook*. Issue 19. Pp. 68–79 [in Ukrainian].
2. Hlazova, O. P. (2019). *Ukrains'ka mova (riven' standartu): Pidruch. dlia 11 kl. zahal. sered. osvity*. [Ukrainian language (standard level): Textbook for 11th grade of general secondary education institutions]. Kharkiv: Ranok Publishing House, 224 p. [in Ukrainian].
3. Holub, N. B., Novoselova, V. I., Shelekhova, H. T., & Yarmolyuk, A. V. (2017). *Navchannia ukrains'koi movy uchniv 5 klasu na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu*. [Teaching Ukrainian language to 5th-grade students based on the competency approach]: *Pos. Kyiv – A manual*. Kyiv: Sam Publishing House, 144 p. [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart bazovoi seredn'oi osvity, zatverdzeni postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. [State Standard of Basic Secondary Education, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020, No. 898].
URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyizagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
5. Kucheruk, O. (2014). Sotsiokul'turnyi rozvytok uchniv yak linhvometodychna problema. [Sociocultural development of students as a linguistic-methodological problem]. *Ukrains'ka mova i literatura v shkoli – Ukrainian Language and Literature in School*. Issue (2)112. Pp. 2–7 [in Ukrainian].
6. Kucheruk, O. (2008). Tekhnolohii movlennevoho rozvytku shkoliariv. [Technologies of students' speech development]. *Dyvoslovo*. Issue 10. Pp. 3–7 [in Ukrainian].
7. Kontseptual'ni zasady reformuvannia seredn'oi shkoly. Nova ukrains'ka shkola. [Conceptual principles of secondary school reform. New Ukrainian School].
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
8. Matsko, L. I., Hruba, T. L., Semenoh, O. M., & Symonenko, T. V. (2017). Ukrains'ka mova. 10–11 klasy. Prohrama dlia profil'noho navchannia uchniv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Filolohichni napriam, profil' – ukrains'ka filolohiia. [Ukrainian language. Grades 10–11. Program for specialized education in general secondary education institutions. Philological direction, specialization – Ukrainian philology]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [in Ukrainian].
9. Pentyliuk, M. I. (2020). Tekstotsentrychnyi pidkhid do formuvannia leksyko-narodoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin. [Text-centric approach to forming lexical and ethnographic competence of future teachers of humanities]. *Naukovyi visnyk Mykolaivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Pedagogichni nauky. – Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi. Pedagogical Sciences*. Issue 1. Pp. 210–215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2020_1_39 [in Ukrainian].
10. Petruk, V. R., Holub, N. M. (2024). Shliakhy realizatsii tekstotsentrychnoho pidkhodu do navchannia ukrains'koi movy v chynnykh prohramakh ta pidruchnykakh dlia 10–11-kl klasiv profil'noi shkoly. [Ways to implement a text-centric approach to teaching the Ukrainian language in current curricula and textbooks for grades 10–11 of specialized schools]. *Arativs'ki chytannia–2024: zbirnyk tez dopovidei Vseukrains'koi students'koi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, 17 travnia 2024 roku. – Arativski Readings–2024: Collection of abstracts of the All-Ukrainian Student Scientific and Practical Internet Conference, May 17, 2024*. Pp. 100–104. Nizhyn: Mykola Gogol NDU [in Ukrainian].
11. Polinok, O. V. (2018). Formuvannia hramatychnoi kompetentnosti uchniv 10 klasu z vykorystanniam metodu proektiv u protsesi navchannia ukrains'koi movy. [Formation of grammatical competence in 10th-grade students using the project method in the process of learning the Ukrainian language] *Dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02. – PhD dissertation*. Kyiv, 241 p. [in Ukrainian].

12. Svirchuk, T. I. (2008). Robota z tekstom yak osnova vzaiemopov'iazanoho formuvannia komunikatyvnoi ta sotsiokul'turnoi kompetentsii. [Working with texts as a basis for the interconnected formation of communicative and sociocultural competencies]. *Pedahohichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats' – Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Works*. Issue 48. Pp. 100–103 [in Ukrainian].

13. Semelit, O. V. (2015). Tekstotsentrychnyi pidkhid u metodytsi vykladannia ukrains'koi movy yak zasib formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv. [The text-centric approach in the methodology of teaching Ukrainian as a means of forming students' communicative competence]. *Tavriis'kyi visnyk osvity – Tavriyskyi Bulletin of Education*. Issue (2)1. Pp. 237–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_2%281%29__44 [in Ukrainian].

14. Sydorenko, V. (2015). Linhvodydaktychni zasady navchannia syntaksysu y punktuatsii ukrains'koi movy uchniv 8–9 klasiv v umovakh onovlenoi osvitnoi paradyhmy. [Linguodidactic principles of teaching syntax and punctuation of the Ukrainian language to 8th–9th grade students under the updated educational paradigm]. *Ukrains'ka mova i literatura v shkoli – Ukrainian Language and Literature in School*. Issue 1. Pp. 7–19. URL: <http://surl.li/ulufci> [in Ukrainian].

15. Yarmolyuk, A. Sposterezhennia nad movoiu prozy M. Stelmakha pid chas vyvchennia skladnogo rechenia. [Observations on the language of M. Stelmakh's prose in the study of complex sentences]. URL: <http://lib.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].

Holub N.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language,
Literature, Cultural Studies, and Journalism
Nizhyn Mykola Gogol State University
nataliya19730902@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1161-2796

Petruk V.

Pedagogue-Organizer of the Tutors' Department,
Private Institution of General Secondary Education II–III Levels "Gymnasium A+"
petrukvika90@gmail.com
orcid.org/0009-0001-2828-4952

WAYS TO IMPLEMENT THE TEXT-CENTERED APPROACH TO LEARNING SYNTAX IN UKRAINIAN CLASSES

The article examines the problem of implementing the text-centric approach in Ukrainian language lessons in the 10th–11th grades of specialized schools. Through the analysis of linguistic and didactic research, the concept of the "text-centric approach" is defined, its key features are identified, and groups of text-creation skills are distinguished. Additionally, the issue of text-centrism, which is actively explored by contemporary domestic scholars, is highlighted. The focus is placed on the fact that implementing the text-centric approach helps students develop the ability to perceive and analyze texts of various types, styles, and genres, as well as assess their lexical richness and social significance.

The study emphasizes that the text rightly holds a prominent place in current Ukrainian language curricula and textbooks, as the development of communicative competence in specialized school students is one of the key objectives of language education. Working with texts as a foundation for learning fosters the integration of all types of speech activities.

The article explores ways to implement the text-centric approach, particularly through the introduction of a working model based on traditional and modern general didactic

principles of Ukrainian language teaching. This includes the use of sociocultural topics proposed in the current specialized-level curricula and the incorporation of a system of value-based concepts.

The authors emphasize the main stages of working with texts during the study of syntax and describe key innovative teaching methods such as problem-based learning, text analysis, and project-based learning. Special attention is given to various projects and tasks that can be applied in Ukrainian language lessons in the upper grades of specialized schools.

The research presents methodological recommendations for the use of innovative teaching methods in syntax acquisition, aimed at implementing the text-centric approach in Ukrainian language lessons in specialized schools.

Key words: text, text-creation skills, communicative competence, text-centric approach, text analysis method, project-based learning, specialized school.

УДК 373.3:[331.102.31:7]

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-55-63

Гордієнко Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦТВА І ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

У статті розглянуто особливості інтеграції мистецтва і трудового навчання в початковій школі в умовах реформування освіти за концепцією Нової української школи. Визначено актуальність інтегрованого підходу як ефективного засобу формування творчих, практичних та естетичних компетентностей молодших школярів та окреслено фактори актуальності інтеграції мистецтва і трудового навчання в початковій школі: освітня реформа НУШ, розвиток ключових компетентностей, формування естетичних і практичних цінностей, індивідуальний підхід, культурне виховання.

Проаналізовано педагогічні підходи до інтеграції мистецтва та трудового навчання, а саме: проєктно-орієнтований підхід, інтеграція через тематику, метод проблемного навчання, ігровий підхід, використання народного мистецтва, створення міждисциплінарних проєктів, використання сучасних технологій.

Акцентовано увагу на аспектах, які роблять впровадження інтегрованого навчання успішним, це – створення сприятливого освітнього середовища, врахування вікових особливостей, використання інтегрованих методів навчання.

Виділено ефективні методи, які допоможуть об'єднати мистецтво і трудове навчання: проєктна діяльність, міждисциплінарні зв'язки, ігрова форма навчання, використання народних традицій.

Обґрунтовано педагогічні умови успішної інтеграції мистецтва і трудового навчання: методична готовність вчителя, наявність інтегрованого навчального середовища, проєктна та діяльнісна форма навчання, орієнтація на індивідуальні особливості учнів, формування ключових компетентностей, використання народних традицій, рефлексія і самооцінка. Окреслено переваги інтеграції для гармонійного розвитку учнів.

Інтеграція мистецтва і трудового навчання у формуванні ключових компетентностей молодших школярів є доцільною, оскільки це сприяє всебічному розвитку особистості дитини і відповідає сучасним освітнім стандартам та дозволить досягти основної мети НУШ – виховання компетентної, творчої та самостійної особистості, здатної до навчання протягом життя.

Ключові слова: інтеграція, мистецтво, трудове навчання, початкова школа, Нова українська школа, творчість, естетичне виховання, ключові компетентності, проєктна діяльність, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Інтеграція мистецтва і трудового навчання в початковій школі в контексті Нової української школи (НУШ) є актуальною з кількох причин:

- *освітня реформа НУШ*: однією з ключових ідей нуш є формування інтегрованого навчального середовища, де поєднання різних предметів сприяє розвитку цілісного світогляду учнів. інтеграція мистецтва і трудового навчання відповідає цій ідеї, адже дозволяє дітям засвоювати знання через практичну діяльність та творчість;

- *розвиток ключових компетентностей*: інтеграція цих двох дисциплін сприяє формуванню таких ключових компетентностей, як творчість, інноваційність, здатність до співпраці, а також практичні вміння. це відповідає вимогам сучасного суспільства та концепції НУШ;

- *формування естетичних і практичних цінностей*: мистецтво та трудове навчання розвивають у дітей почуття краси, гармонії та цінність ручної праці. це важливо для виховання гармонійної, всебічно розвиненої особистості;

- *індивідуальний підхід*: у початковій школі інтеграція дає можливість враховувати індивідуальні інтереси й здібності учнів, адже кожна дитина може самовиразитися через творчість і роботу з матеріалами;

- *культурне виховання*: через інтеграцію мистецтва та трудового навчання школярі можуть ознайомлюватися з українськими народними традиціями, ремеслами та декоративним мистецтвом, що є важливим для збереження національної ідентичності [6].

На наш погляд інтеграція мистецтва та трудового навчання в рамках НУШ допоможе створити інноваційні моделі навчання, які відповідають сучасним освітнім стандартам, забезпечити розвиток у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до праці та творчості та сприяти формуванню у дітей гармонійного поєднання естетичних, практичних та соціальних навичок. Це дозволить досягти основної мети НУШ – виховання компетентної, творчої та самостійної особистості, здатної до навчання протягом життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці приділяють значну увагу питанням інтеграції мистецтва і трудового навчання в початковій школі, зосереджуючись на практичних і теоретичних аспектах розвитку цієї освітньої галузі. *Наталія Гузій* вивчає методичні аспекти інтеграції художньо-естетичної та трудової діяльності в початковій школі. У її роботах висвітлюється роль творчих завдань у формуванні ключових компетентностей молодших школярів, таких як естетичний смак, креативність і практичні навички [1]. *Галина Тарасенко* спеціалізується на дослідженнях міжпредметної інтеграції, особливо у контексті поєднання мистецьких дисциплін із трудовим навчанням. Її праці зосереджені на тому, як навчальні програми можуть сприяти гармонійному розвитку учнів через практико-орієнтоване навчання [7]. *Олександр Савченко*, одна з провідних фахівців у галузі початкової освіти, приділяла увагу формуванню навчальних програм із інтегрованим змістом. Вона наголошувала на важливості поєднання практичних і мистецьких завдань для розвитку креативності та самовираження учнів [5]. *Лариса Хомич* у своїх дослідженнях зосереджується на інтеграції народного мистецтва в освітній процес. Вона розробила ряд методик, які включають елементи українських ремесел (писанкарство, витинанки, ляльки-мотанки) в навчання молодших школярів. *Наталія Мироненко* аналізує особливості формування у молодших школярів поліхудожніх компетентностей. Її праці спрямовані на створення навчальних середовищ, які стимулюють творчість через поєднання мистецьких і практичних видів діяльності [4]. *Іван Зязюн*, засновник педагогічної майстерності в Україні, у своїх роботах торкався питань естетичного виховання учнів. Хоча його дослідження мають ширший спектр, його ідеї інтеграції художнього й трудового компонентів мають значення для сучасної освіти [2].

В умовах реформування освіти в Україні (Нова українська школа, НУШ) багато сучасних педагогів і науковців досліджують інтеграційні підходи. Зокрема, роботи таких авторів, як Т. Щербань, О. Кононко, С. Литвиненко, фокусуються на оновлених методах інтеграції мистецьких дисциплін і трудового навчання. Як бачимо, інтеграція мистецтва і трудового навчання є актуальним напрямом в освітніх дослідженнях в Україні. Праці українських науковців допомагають удосконалити навчальні програми та зробити їх більш ефективними, сприяючи творчому і практичному розвитку молодших школярів.

Метою статті є розкриття педагогічних підходів до інтеграції мистецтва та трудового навчання, які сприяють всебічному розвитку учнів та обґрунтування доцільності інтегрованого навчання у формуванні ключових компетентностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція мистецтва і трудового навчання у початковій школі є важливим етапом сучасного освітнього процесу, спрямованого на формування творчих, практичних та естетичних компетентностей молодших школярів. Такий підхід не лише збагачує навчальний процес, а й сприяє гармонійному розвитку дитини, поєднуючи інтелектуальну, емоційну та практичну діяльність.

Інтеграція мистецтва і трудового навчання у початковій школі має на меті:

- розвиток творчих здібностей: вивчення основ художньої діяльності через аплікацію, малювання, конструювання дозволяє дітям розвивати уяву та фантазію;
- формування практичних навичок: учні вчаться працювати з різними матеріалами та інструментами, що розвиває дрібну моторику й точність рухів;
- естетичне виховання: інтеграція мистецтва сприяє формуванню художнього смаку, сприйняттю краси в навколишньому світі;
- розвиток комунікативних здібностей: участь у групових проєктах вчить співпраці, обміну ідеями та взаємоповазі [8].

Інтеграція мистецтва та трудового навчання в початковій школі є важливим напрямом сучасної педагогіки, який сприяє розвитку творчого мислення, дрібної моторики, естетичного сприйняття та практичних навичок. Це дозволяє учням не лише здобувати нові знання, а й застосовувати їх на практиці, розвиваючи інтерес до різних сфер діяльності.

Ось кілька ефективних педагогічних підходів до інтеграції мистецтва та трудового навчання:

1. Проєктно-орієнтований підхід: учні працюють над спільними або індивідуальними проєктами, які поєднують творчі та практичні завдання. Наприклад, тема проєкту «Моє рідне місто», під час якого учні створюють макет свого міста, використовуючи різні матеріали (папір, тканину, природні ресурси). Вони малюють будівлі, виготовляють фігурки людей та об'єктів інфраструктури. Мистецтво: створення ескізів, підбір кольорів. Трудове навчання: робота з ножицями, клеєм, вирізанням.

2. Інтеграція через тематику: обирається спільна тема, яка розкривається на уроках мистецтва та трудового навчання. Наприклад, тема «Осінь»: на уроках мистецтва діти малюють осінній пейзаж чи створюють аплікацію з кольорового паперу. На трудовому навчанні виготовляють вироби з природних матеріалів (букети з листя, фігурки з каштанів, жолудів).

3. Метод проблемного навчання: учні отримують завдання, яке вимагає творчого та практичного вирішення, через що вони опановують нові навички. Наприклад, тема «Як створити прикрасу для святкової вистави», учні розробляють дизайн костюмів, вивчають, як працювати з тканиною, і створюють прості аксесуари (вінки, корони, маски). Мистецтво: створення ескізу. Трудове навчання: шиття, робота з клеєм чи простими інструментами.

4. Ігровий підхід: гра стимулює цікавість дітей і допомагає їм легше інтегрувати знання. Наприклад, гра «Майстерня казкових героїв», учні створюють костюми або реквізити для героїв казок, капелюхи, мечі, корони чи прикраси. Мистецтво: кольоровий дизайн, малювання деталей. Трудове навчання: вирізання, складання, комбінування матеріалів.

5. Використання народного мистецтва: залучення українських традицій у поєднанні з сучасними методиками. Наприклад, тема «Петриківський розпис», на уроках мистецтва учні знайомляться з технікою розпису, створюють власні малюнки. На трудовому навчанні ці малюнки можна перенести на дерев'яні або картонні вироби, наприклад, рамки для фото чи дощечки.

6. *Створення міждисциплінарних проєктів*: поєднання мистецтва, трудового навчання та інших предметів (математики, природознавства). Наприклад, проєкт «Пташка з паперу», на природознавстві діти вивчають будову птахів, на трудовому навчанні виготовляють їх із паперу чи тканини, а на мистецтві – розфарбовують, використовуючи різні техніки.

7. *Використання сучасних технологій*: поєднання традиційних технік з цифровими інструментами. Наприклад тема «Мій улюблений мультфільм», діти створюють ескізи персонажів, а потім працюють над їхнім відтворенням у реальному житті (з тканини чи паперу). Учитель може показувати відеоінструкції чи використовувати інтерактивні матеріали [3, с. 417].

Переваги інтеграції:

- розвиток різнобічних навичок – учні опановують як художнє, так і прикладне мислення;
- формування командної роботи – спільні проєкти вчать співпрацювати;
- емоційне залучення – діти отримують задоволення від можливості творити;
- гармонійний розвиток – інтеграція допомагає залучити всі види інтелекту (логічний, творчий, моторний тощо) [5, с. 4].

Для успішного впровадження інтегрованого навчання необхідно враховувати кілька педагогічних аспектів:

1. *Створення сприятливого навчального середовища*: учні мають отримати доступ до всіх необхідних матеріалів для художньої та трудової діяльності: кольорового паперу, тканин, фарб, пластиліну тощо. класна кімната має бути оснащена окремими зонами для творчості, щоб кожен учень міг комфортно працювати.

2. *Враховання вікових особливостей*: у молодшому шкільному віці діти особливо активно сприймають візуальну інформацію, люблять створювати щось власноруч. завдання мають бути нескладними, але достатньо цікавими, щоб утримувати увагу й мотивувати до праці.

3. *Використання інтегрованих методів навчання*: інтеграція передбачає використання таких методів, як проєктна діяльність, ігрові методи, творчі завдання, які поєднують мистецькі та практичні елементи. наприклад, створення ляльки-мотанки або виготовлення декоративної композиції із природних матеріалів [4, с. 276].

Існує кілька ефективних методів, які допомагають об'єднати мистецтво і трудове навчання:

- *проєктна діяльність*: тематичні проєкти, такі як виготовлення святкових прикрас або колективні картини, допомагають поєднати елементи малювання, шиття, ліплення чи конструювання. наприклад, до дня матері учні можуть створювати декоративні листівки з елементами аплікації та орнаментів.

- *міждисциплінарні зв'язки*: інтеграція дозволяє об'єднати знання з різних предметів. наприклад, під час створення моделей тварин із пластиліну учні можуть дізнатися більше про їх особливості на уроках природознавства.

- *ігрова форма навчання*: молодші школярі активно реагують на ігрові елементи в навчанні. наприклад, учитель може організувати гру «майстерня художника», де діти створюють спільну композицію, використовуючи різні техніки.

- *використання народних традицій*: знайомство з елементами українського народного мистецтва, такими як петриківський розпис, писанкарство, виготовлення ляльок-мотанок, дозволяє не тільки опанувати нові техніки, але й долучитися до культурної спадщини [9, с. 4966].

Інтеграція мистецтва і трудового навчання передбачає, *по-перше*, чітку структуру уроку, навчальний час має бути розподілений так, щоб учні встигли засвоїти теоретичні знання й застосувати їх на практиці; *по-друге*, індивідуальний підхід, уроки мають враховувати рівень підготовки учнів та їхні інтереси, наприклад, якщо одна дитина сильна в малюванні, а інша – в конструюванні, завдання мають сприяти

їхньому особистісному розвитку; *по-третє*, рефлексію та оцінювання, після виконання завдання учні можуть презентувати свої роботи, пояснювати вибір матеріалів та технік. це сприяє розвитку комунікативних навичок і критичного мислення [2, с. 84].

Інтеграція мистецтва і трудового навчання в початковій школі має численні переваги:

- розвиток творчого мислення та уяви;
- підвищення мотивації до навчання через залучення до практичної діяльності;
- формування поваги до народних традицій і культури;
- навчання співпраці й взаємодії в групових проектах [8].

Інтеграція мистецтва і трудового навчання в початковій школі відкриває перед учнями широкі можливості для самовираження, гармонійного розвитку та пізнання світу через творчість. Вона сприяє формуванню як практичних, так і соціально-емоційних навичок, що є необхідними для успішної адаптації дитини в сучасному суспільстві. Впроваджуючи інтеграцію у навчальний процес, учителі мають змогу зробити його більш цікавим, ефективним і насиченим.

Інтеграція мистецтва і трудового навчання в початковій школі є важливим елементом сучасного освітнього процесу, оскільки вона сприяє розвитку творчих здібностей, дрібної моторики, критичного мислення, а також формує естетичний смак і практичні навички учнів. Для ефективного реалізації цього підходу необхідно створити певні педагогічні умови.

Можемо виділити такі основні **педагогічні умови** інтеграції мистецтва і трудового навчання:

1. Методична готовність вчителя:

- *фахова підготовка*: учитель має володіти знаннями та навичками у галузі мистецтва і трудового навчання. це включає знання технік малювання, аплікації, ліплення, роботи з різними матеріалами (папір, тканина, глина тощо);

- *інтегративний підхід*: вчитель має розуміти, як поєднувати різні види діяльності (наприклад, створення художніх виробів із застосуванням навичок шиття чи конструювання);

- *постійне самовдосконалення*: участь у семінарах, тренінгах, вебінарах, що присвячені інтегративним методикам.

2. Наявність інтегрованого навчального середовища:

- *матеріально-технічна база*: забезпечення класів необхідними матеріалами та інструментами (фарби, пензлі, ножиці, папір, тканина, пластилін тощо);

- *організація простору*: створення зон для творчості та практичної роботи (наприклад, куточок для мистецької діяльності та зона для роботи з матеріалами);

- *використання мультимедіа*: інтерактивні презентації, відеоуроки або цифрові інструменти для створення мистецьких об'єктів.

3. Проектна та діяльнісна форма навчання:

- *тематичні проекти*: наприклад, створення виробів до свята (виготовлення прикрас, подарунків, декору) чи організація виставок дитячих робіт;

- *ігрові методи*: використання інтерактивних ігор, у яких учні вчаться взаємодіяти (наприклад, «художня майстерня» чи «ремісничий ярмарок»);

- *міждисциплінарні завдання*: інтеграція знань із природознавства, математики (вимірювання для конструювання виробу), літератури (створення ілюстрацій до прочитаних творів).

4. Орієнтація на індивідуальні особливості учнів:

- *диференційований підхід*: завдання мають враховувати рівень розвитку моторики, художніх здібностей та інтереси кожної дитини;

- *можливість самовираження*: учням необхідно надавати свободу вибору матеріалів, технік та тематики роботи;

- *позитивна мотивація*: підтримка і заохочення навіть за найменші успіхи.

5. Формування ключових компетентностей:

- *творчість*: стимулювання уяви та фантазії через художню і трудову діяльність;

- *практичні навички*: формування вмій роботи з інструментами, розвиток дрібної моторики рук;

- *командна робота*: навчання співпраці під час створення колективних творчих проєктів.

6. Використання народних традицій:

- інтеграція елементів народного мистецтва в трудову діяльність (наприклад, створення ляльок-мотанок, розпис у стилі петриківки, виготовлення виробів із соломи).

- ознайомлення дітей із ремісничими традиціями України та їх адаптація до сучасних умов.

7. Рефлексія і самооцінка:

- організація обговорення результатів роботи учнів, де кожен може презентувати свою роботу;

- запровадження «портфоліо творчості», у якому діти зберігатимуть свої вироби, ілюстрації та записи про свої ідеї.

Інтеграція мистецтва і трудового навчання у формуванні ключових компетентностей молодших школярів є доцільною, оскільки це сприяє всебічному розвитку особистості дитини, а також відповідає сучасним освітнім стандартам, зокрема Державному стандарту початкової освіти України. Такий підхід забезпечує розвиток не лише практичних навичок, але й формування загальних умінь, необхідних для майбутнього життя.

Також інтеграція мистецтва і трудового навчання заохочує дітей до самостійного пошуку знань і розв'язання проблем. Наприклад, під час створення виробу чи картини учні вчаться аналізувати, експериментувати з матеріалами, робити помилки і виправляти їх. Цей досвід допомагає розвивати наполегливість, креативність і здатність до самостійного навчання. Мистецтво розвиває естетичний смак і вміння оцінювати культурні цінності, а трудове навчання дозволяє застосувати це у практичній площині. Колективна робота над творчими або практичними проєктами формує в дітей вміння співпрацювати, комунікувати та взаємодіяти з іншими. Наприклад, під час спільного виготовлення декорацій для шкільного свята учні розподіляють завдання, обговорюють ідеї та розвивають відповідальність за власний внесок у загальну справу.

Практичне застосування мистецьких ідей у трудовому навчанні (наприклад, створення виробів для благодійного ярмарку) вчить дітей шукати нестандартні рішення, генерувати ідеї, оцінювати їхню вартість і цінність.

Інтеграція мистецтва і трудового навчання сприяє розвитку емоційного інтелекту, який є важливою складовою соціального та особистісного успіху. Мистецтво дозволяє дітям виражати емоції, переживання та враження через колір, форму, композицію. Трудове навчання вчить терпіння, точності й самоконтролю, особливо під час роботи з дрібними деталями чи технічними завданнями.

Мистецтво пробуджує уяву та творчий потенціал, а трудове навчання закріплює ці навички на практиці, додаючи елемент логіки та раціональності. Коли учні працюють над створенням прикраси чи виробу, вони вчаться порівнювати ідеї, обирати найкращі варіанти, адаптувати їх до умов (наявність матеріалів, інструментів тощо). Водночас вони розвивають критичне мислення: аналізують свою роботу, шукають, як покращити її якість.

Інтеграція мистецтва і трудового навчання сприяє розвитку дрібної моторики, яка є основою для формування письма, точності рухів і загальної координації, просторового мислення, що необхідне для роботи з матеріалами, створення об'ємних конструкцій чи орієнтації в композиції.

Також інтеграція мистецтва та трудового навчання забезпечує практичний підхід до навчання. Учні вчаться створювати речі, які мають практичне застосування (декорації, подарунки, вироби для дому), що робить навчання осмисленим і мотивуючим.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, інтеграція мистецтва і трудового навчання є доцільною для формування ключових компетентностей молодших школярів, оскільки забезпечує гармонійний розвиток інтелектуальних, емоційних і практичних навичок, формування культурної і громадянської свідомості, розвиток творчості, критичного мислення та інтересу до навчання. Це підвищує мотивацію учнів, сприяє підготовці до реального життя і формує базу для подальшого навчання та самореалізації. Можемо зробити висновок, що інтеграція мистецтва і трудового навчання є перспективним напрямом, який відкриває нові можливості для вдосконалення освітнього процесу в початковій школі. Поєднання мистецтва і трудового навчання у початковій школі відповідає основним принципам Нової української школи (НУШ). Такий підхід сприяє формуванню цілісного світогляду молодших школярів, забезпечуючи гармонійний розвиток їхніх творчих, естетичних і практичних здібностей. Інтегровані уроки мистецтва і трудового навчання стимулюють розвиток креативності, критичного мислення, командної роботи, естетичного смаку та поваги до праці, що є ключовими компетентностями сучасної освіти. Інтеграція трудового і мистецького компонентів сприяє всебічному розвитку дітей – когнітивному, емоційному, соціальному та практичному. Це створює міцну основу для формування гармонійної, компетентної і самодостатньої особистості. Для успішної інтеграції необхідні відповідна підготовка вчителів, створення матеріально-технічної бази, розробка інтегрованих програм і впровадження проєктно-діяльнісного підходу.

Перспективою подальших досліджень можуть бути питання вивчення способів адаптації інтегративних завдань до індивідуальних здібностей та інтересів учнів, щоб забезпечити їх максимальну залученість. Також актуальними є питання аналізу і впровадження кращих світових практик інтеграції мистецтва і трудового навчання в освітній процес початкової школи та дослідження шляхів підвищення професійної компетентності вчителів, зокрема щодо інтеграції творчих і трудових завдань.

Література

1. Гузій Н. В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. 2003. С. 47–59.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси, 2008. 608 с.
3. Кондратюк С., Данько Н., Васько О., Білер О. Інтеграція різних видів діяльності на уроках мистецтва в початкових класах педагогічної науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2021. № 3 (107). С. 413-427.
4. Мироненко Н. Моніторинг навчальних досягнень учнів у процесі проєктно-технологічної діяльності: *збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2012. Вип. 2. С. 232–238.
5. Савченко О. Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків. *Початкова школа*. 1992. Т. 1. С. 3–5.
6. Секрети організації інтегрованого навчання у початковій школі. URL: <https://naurok.com.ua/post/sekrety-organizaci-integrovanogo-navchannya-u-pochatkovi-y-shkoli> (Дата звернення 24.01.2025).
7. Тарасенко Г. С. Екологізм мистецької освіти в контексті освітньої інтеграції: досвід концептуального пошуку. *Мистецтво та освіта*. 2018. № 3. С. 2–6.
8. Arts-based learning in primary schools: connecting dance and visual arts <https://school-education.ec.europa.eu/sr/discover/viewpoints/arts-based-learning-primary-schools-connecting-dance-and-visual-arts> (Дата звернення 24.01.2025).
9. Vivek Velayutham, Raman K. The Impact of Arts Integration in Primary Education. *TuijinJishu. Journal of Propulsion Technology*. ISSN: 1001-4055 Vol. 45 No. 2 (2024). P. 4963–4974.

References

1. Huzij, N.V. (2003). *Kreatyvno-aksiolohichni zasady intehratyvnykh skladovykh pedahohichnoho profesionalizmu* [Creative-axiological principles of integrative components of pedagogical professionalism]. *Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky – Creative personality of a teacher: problems of theory and practice* [in Ukrainian].
2. Ziaziun, I.A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii* [Philosophy of pedagogical action]. Cherkasy: Vyd vid ChNU im.B.Khmelnitskoho [in Ukrainian].
3. Kondratiuk, S., Danko, N., Vasko, O. & Bilier, O. (2021). *Intehratsiia riznykh vydiv diialnosti na urokakh mystetstva v pochatkovykh klasakh pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Integration of different types of activities in art lessons in primary grades pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. No 3 (107). P. 413–427 [in Ukrainian].
4. Myronenko, N. (2012) *Monitorynh navchalnykh dosiahnen uchniv u protsesi proektno-tekhnolohichnoi diialnosti* [Monitoring of students' academic achievements in the process of project and technological activities]. Issue 2. P. 232–238 [in Ukrainian].
5. Savchenko, O.Ya. (1992). *Dydaktychni osoblyvosti intehrovanykh urokv* [Didactic features of integrated lessons]. *Pochatkova shkola – Elementary school*. Vol. 1. P. 3–5 [in Ukrainian].
6. *Sekrety orhanizatsii intehrovanoho navchannia u pochatkovii shkoli* [Secrets of organizing integrated learning in elementary school]. URL: <https://naurok.com.ua/post/sekrety-organizaci-integrovanogo-navchannya-u-pochatkoviy-shkoli> (Data zvernennia 24.01.2025) [in Ukrainian].
7. Tarasenko, H.S. (2018) *Ekolohizm mystetskoï osvity v konteksti osvithoi intehratsii: dosvid kontseptualnoho poshuku* [Environmentalism of art education in the context of educational integration: experience of conceptual search]. *Mystetstvo ta osvita – Art and education*. No 3. P. 2–6 [in Ukrainian].
8. *Arts-based learning in primary schools: connecting dance and visual arts* <https://school-education.ec.europa.eu/sr/discover/viewpoints/arts-based-learning-primary-schools-connecting-dance-and-visual-arts> (Data zvernennia 24.01.2025)
9. Vivek, Velayutham & Raman, K. (2024). *The Impact of Arts Integration in Primary Education*. TuijinJishu. *Journal of Propulsion Technology* ISSN: 1001-4055 Vol. 45 No. 2 P. 4963-4974 [in English].

Hordiienko T.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
of primary education, psychology and management
Mykola Gogol Nizhyn State University
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

FEATURES OF THE INTEGRATION OF ART AND WORK-BASED LEARNING IN PRIMARY SCHOOL

The article examines the features of the integration of art and labor training in primary school in the context of educational reform under the concept of the New Ukrainian School (NUS). The relevance of the integrated approach as an effective means of forming creative, practical and aesthetic competencies of younger schoolchildren is determined and the factors of relevance of the integration of art and labor training in primary school are outlined: the NUS educational reform, the development of key competencies, the formation of aesthetic and practical values, an individual approach, cultural education. Pedagogical approaches to the integration of art and labor training are analyzed, namely: a project-oriented approach, integration through thematics, the method of problem-based

learning, a game approach, the use of folk art, the creation of interdisciplinary projects, the use of modern technologies.

Attention is focused on the aspects that make the implementation of integrated training successful, these are the creation of a favorable educational environment, taking into account age characteristics, the use of integrated teaching methods.

Effective methods are highlighted that will help to combine art and labor training: project activities, interdisciplinary connections, game-based learning, use of folk traditions.

The pedagogical conditions for the successful integration of art and labor training are substantiated: methodical readiness of the teacher, the presence of an integrated learning environment, project and activity-based learning, orientation to the individual characteristics of students, the formation of key competencies, the use of folk traditions, reflection and self-assessment. The advantages of integration for the harmonious development of students are outlined.

The integration of art and labor training in the formation of key competencies of younger schoolchildren is appropriate, since it contributes to the comprehensive development of the child's personality and meets modern educational standards and will allow achieving the main goal of the National School of Arts – the upbringing of a competent, creative and independent personality capable of lifelong learning.

Key words: integration, art, work training, elementary school, New Ukrainian School, creativity, aesthetic education, key competencies, project activities, pedagogical conditions.

УДК 373.3.016

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-64-73

Дубровська Л. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dubrovskie9@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7158-6115

Горяньська А. М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pesotskie2@gmail.com
orcid.org/0009-0002-9741-4623

Пісоцький В. П.

кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
vadimpesotskiy@gmail.com
orcid.org/0009-0004-6121-8238

Король В. С.

старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ УРОКІВ**

У статті розкрито проблему мотиваційної складової сучасного уроку в початковій школі через впровадження в освітній процес креативних завдань, що сприятимуть розв'язанню проблеми освіти: навчити та підготувати випускника, спроможного повноцінно реалізуватися в житті. Розкрито поняття мотивації, навчальної і пізнавальної мотивації. Розглянуто етапи формування навчальної мотивації в молодших школярів. Визначено психолого-педагогічні особливості формування навчальних мотивів в учнів молодших класів. Автори виділяють пріоритетним завданням Нової української школи спрямування учнів на вироблення позитивної мотивації та підвищення інтересу до навчання. Основним у педагогічному мистецтві вчителя є вміння спонукати, а не примушувати. Для кращого переходу на нову систему освіти, яка спрямована на формування в школярів бажання вчитись, досягати відповідних цілей, першочерговим завданням є розвиток в учнів пізнавальних інтересів та формування внутрішньої (процесуальної) мотивації до навчання. Урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, створення відповідних навчальних і виховних ситуацій сприятиме розвитку їхніх потенційних можливостей, викликаючи зустрічну активність і бажання отримувати новий досвід у процесі навчання. Автори розкривають різні підходи до визначення, класифікації нетрадиційних форм навчання у початковій школі, що забезпечують освіту, альтернативну за змістом або формам і методам роботи з учнями. У статті розглянуто вплив нетрадиційних форм навчання (нетрадиційний урок, «альтернативний урок», сторітелліне) на можливості формування пізнавальної мотивації школярів. Ці

ситуативні фактори мотивації здатні істотно посилити позитивну динаміку мотивів молодших школярів та вплинути на інтенсивність їх актуальної мотивації: викликати спонтанну пізнавальну активність, безпосередній інтерес, цікавість, позитивні інтелектуальні емоції, актуалізувати розвиток творчих здібностей.

Стаття аналізує різні погляди на проблему формування мотивації до навчання в учнів початкової школи засобами нетрадиційних форм уроків.

Ключові слова: початкова школа, навчання у початковій школі, мотивація, навчальна мотивація, механізми формування мотивації, пізнавальний інтерес, нетрадиційні форми навчання, розвиток особистості молодшого школяра.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства вимагає глибокого розуміння закономірностей поведінки і мотивації вчинків людини, особливо це стосується проблеми витоків активності та мотиваційної спрямованості особистості, стимулювання дітей і молоді до суспільно-корисних форм діяльності, самопізнання і саморозвитку. Мотивація є однією з фундаментальних міждисциплінарних наукових проблем. Їй приділяється велика увага як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Дж. Аткинсон, А. Бандура, В. Вілюнас, С. Занюк, І. Імедадзе, А. Колот, О. Леонтьєв, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, М. Первін, Дж. Роттер, Е. Скіннер, В. Франкл, Х. Хекхаузен та ін. вбачають у мотивації важливий чинник будь-якої діяльності: разом зі здібностями, знаннями, уміннями, навичками вона здатна забезпечити цілеспрямовану активність і мобілізувати зусилля для досягнення успіху в діяльності. Оскільки будь-яка діяльність полімотивована, мотивація охоплює широкий спектр явищ, які спонукають людей до діяльності, її розглядають як процес реалізації мотивів і цілей [6; 7; 11].

Особливо гостро стоїть питання про необхідність дослідження взаємозв'язків зовнішніх і внутрішніх мотиваційних тенденцій суб'єкта [11]. З боку суспільства – це функція керівництва, що полягає у формуванні в суб'єкта стимулів до соціально значущої діяльності, а також у довгостроковому впливі на особистість з метою зміни за заданими параметрами структури її соціальних потреб, ціннісних орієнтацій та інтересів, формування відповідного мотиваційного ядра і розвитку на цій основі інтелектуального, трудового і творчого потенціалу. З боку суб'єкта – це динамічний психофізіологічний процес, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні, визначаючи її організованість, спрямованість, стійкість та інтенсивність.

Сучасна школа покликана всіляко забезпечувати особистісний розвиток учня, підтримувати його індивідуальність, здатність до саморозвитку і творчості вже з першого року навчання, коли починають актуалізуватися численні задатки і розвиватися загальні здібності, інтелектуальні та особистісні якості, система мотивів, цілей і ціннісних орієнтацій. Якщо в мотивах школяра утворилась ієрархія, тобто він здатний долати власні безпосередні спонукання заради соціально значущих мотивів учіння, він піднімається на новий, особистісний рівень навчальної діяльності. Це досягається завдяки спеціально організованій мотивації – сукупності зовнішніх та внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта навчальної діяльності та визначають спрямованість його особистості [5; 9; 11].

Мотивація навчальної діяльності є важливим фактором удосконалення процесу навчання і одночасно показником його ефективності та результативності, оскільки стимулює пізнавальну активність учнів, самостійність, інтелектуальні та творчі здібності, спонукає до самоосвіти і самовиховання. Мотивація покликана зробити процес навчання дитини цілеспрямованим і керованим, щоб він не перетворився на зубріння, а спонукав учня в нових навчальних ситуаціях до вияву допитливості, рефлексії, децентрації, самостійності, працелюбства.

Початкова школа є саме тим етапом, на якому закладаються основи компетентності (предметної, соціальної, комунікативної, емоційної) і формується інтерес до вивчення нового. З точки зору підвищення ефективності навчальної діяльності актуальними завданнями є урізноманітнення форм навчального процесу, активізація пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Нетрадиційні форми навчання у поєднанні з традиційним уроком дозволяють учителю значно урізноманітнити взаємодію з учнями [4; 8]. Окрім цього, ми розглядаємо їх як ситуативні чинники мотивації, що здатні істотно посилити позитивну динаміку мотивів молодших школярів та вплинути на інтенсивність їх актуальної мотивації: викликати спонтанну пізнавальну активність, безпосередній інтерес, цікавість, позитивні інтелектуальні емоції, актуалізувати розвиток творчих здібностей, зокрема, креативності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає можливість зазначити: у вітчизняній психолого-педагогічній науці мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини, її поведінки й діяльності. Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. Найвищим рівнем цієї регуляції є свідомо-вольовий, представлений сукупністю свідомих мотивів, які спонукають суб'єкта до досягнення мети. У сучасній психології мотивації спостерігаються спроби інтегрувати основні конструкти: соціальний інтерес (А. Адлер), локус контролю (Дж. Роттер), самоефективність (А. Бандура), стиль пояснення успіхів і невдач (М. Селігман), самоактуалізація (А. Маслоу, К. Роджерс) та ін., що описують різні компоненти мотивації, запропоновані в рамках різних теорій. Структурними компонентами мотивації є: мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (відповідає за вибір мети); мотивація реалізації (регулює реалізацію виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (відповідає за завершення виконання відповідної дії й перехід від однієї до іншої).

В. Асєєв, Г. Балл, М. Данилов, Б. Додонов, Є. Ільїн, Т. Кудріна, Т. Левченко, С. Максименко, О. Савченко, Ю. Шаров, П. Якобсон та ін. наголошують, що мотиваційна система особистості має набагато складнішу будову, ніж проста сукупність мотиваційних утворень. Вона описується як винятково широка сфера, що охоплює домінуючі потреби, операціональні установки, які здійснюються автоматично, поточні актуальні прагнення, сферу ідеального.

Вивченню проблеми мотивування та формування навчальної та виховної мотивації у психолого-педагогічних дослідженнях приділяли увагу Г. Абрамова, М. Алексєєва, М. Артюшина, Л. Божович, М. Гінзбург, О. Гнатюк, П. Гончарук, Н. Гуткіна, А. Дусавицький, Г. Костюк, Н. Клименко, В. Климчук, Л. Кондратенко, Д. Кудінов, М. Лук'янова, А. Маркова, М. Матюхіна, Н. Пророк, В. Семиченко, Л. Фрідман та інші.

У дидактико-методичній літературі та на сторінках фахових видань ведеться дискусія щодо визначення ролі нестандартних форм в організації навчання, їх класифікації, ефективності та доцільності використання. Цих проблем торкалися у своїх дослідженнях С. Грищенко, Т. Лакоценіна, Л. Лухтай, С. Кульневич Е. Печерська, І. Підласий, В. Прауде, О. Савченко, В. Щеньов та інші. Проте ще не достатньо досліджені особливості впливу цих форм навчання на мотивацію школярів початкових класів. Таким чином, актуальність теми полягає в необхідності дослідження мотиваційної складової нетрадиційних форм організації навчальної діяльності в початкових класах. Широке впровадження нових інформаційних технологій, що дають змогу втілювати різноманітні нововведення у процес навчання, вимагає удосконалення засобів і прийомів пізнавальної мотивації, інтелектуальних і комунікативних вмінь і навичок учнів початкової школи.

Мета дослідження – проаналізувати психолого-педагогічні особливості формування мотивації до навчання в учнів початкової школи засобами нетрадиційних форм уроків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рушійною силою успішної навчальної діяльності кожної дитини є високий рівень її мотивації до цього виду діяльності. Навчальна діяльність – процес двосторонній, з одного боку – це дії вчителя (викладання), з іншого – дії учня (учіння). Учбова діяльність – це особлива форма активності учня, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання. У молодшому шкільному віці учбова діяльність стає провідною, бо саме у ній відбувається розвиток інтелекту, вищих психічних функцій (сприймання, пам'яті, мислення, уяви), формується сама особистість суб'єкта діяльності, її спрямованість як ієрархічно організована система мотивів [10]. Мотивація до учбової діяльності складається з елементів, які динамічно змінюються, трансформуються, насамперед це актуальні потреби суб'єкта пізнання, його мотиви: бажання, прагнення, інтереси, ідеали, переконання, світогляд; прийняті від вчителя або поставлені самостійно цілі, що визначають напрям, в якому слід діяти, щоб задовольнити пізнавальну потребу та актуалізувати сенс навчання для школяра, зробити його особистісно значущим. Лише таке навчання дає можливість учневі побачити життєву перспективу, зміцнює віру у власні можливості, захоплює ентузіазмом, сподіванням на позитивні зміни в житті. Отже, становлення пізнавальної мотивації є не тільки зростанням позитивного або негативного ставлення до навчання, а й ускладненням структури мотиваційної сфери елементами, що входять до неї [3].

Усі мотиви навчальної діяльності можуть бути поділені на дві категорії:

Зовнішні мотиви – це за своєю суттю соціальні мотиви, які залежать від факторів, що опосередковано впливають на мотивацію навчання, але з навчальною діяльністю безпосередньо не пов'язані – це прагнення бути освіченою людиною, принести користь суспільству, наслідувати кумирів, отримати схвалення старших товаришів, домогтися успіху, престижу, опанувати ефективними способами комунікації та взаємодії з оточуючими людьми, однокласниками. Ці мотиви опосередковуються оцінкою індивіда іншими людьми – «ситуативний примус» на виконання навчальних завдань: головні дихотомічні мотиви – потреба в повазі оточення та уникнення неприємностей. Зовнішнє захоплення: матеріальні або моральні стимули за гарні оцінки, тобто головним є не набуття знань, а якась винагорода. Навчання за такими мотивами здійснюється за принципом поєднання «батюга і пряника» і є, як правило, малопродуктивним. Проте, хоча зовнішня мотивація і перебуває поза змістом навчальної діяльності, але саме ця діяльність є засобом досягнення інших важливих цілей (власні досягнення, престиж тощо). До того ж саме зовнішня мотивація включає вольову регуляцію діяльності і сприяє її розвитку.

Внутрішні мотиви – це пізнавальні мотиви, безкорисливі за своєю суттю і пов'язані з процесуальними та змістовними (структурними) характеристиками самої навчальної діяльності: потреба в пізнанні нового, прагнення отримувати знання і навчитись їх застосовувати; прагнення засвоїти способи самостійного надбання знань; прагнення вдосконалювати свої пізнавальні можливості та ін. Дослідження продемонстрували, що зміст навчання, його значущість для подальшого життя є основою конструктивної мотивації навчальної діяльності [5; 11]. Під впливом навчальної діяльності відбуваються значні зміни у спрямованості інтересів дітей. На основі інтересу до навчальної діяльності у молодших школярів формується спеціально організовані *пізнавальні інтереси*, тобто прагнення до пізнання нового у межах певного навчального предмету (математики, природознавства, мови, праці тощо) [9].

Зовнішню і внутрішню мотивацію не слід протиставляти, вони не існують окремо одна від одної, не протилежні полярно, між ними існують взаємопереходи. Так, формування пізнавальної мотивації тісно пов'язане зі змістом і способами навчання. Важливою передумовою розвитку навчальної діяльності є зміна мотиву [3]. На початковому етапі навчальної діяльності у першокласників переважають вузькі соціальні мотиви: бажання заробити гарну оцінку, схвалення учителя і батьків. Часто діти не розуміють конкретного значення оцінок – за критерій береться їх кількість,

величина цифри, колір, форма і т.д. Через деякий час (другий етап) дитина починає розуміти істинні критерії оцінки, але й на цьому етапі оцінка залишається самоціллю. Для ефективної організації навчання важливо, щоб мотив мав *внутрішній характер*, тобто щоб зміст діяльності та мотив відповідали один одному. *На третьому етапі* у школярів переважає процесуальний компонент мотивації: виникає безпосередній інтерес до самого процесу учіння, але ще без усвідомлення його значення. *На четвертому етапі* актуальним стає результативний складник мотивації, з одного боку, пов'язаний з окресленням далеких перспективних цілей, а з іншого – прийняттям учнем цілей і завдань у самій діяльності: формується інтерес до змісту навчальної діяльності, засвоєння знань, умінь набуває особистісного сенсу. Результативна мотиваційна установка відіграє провідну роль у детермінації навчальної діяльності, особливо якщо її процесуальний компонент викликає негативні емоції. У цьому разі на перший план висувуються цілі, наміри, котрі визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності, що, своєю чергою, мобілізує енергію школяра на подолання труднощів. Тут основою спонукальною силою є прямиий результат діяльності, тобто засвоєні знання, вміння, навички, створений продукт. Приємним бонусом може бути схвалення учителя, заохочення, коли учня ставлять у приклад іншим. Як правило, школярі з високою успішністю здебільшого виявляють *мотивацію досягнення успіху*, тобто прагнуть досягти високих результатів і майстерності в навчальній діяльності, яке поєднується з мотивом отримання високої оцінки за свою роботу. Наприкінці молодшого шкільного віку актуалізується потреба особистісного самоствердження, що може проявлятися по-різному. Якщо в одних дітей становлення цієї потреби відбувається у поєднанні з успішним навчанням і зразковою поведінкою, то в інших може бути зовсім навпаки.

Значну роль у поведінці та діяльності молодшого школяра починають відігравати *моральні спонукання*, мотиви суспільного спрямування. Найбільш рельєфно це виявляється у спілкуванні з товаришами. Характерне некритичне наслідування поведінки, манер, суджень, оцінок однолітків. Значущим мотивом 9–10 річних дітей стає прагнення зайняти певну позицію серед однокласників, у колективі класу. Статус відмінника або невстигаючого позначається на самооцінці дитини, її самоповазі, самосприйнятті.

Отже, мотиваційна сфера є досить динамічною: впродовж навчання значення та вплив окремих мотивів змінюється, відповідно змінюється й ієрархія мотивів учня. Поєднання внутрішньої і зовнішньої мотивації може бути як позитивним, так і негативним. Зокрема, внутрішня мотивація учіння може підсилюватися позитивною зовнішньою (коли вчитель і батьки підтримують і заохочують дитину) і послаблюватися у випадку їх байдужості. Учителю важливо помічати та відзначати досягнення кожного учня. Це особливо важливо для дітей зі стійким афективним комплексом, що супроводжується почуттями меншовартості, приниження, ображеного самолюбства. Для тривожних дітей, учнів із низькою самооцінкою характерна мотивація уникнення невдач. Їм життєво необхідні позитивні підкріплення, щоб підтримувати мотивацію до навчання на належному рівні. Публічна похвала й винагорода сприяє підвищенню самооцінки та самоповаги таких учнів, підвищенню статусу в колективі. Навіть незначний успіх їх позитивно мотивує.

Вагомим стимулом є зворотний зв'язок, важливо, щоб він був чіткий і конкретний. Учень має усвідомлювати свої навчальні перспективи («зону найближчого розвитку»), сильні й слабкі сторони при виконанні завдань, доручень. Дітей слід частіше заохочувати, хвалити. Схвалення підвищує у школярів упевненість у собі, зміцнює почуття власної гідності [4].

Причини зниження мотивації до навчальної діяльності, на які слід звернути увагу вчителів, наступні: негативне ставлення учня до вчителя або вчителя до учня;

низька особиста значущість предмета, невідповідність навчальних впливів розумовому розвитку учня, низька продуктивність навчальної діяльності; нерозуміння мети навчання; страх перед школою та ін.

Формування мотивації має два механізми (В. Асєєв). Перший з них відбувається «знизу вверху» і полягає в тому, що умови діяльності (навчальної, трудової) чи міжособистісних відносин, які стихійно виникли або спеціально організовані вчителем, вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які, за умови систематичної актуалізації, переходять у стійкі мотиваційні утворення. Другий механізм працює «зверху вниз» і полягає в засвоєнні суб'єктом трансльованих йому в готовій формі спонукань, цілей, ідеалів, які, за задумом вчителя, мають бути сформовані в учня і які суб'єкт сам повинен перетворити із зовнішніх у внутрішні, прийняті і реально діючі. Повноцінне формування мотиваційної системи особистості має включати в себе обидва механізми.

В епоху Інтернету важливим завданням педагога є постійне підвищення інтересу учнів до уроку. З метою оптимізації мотиваційної складової навчання вчителю потрібно активніше використовувати різноманітні дидактичні форми навчання, які можуть бути цікавішими, ніж традиційні уроки. Нестандартні форми роботи завдяки таким стимулам як новизна і зміна, несподіваність, складність, невизначеність, здатні значно посилити процесуальний бік мотивації.

Існує багато класифікацій нестандартних типів уроків. Н. І. Стяглик [12], визначає дві групи:

1. «пульсуючі», тобто форми навчання, які відомі в педагогіці давно, але через соціальні та інші умови потреба та частота їх застосування в практиці різна;

2. «нестандартні форми» – це форми, які раніше не застосовувались і відрізняються оригінальністю їх організації. Вони в основному виникли в останні роки під впливом науково-технічного прогресу, а саме появи нових засобів комунікації та джерел отримання інформації (радіо, телебачення, Інтернет)

Усі типи нестандартних уроків об'єднує нетрадиційна організація та можливість прояву творчості, як з боку вчителя, так і з боку учнів.

Розглянемо типологію А.Хуторського, який не використовує термін «нестандартні уроки», відносячи їх до категорії творчих. Дослідник виділяє:

Уроки когнітивного типу: «урок-спостереження; урок-експеримент; урок дослідження об'єкта; пошуковий урок; лабораторно-практичний урок; урок постановки проблем та їх рішення; урок конструювання понять (правил, закономірностей, гіпотез); урок конструювання теорій; урок-концепт, побудова картини світу або її частини; урок роботи з першоджерелами (культурно-історичними аналогами); інтегративний урок; метапредметний урок; міжпредметний урок; урок філософського узагальнення».

Уроки креативного типу: урок складання і рішення задач; урок-діалог (дискусія, диспут, евристична бесіда); урок-парадокс; урок-фантазія; урок винахідництва; урок технічної (наукової,) творчості; урок моделювання; урок символотворчості; урок «зміни» історії (власне рішення історичних подій); урок-евристична ситуація; урок відкриттів; твір (завдання-казки, лічилки, літописи і т.д.); ділова гра; рольова гра; уроки-подорожі (реальні, віртуальні); урок-навпаки (учень в ролі вчителя); урок в школі майбутнього; прогностичний урок; урок захисту творчих робіт; урок-олімпіада; урок творчого узагальнення [2].

Отже, розвиток креативності та творчих здібностей учнів істотно підвищує ефективність самого уроку, створює умови для розкриття особистості учня.

С. Кульневич і Т. Лакоценіна на основі ключових особливостей змісту та організації навчально-пізнавальної діяльності виділяють наступні класи нестандартних уроків: 1) уроки зі зміненими способами організації. У цю групу входять такі уроки: урок-лекція, лекція-парадокс, захист знань, захист ідей, урок удвох, урок-зустріч; 2) уроки, що імітують будь-які заняття або види робіт. Урок-екскурсія. Урок-заочна екскурсія; 3) уроки, що спираються на фантазію. Урок-казка. Мета цих уроків –

прищепити учням любов до вдумливого читання, викликати радість від спілкування з книгою, увагу до слова; відпрацювання навичок виразного читання; виховання уважності, відповідальності.

Цікавою технологією, яка швидко завойовує популярність серед школярів і учителів, є сторітеллінг – мистецтво захоплюючої розповіді та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сферу слухачів, що робить процес навчання цікавим і захоплюючим. Сторітеллінг як універсальний метод навчання забезпечує легке засвоєння матеріалу, розвиток уяви, подолання страху публічного виступу, налагодження стосунків з іншими учнями, самопізнання [1].

Велике значення для формування дружного колективу, самостійності, позитивного ставлення до праці і для виправлення певних відхилень в поведінці деяких дітей має гра. До ігрових форм уроку відносять дидактичні, рольові, імітаційні, ділові та інші ігри. Ігрові форми відрізняються тим, що процес навчання максимально наближений до практичної діяльності. Дидактичні ігри проводяться в атмосфері розкутості, спонтанного вияву активності, коли результат не є самоціллю. Вони розвивають не лише інтелектуальні уміння, вчать користуватися різними планами, схемами, формулювати висновки згідно законів логіки, працювати в команді, а й за певних обставин актуалізують потенційні мотиви, пов'язані з пробудженням чуттєво-інтуїтивного відображення, для якого властива новизна відкриття, що знаходить свій вияв у творчих здібностях дитини (інтуїція, продуктивна уява, почуття гармонії, кмітливість, винахідливість). Під впливом дидактичних розвивальних ігор, які вчать не тільки вільно фантазувати, а й спрямовувати свою фантазію, креативність на вирішення різних типів задач, розвиваються такі механізми творчості, як проектування й перетворення відображеного відповідно до мети дій чи діяльності на нові образи, думки або почуття.

Висновки. Отже, вчителю необхідно володіти різними способами і прийомами роботи з класом, щоб обрати те найефективніше, що найвищою мірою сприяло б досягненню кінцевого результату. Важливим у вирішенні даної проблеми є правильний підбір форм роботи, які дозволяють якісно проводити урок. Нестандартні уроки, дидактичні ігри, новітні технології слід активніше впроваджувати в освітній процес усіх шкіл. Порівняно зі стандартними уроками ці форми роботи мають наступні переваги: у них не даються готові для засвоєння знання; вони містять деяку допустиму (оптимальну) невідповідність, неузгодженість нової інформації з відомим, очікуваним, а тому стимулюють пошукову активність, викликають інтерес, позитивні інтелектуальні емоції, спонукають і спрямовують дослідницьку поведінку, дають можливість відчути свободу і самодетермінацію в учінні. Усе це значно посилює внутрішню (процесуальну) мотивацію.

Важливу роль у розвитку процесуальної мотивації відіграє вплив прикладу учителя, головним завданням якого є формування в кожного учня наскрізної компетентності – уміння вчитися самостійно. Для його вирішення потрібно не лише знати вікові закономірності розвитку та індивідуальні особливості мотиваційної сфери кожного свого учня, а й уміти майстерно поєднувати зовнішню і внутрішню мотивацію навчання, акцентуючи залежно від мети уроку процесуальну або результативну складові цього процесу, роблячи його цілеспрямованим і водночас цікавим і нестандартним. Усе це, як і сенс навчання, може передати лише внутрішньомотивований учитель, котрий демонструє не лише знання, а й особистий інтерес, позитивне ставлення до свого предмета.

Навчальна діяльність, як провідна діяльність молодшого школяра, полімотивована. Вона має бути орієнтована не лише на успішне засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого ефективного використання в житті, а, перш за все, на розвиток особистості учня, зокрема утворення ієрархічної системи мотивів і цілей, які спонукають вчитися і розвиватися. Важливим критерієм розвитку особистості учня є сформованість у нього мотивів досягнення успіху – вищої форми

мотивації для діяльності, взаємодії людей між собою, а також із навколишнім світом. Мотивація досягнення у поєднанні з почуттям компетентності (самоефективності) і самоствердженням (прагненням бути причиною своїх дій), є важливою спонукою будь-якої діяльності й актуалізує процесуальну (внутрішню) мотивацію.

Перспективність подальших наукових пошуків може бути спрямована на проблему формування мотивації досягнення успіху в молодших школярів та підвищення їх упевненості у своїх можливостях.

Література

1. Барсукова Л. А. Сторітелінг в початковій школі як технологія розвитку критичного мислення: *практичний poradnik для вчителів початкових класів*. Коростень. 2018. 28 с.
2. Гомонюк А. Г. Нестандартні форми уроків. *Педагогічна академія пані Софії*. 2006. № 6. С. 48.
3. Гуткіна Н. І., Печенков В. В. Динаміка навчальної мотивації учнів. *Вісник практичної психології освіти*. 2006. № 4 (9). С. 46–50.
4. Дараган Т. Роль учителя у формуванні позитивного ставлення учнів до навчання. *Початкова школа*. 2010. № 4. С. 69–70.
5. Дзюбко Л. В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик. Київ: Шк. Світ, 2011. 128 с.
6. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
7. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 2 (16). С. 134–141.
8. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. 2-ге вид. Харків: Вид. група «Основа». 2012. 176 с.
9. Парфілова С. Л. Формування пізнавального інтересу як мотиву навчальної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Випуск 10 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.* Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця». 2006. 500 с.
10. Пісоцький В. П., Горянська А. М. Теоретичні питання вікової психології: навч. посіб. 2-ге вид., випр. і доповн. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2023.
11. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія / Н. В. Пророк, Л. Н. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін.; за ред. Н.В. Пророк. Київ: Вид. дім «Слово». 2020. 131 с.
12. Стяглик Н. І. Нетрадиційні форми навчання та їх вплив на якість навчального процесу в школі. Харків, 1994. С. 12–13.

References

1. Barsukova, L.A. (2018). *Storitelinh v pochatkovii shkoli yak tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia* [Storytelling in elementary school as a technology for developing critical thinking]. Korosten [in Ukrainian].
2. Homoniuk, A.H. (2006). Nestandardni formy urokiv [Non-standard forms of lessons]. *Pedahohichna akademiia pani Sofii – Ms. Sofia's Pedagogical Academy*, No 6. P. 48 [in Ukrainian].
3. Hutkina, N.I. & Pechenkov, V.V. (2006). Dynamika navchalnoi motyvatsii uchniv [Dynamics of students' learning motivation]. *Visnyk praktychnoi psykholohii osvity – Bulletin of Practical Educational Psychology*. No 4 (9). P. 46–50 [in Ukrainian].
4. Darahan, T. (2010). Rol uchytelia u formuvanni pozytyvnoho stavlennia uchniv do navchannia [The role of the teacher in shaping students' positive attitudes towards learning]. *Pochatkova shkola – Primary school*. No 4. P. 69–70 [in Ukrainian].
5. Dziubko, L.V. (2011). *Diahnostyka navchalnoi motyvatsii* [Diagnostics of learning motivation]. Kyiv: Shk. Svit [in Ukrainian].
6. Zaniuk, S.S. (2002). *Psykholohiia motyvatsii* [Psychology of motivation]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

7. Makarevych, O. (2006). Motyvatsiia yak pidgruntia dii osobystosti [Motivation as the basis of individual actions]. *Sotsialna psykholohiia – Social psychology*. No 2 (16). P. 134–141 [in Ukrainian].

8. Navolokova, N.P. (2012). *Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii* [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]. (2 ed.). Kharkiv: Vyd. hruppa «Osnova» [in Ukrainian].

9. Parfilova, S.L. (2006). Formuvannia piznavalnoho interesu yak motyvu navchalnoi diialnosti [Formation of cognitive interest as a motive for educational activity]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. (I.A. Ziaziun (Eds.)). Issue 10. Kyiv; Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].

10. Pisotskyi, V.P. & Horianska, A.M. (2023). *Teoretychni pytannia vikovoi psykholohii* [Theoretical issues of age psychology]. (2 ed.). Nizhyn: Vyd-vo NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

11. (2020). Psykholohichna diahnostyka motyvatsii osobystosti do navchannia v umovakh informatsiinoho suspilstva [Psychological diagnostics of individual motivation for learning in the information society]. (N.V. Prorok, L.N. Kondratenko, L.M. Manylova ta in.; za red. NV. Prorok (Eds.)). Kyiv: Vyd. dim «Slovo» [in Ukrainian].

12. Stiahlyk, N.I. (1994). *Netradytsiini formy navchannia ta yikh vplyv na yakist navchalnoho protsesu v shkoli* [Non-traditional forms of learning and their impact on the quality of the educational process at school]. Kharkiv [in Ukrainian].

Dubrovsk L.

Candidate of Science in Pedagogy, a Docent at the Department of Pedagogy, Elementary Education, Psychology and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
dubrovskie9@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7158-6115

Horianska A.

Candidate of Science in Psychology, a Docent at the Department of Pedagogy, Elementary Education, Psychology and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
pesotskie2@gmail.com
orcid.org/0009-0002-9741-4623

Pisotskyi V.

Candidate of Science in Philosophy, a Docent at the Department of Pedagogy, Elementary Education, Psychology and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
vadimpesotskiy@gmail.com
orcid.org/0009-0004-6121-8238

Korol V.

Senior Teacher at the Department of Pedagogy, Elementary Education, Psychology and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

DEVELOPING LEARNING MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH NON-TRADITIONAL LESSON FORMATS

The article explores the issue of motivational components in modern primary school lessons through the integration of creative tasks into the educational process. These tasks

aim to address a key challenge in education: preparing graduates who can fully realize their potential in life. The concept of motivation, including learning and cognitive motivation, is examined. The stages of learning motivation development in younger students are analyzed, along with the psychological and pedagogical aspects of shaping educational motives in primary school students.

The authors emphasize that one of the priority objectives of the New Ukrainian School is to foster positive motivation and enhance students' interest in learning. A teacher's pedagogical mastery lies in the ability to inspire rather than compel. To facilitate the transition to a new educational paradigm that cultivates students' intrinsic desire to learn and achieve goals, it is essential to develop their cognitive interests and internal (process-oriented) motivation. Considering students' age-related and individual characteristics, as well as creating appropriate educational and developmental situations, contributes to the realization of their potential, stimulating active engagement and the pursuit of new learning experiences.

The article examines various approaches to defining and classifying unconventional teaching methods in primary education, which offer alternative content, forms, or instructional techniques. The impact of non-traditional teaching formats (such as unconventional lessons, "alternative lessons," and storytelling) on students' cognitive motivation is explored. These situational motivational factors significantly enhance the positive dynamics of young learners' motivation and influence the intensity of their current engagement. They can trigger spontaneous cognitive activity, direct interest, curiosity, positive intellectual emotions, and stimulate the development of creative thinking.

The study analyzes different perspectives on fostering learning motivation in primary school students through the use of non-traditional lesson formats.

Key words: primary school, learning in primary school, motivation, learning motivation, motivation formation mechanisms, cognitive interest, non-traditional learning forms, development of the primary school student's personality.

УДК 37.02:[512+514]
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-74-

Євтушенко А. І.

кандидат фізико-математичних наук, вчитель
Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради
ealyona@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9192-9701

Тарасенко О. В.

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних технологій,
фізико-математичних та економічних наук
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
tarasenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0799-5410

**ЗАСТОСУВАННЯ CASE-STUDY НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Зменшення кількості годин, відведених на вивчення математики, та зосередження уваги на формуванні практичних навичок, а не лише на засвоєнні теоретичних знань, актуалізує потребу в пошуку дієвих освітніх методик. У зв'язку з цим, метою даного дослідження стала оцінка впливу методу кейсів на результативність навчання математики та розвиток критичного мислення серед учнів. Для досягнення поставленої мети було застосовано комплексний підхід, що включав порівняльний аналіз успішності з математики між контрольною та експериментальною групами до та після впровадження методу кейсів. Крім того, було проведено тестування учнів з метою визначення впливу методу кейсів на рівень їхнього критичного мислення. Аналіз анкетування педагогів дозволив виявити ключові переваги та недоліки використання досліджуваного методу в процесі викладання алгебри, початків аналізу та геометрії в старших класах закладів освіти. Застосування дисперсійного аналізу дало змогу встановити статистично значущий вплив методу кейсів як на академічну успішність учнів з математики, так і на рівень їхнього критичного мислення. Результати дослідження показали, що впровадження методу кейсів сприяло підвищенню середнього бала успішності учнів з математики приблизно на один бал. Також було зафіксовано суттєве зростання рівня критичного мислення серед учнів експериментальної групи. У ході дослідження було ідентифіковано ряд переваг та недоліків, пов'язаних із застосуванням методу кейсів у освітньому процесі. Зокрема, було підтверджено, що використання цього методу позитивно впливає на розвиток критичного мислення учнів, стимулюючи їхні здібності до інтерпретації, аналізу, формування висновків, оцінювання, пояснення та самостійного регулювання власної навчальної діяльності. Результати цієї роботи можуть стати в пригоді педагогам та науковцям, які займаються пошуком та впровадженням ефективних методик навчання. Водночас, необхідні подальші дослідження для вивчення можливостей застосування методу кейсів у навчанні математики в початковій та середній школі.
Ключові слова: критичне мислення, метод навчання, методика математики, реальна ситуація, інноваційні методи, традиційні методи.

Вступ. Математика є важливою складовою загальної освіти [13]. Проте як показують дослідження [1] у багатьох учнів виникають проблеми при усвідомленні численних математичних понять, необхідних для подальшого навчання і які відіграють важливу роль у розвитку математичного мислення та виробленні навичок вирішення проблем, що можуть виникати в реальному житті [22]. В Україні математика є обов'язковою дисципліною при складанні ЗНО чи НМТ (Наказ МОН України № 222 від 22.02.2024 року «Про організацію та проведення у 2024 році національного

мультипредметного тесту»). У той же час згідно з діючою навчальною програмою 10-х та 11-х класів на вивчення математики (рівень стандарт) всього на рік відводиться 54 години на алгебру та початки аналізу та 51 годину на геометрію. Для порівняння за профільним та поглибленим рівнями 210 та 105 годин відповідно [26]. Тому перед учителями стоїть складне завдання: досягнення навчальної мети за малої кількості навчального часу. Одним зі шляхів його вирішення є підбір ефективних методів навчання, які готуватимуть учнів до динамічності, спонукатимуть розвитку мобільності та самостійного розв'язування реальних проблем спираючись на власний досвід [28].

Активні методи навчання, які передбачають співпрацю учнів та залучення їх до навчальної діяльності на уроці і вдома, до відкриття невідомого, останнім часом широко використовуються педагогами різних країн [3, 24], а також на різних етапах навчання, починаючи з дитячих садочків [16]. Вони мають значний вплив на зростання внутрішньої мотивації учнів та підвищення їх інтересу до навчання [7]. У науковій літературі вже описані результати інтеграції інтерактивних методів навчання при вивченні математики. Проте, мало з'ясованим лишається питання ефективності використання методу кейсів на уроках алгебри та початків аналізу й геометрії в десятих та 11 класах закладів загальної середньої освіти.

Тому метою даної роботи було дослідити вплив методу case-study на результати вивчення математики у десятих та одинадцятих класах закладів загальної середньої освіти.

Для досягнення мети необхідно було розв'язати такі завдання:

- 1) Розробити кейси з алгебри та початків аналізу, а також з геометрії для учнів 10 та 11 класів, що навчаються у закладах загальної середньої освіти.
- 2) Здійснити їх запровадження у шкільному курсі математики.
- 3) Визначити їх вплив на успішність учнів з навчального предмету.
- 4) Оцінити як метод кейсів вплинув на розвиток критичного мислення здобувачів освіти.

5) З'ясувати переваги та недоліки застосування методу кейсів на уроках математики у закладах загальної середньої освіти.

Огляд літератури. Роль інтерактивних методів навчання у підвищенні якості освіти цікавить багатьох науковців. Так, авторами [23] наведено порівняльну характеристику традиційних та інтерактивних методів навчання. Процес переходу від традиційних методів навчання до інноваційних відбувається значно повільніше при вивченні математики, оскільки з метою економії часу учителі помилково обирають пасивні для учнів методи, беручи на себе роль транслятора змісту підручників. Ще однією причиною вибору традиційних форм навчання є недосконале вміння учителів використовувати інші методи навчання.

Під час вивчення математики в учнів мають сформуватися розуміння кожного математичного поняття, для цього не достатньо їх просто повідомити вчителем під час лекції, необхідно застосувати такі методи, які б дозволили розвивати учням розумові структури, конструювати нові для них математичні знання [13]. Вибираючи методи навчання, учитель має враховувати те, що акценти на учителя, учня, оточення, навчальну програму мають бути рівними [22]. Крім того, учні мають бути не просто слухачами, а здобувачами освіти [24, 25]. Багатьма науковцями [3, 7] доведено, що активні методи навчання, наприклад, перевернутий клас [2], гейміфікація [14], цифрові комікси [4], проблемне навчання [1, 18], дослідницький метод, коли учні самостійно намагаються вирішити поставлене завдання, опираючись на власний досвід і доповнюючи наявні знання новими [13, 19], або ж інтеграція цифрових технологій [21], мобільних додатків [8] та штучного інтелекту [12] є досить ефективними.

Ще одним ефективним активним методом навчання є case-study. Цей метод бере початок з кінця XIX століття. Він спочатку використовувався в юридичній освіті в Гарварді [17], а пізніше набув популярності під час підготовки фахівців інших галузей [20], наприклад, медицини [10, 27]. Науковцями [27, 29] проведено аналіз суті методу кейсів, розглянуто різні типи кейсів, їх структуру та алгоритм роботи над ними, переваги та особливості використання кейс-методів під час навчання. У роботі [23] наведено детальний алгоритм роботи над кейсами.

Ключовою рушійною силою цього методу є те, що реальна ситуація мотивує учнів до винаходу нових понять [1]. Цей шлях включає пошук інформації, її аналіз, генерацію власних ідей та накопичення учнями власного досвіду. Розвиває критичне мислення учнів, що є важливим в період глобалізації [19]. Переваги методу: учні відчують менший тиск у класі [7], беруть на себе відповідальність за результати навчання, здобувачі освіти займаються математикою з поведінкових, емоційних і когнітивних перспектив [2]. Цей метод сприяє розвитку таких навичок критичного мислення, як аналіз, інтерпретація, оцінка, пояснення, висновок, саморегулювання [19]. Він формує в учнів уміння розв'язувати реальні життєві ситуації [29], заохочує до вирішення проблем, співпраці, залучення та соціальної взаємодії.

Методи дослідження

Процедура дослідження. У даній роботі авторами було розроблено кейси на основі завдань з математики, які створені для проведення глобального дослідження PISA, тобто Програми міжнародного оцінювання 15-ти річних учнів, що проводиться Організацією економічного співробітництва та розвитку. Кейс метод запроваджено в шести десятих та одинадцятих класах шкіл України. Педагогічний експеримент проводився протягом одного 2023-2024 навчального року. Потім було здійснено оцінку впливу використаних методів на результати вивчення математики.

Вибірка. До вибірки увійшли 296 учнів 10-х та 11-х класів, що навчалися в двох школах України. По два 10-ті та 11-ті класи школи * (по одному класу з кожного потоку в експериментальній та контрольній групах) та по два 10-ті та 11-ті класи школи ** увійшли в експериментальну групу і по одному 10-му та 11-му класу школи ** увійшли до контрольної групи. Всього 116 учнів склали контрольну групу, з них 59 десятикласників та 57 одинадцятикласників. Решта 180 учнів увійшли до експериментальної групи (91 – десятикласник та 89 – одинадцятикласників). Середній вік учнів становив 16 років, наймолодший учасник був віком 15 років, найстарший – 18 років. Причиною вибору учнів саме такої вікової категорії було те, що кейси, які формувалися авторами даного дослідження і в подальшому використовувалися у педагогічному експерименті були виконані на основі завдань PISA, що розраховані саме на 15-ти річних учнів.

Також до вибірки увійшли 5 учителів, які працювали у даних закладах освіти. Вони мали середній педагогічний досвід 22 роки (мінімальний 15 років, максимальний 49 років), 60% вчителів вибірки мали вищу категорію, 20% – I категорію, 20% – II категорію.

В експериментальній групі було запроваджено кейс-методи навчання. Частота їх використання становила в середньому 2-3 заняття на місяць. У контрольній групі застосовувалися в основному традиційні методи навчання, і жодного разу – метод кейсів.

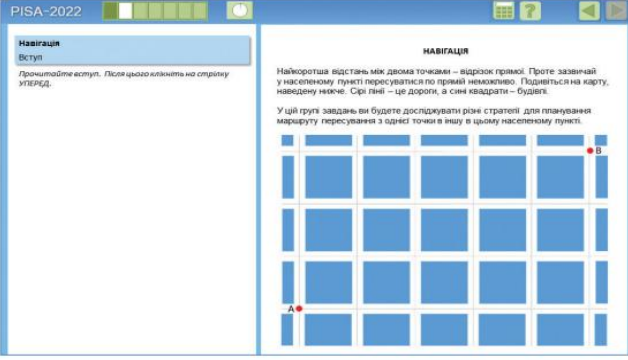
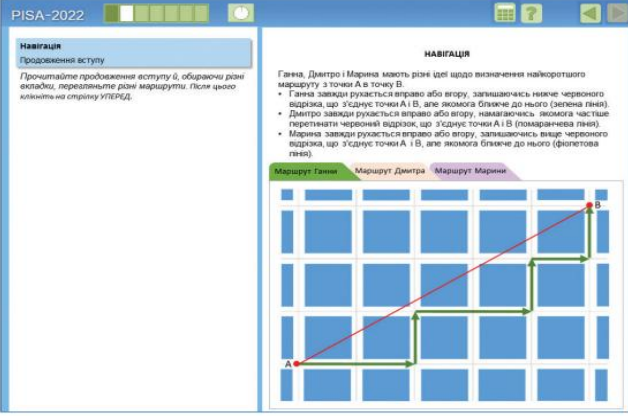
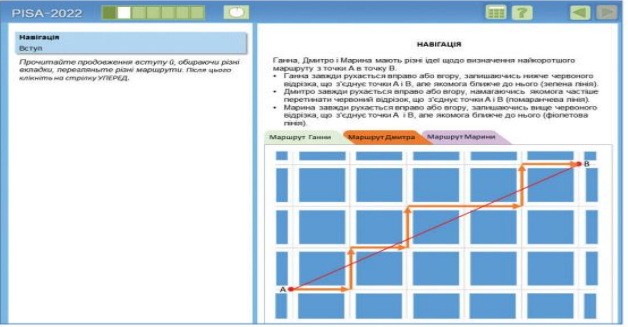
Використані методи дослідження. Одним з критеріїв оцінювання ефективності застосування кейс-методу було використано порівняння успішності учнів експериментальної та контрольної груп на початку (вересень 2023 року) та наприкінці (травень 2024 року) педагогічного експерименту. Також було проведено оцінку впливу досліджуваного методу навчання на розвиток критичного мислення. Для цього здійснювалося тестування на критичне мислення за матеріалами [6], адаптованими та перевіреними на вибірці з 198 осіб у роботі [11], коефіцієнт надійності Кронбаха Альфа дорівнював 0,87. Тест дозволяв оцінити такі шість складових критичного мислення: уміння інтерпретувати, аналізувати, робити висновки, оцінювати, пояснювати, здійснювати саморегуляцію. Для оцінки використовувалася 5-ти бальна шкала Лайкерта, де 1 – «зовсім не згоден», 5 – «повністю згоден». Крім того, проведено опитування учителів, з метою виявлення переваг та недоліків методу кейсів. Для цього було використано відкриті запитання. Далі зроблено якісно-кількісний аналіз даних, отриманих під час дослідження, та перевірено гіпотезу дослідження.

Аналіз даних. Обробку та аналіз даних реалізовано за допомогою програмного забезпечення Statistica. Для перевірки гіпотези дослідження використано дисперсійний аналіз.

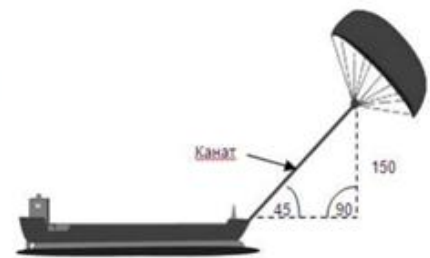
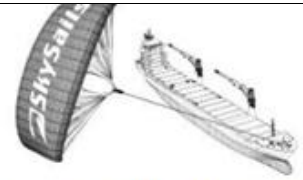
Етика дослідження. Опитування було добровільним, анонімним, безоплатним, з письмової згоди учасників дослідження. Кожен з учасників мав право припинити відповідати на запитання у будь-який момент часу, коли вважав за потрібне.

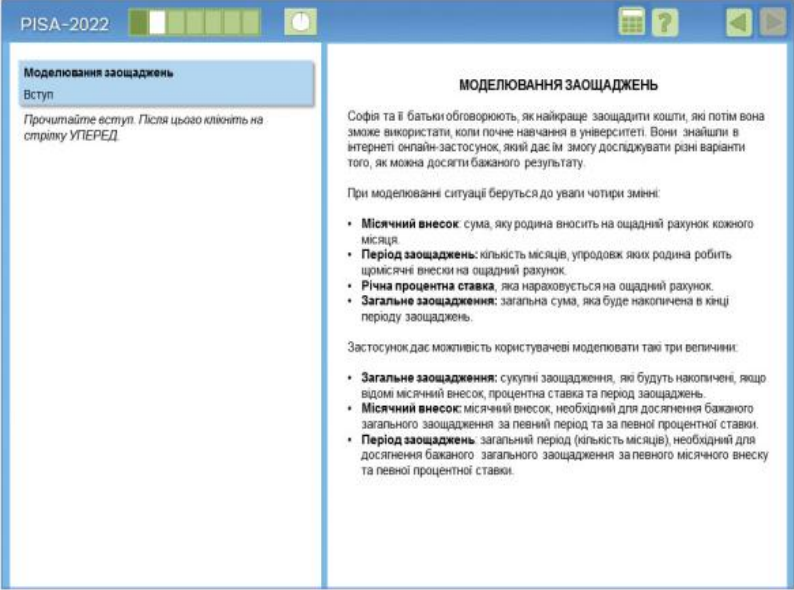
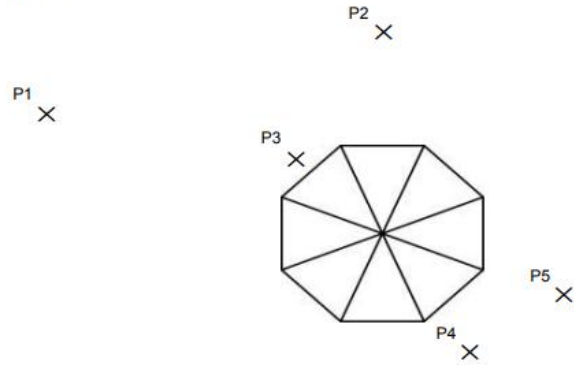
Результати. У даному дослідженні було розроблено кейси з математики, на основі завдань PISA, деякі з яких подано у табл. 1.


Складові кейсів з алгебри та початків аналізу та геометрії

Клас	Предмет	Тема	Завдання
10 клас	Геометрія	Повторення теореми Піфагора	<p>НАВІГАЦІЯ</p>  <p>НАВІГАЦІЯ</p> <p>Найкоротша відстань між двома точками – відрізок прямої. Проте зазвичай у населеному пункті пересуватися по прямій неможливо. Подивіться на карту, наведену нижче. Сірі лінії – це дороги, а сині квадрати – будівлі.</p> <p>У цій грі завдань ви будете досліджувати різні стратегії для планування маршруту пересування з однієї точки в іншу в цьому населеному пункті.</p> <p>НАВІГАЦІЯ</p> <p>Ганна, Дмитро і Марина мають різні ідеї щодо визначення найкоротшого маршруту з точки А в точку В.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ганна завжди рухається вправо або вгору, заважаючись ніколи чорного відрізка, що з'єднує точки А і В, але якомога ближче до нього (зелена лінія). Дмитро завжди рухається вправо або вгору, намагаючись якомога частіше перетинати чорний відрізок, що з'єднує точки А і В (помаранчева лінія). Марина завжди рухається вправо або вгору, заважаючись внаслідок чорного відрізка, що з'єднує точки А і В, але якомога ближче до нього (фіолетова лінія). <p>Маршрут Ганни Маршрут Дмитра Маршрут Марини</p>  <p>НАВІГАЦІЯ</p> <p>Ганна, Дмитро і Марина мають різні ідеї щодо визначення найкоротшого маршруту з точки А в точку В.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ганна завжди рухається вправо або вгору, заважаючись ніколи чорного відрізка, що з'єднує точки А і В, але якомога ближче до нього (зелена лінія). Дмитро завжди рухається вправо або вгору, намагаючись якомога частіше перетинати чорний відрізок, що з'єднує точки А і В (помаранчева лінія). Марина завжди рухається вправо або вгору, заважаючись внаслідок чорного відрізка, що з'єднує точки А і В, але якомога ближче до нього (фіолетова лінія). <p>Маршрут Ганни Маршрут Дмитра Маршрут Марини</p>  <p>НАВІГАЦІЯ</p> <p>Ганна, Дмитро і Марина мають різні ідеї щодо визначення найкоротшого маршруту з точки А в точку В.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ганна завжди рухається вправо або вгору, заважаючись ніколи чорного відрізка, що з'єднує точки А і В, але якомога ближче до нього (зелена лінія). Дмитро завжди рухається вправо або вгору, намагаючись якомога частіше перетинати чорний відрізок, що з'єднує точки А і В (помаранчева лінія). Марина завжди рухається вправо або вгору, заважаючись внаслідок чорного відрізка, що з'єднує точки А і В, але якомога ближче до нього (фіолетова лінія). <p>Маршрут Ганни Маршрут Дмитра Маршрут Марини</p>

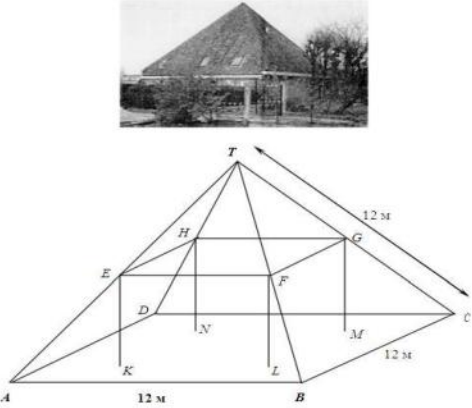
<p>10 клас</p> <p>Геометрія</p> <p>Повторення тем Трикутник, кут</p>	<p>Група завдань – ВІТРИЛЬНІ КОРАБЛІ</p> <p>Дев'яносто п'ять відсотків товарів у світі перевозять морським шляхом приблизно 50 000 танкерів, вантажних кораблів і контейнеровозів. Більшість цих кораблів використовують дизельне паливо. Інженери планують розробити підтримку кораблів, використовуючи силу вітру. Їх пропозиція полягає в прикріпленні до кораблів кайтів (вітрил) і використанні сили вітру, щоб зменшити витрату дизельного палива і його вплив на довкілля.</p> <p>Запитання 1:</p> <p>Одна з переваг використання кайта полягає в тому, що він рухається на висоті 150 м. Там швидкість вітру приблизно на 25% більша, ніж на рівні палуби корабля. З якою приблизно швидкістю дме вітер на кайт, коли швидкість вітру, що виміряна на палубі корабля, дорівнює 24 км/год?</p> <p>A 6 км/год B 18 км/год C 25 км/год D 30 км/год E 49 км/год F Немає відповіді</p> <p>Запитання 2:</p> <p>Чому приблизно має дорівнювати довжина канату кайта, щоб він тягнув корабель під кутом в 45° і знаходився на висоті 150 метрів по вертикалі, як показано на малюнку?</p> <p>A 173 м B 212 м C 285 м D 300 м E Немає відповіді</p> <p>Запитання 3:</p> <p><u>Назва корабля</u> : «Нова хвиля» <u>Тип</u>: фрахтове судно <u>Довжина</u>: 117 метрів</p> <p><u>Ширина</u>: 18 метрів <u>Вантажопідйомність</u>: 12 000 тонн <u>Максимальна швидкість</u>: 19 вузлів Витрати дизельного палива за рік без використання кайта: приблизно 3 500 000 літрів.</p> <p>Із-за високої вартості дизельного палива (0,42 грошової одиниці за літр) господарі корабля «Нова хвиля» думають про те, щоб забезпечити свій корабель кайтом. Підраховано, що аналогічний кайт дає можливість зменшити витрату дизельного палива на 20%.</p> <p>Вартість установки на «Новій хвилі» кайта складе 2 500 000 грошових одиниць. Через скільки приблизно років економія на дизельному паливі покриє вартість установки кайта? Приведіть обчислення, що підтверджують вашу відповідь.</p>
--	--



11 клас	Алгебра	Комбінаторика	<p>МОДЕЛЮВАННЯ ЗАОЩАДЖЕНЬ</p>  <p>Продовжити</p>																																				
10 клас	Геометрія	Побудова зображень фігур на площині	<p>Група завдань: ВИГЛЯД БАШТИ</p> <p>На малюнку зображено вигляд даху башти зверху. Крім того, знаком (X) показано п'ять різних позицій спостерігача, позначених P1 – P5.</p> <p>З кожною з цих позицій спостерігач може бачити декілька граней даху башти.</p>  <p>У таблиці обведіть кількість граней, які можна бачити з кожної із зазначених позицій.</p> <table border="1" data-bbox="501 1485 1158 1693"> <thead> <tr> <th>Позиція</th> <th colspan="5">Кількість граней, які можна бачити з наданої позиції</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P1</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>більш, ніж 4</td> </tr> <tr> <td>P2</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>більш, ніж 4</td> </tr> <tr> <td>P3</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>більш, ніж 4</td> </tr> <tr> <td>P4</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>більш, ніж 4</td> </tr> <tr> <td>P5</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>більш, ніж 4</td> </tr> </tbody> </table>	Позиція	Кількість граней, які можна бачити з наданої позиції					P1	1	2	3	4	більш, ніж 4	P2	1	2	3	4	більш, ніж 4	P3	1	2	3	4	більш, ніж 4	P4	1	2	3	4	більш, ніж 4	P5	1	2	3	4	більш, ніж 4
Позиція	Кількість граней, які можна бачити з наданої позиції																																						
P1	1	2	3	4	більш, ніж 4																																		
P2	1	2	3	4	більш, ніж 4																																		
P3	1	2	3	4	більш, ніж 4																																		
P4	1	2	3	4	більш, ніж 4																																		
P5	1	2	3	4	більш, ніж 4																																		

10 клас	Алгебра і початки аналізу	Ірраціональні вирази	<p>Група завдань: ЗРОСТАННЯ ЛИШАЙНИКА</p> <p>Одним із наслідків глобального потепління є танення льоду деяких льодовиків. Через дванадцять років лід зникає, і крихітні рослини – лишайники – з'являються на скелях. Під час зростання лишайники утворюють кола. Співвідношення між діаметром кола і віком лишайника приблизно визначається формулою:</p> $d=7,0 \cdot \sqrt{t-12}, \text{ при } t \geq 12$ <p>де d – діаметр кола лишайника в міліметрах і t – кількість років, що минули з того часу, як лід розтанув.</p> <p>Завдання 1. Використовуючи формулу, розрахуйте діаметр лишайника через 16 років після того, як лід розтанув.</p> <p>Завдання 2. Певного року діаметр лишайника склав 42 міліметри. Скільки років тому розтанув лід у цьому місці? Наведіть розв'язання.</p>
11 клас	Геометрія	Площі фігур	<p>Група завдань: ПЛОЩА КОНТИНЕНТУ</p> <p>Нижче зображена карта Антарктиди. Зважаючи на масштаб цієї карти, визначте приблизну площу континенту.</p> 

10 клас	Алгебра і початки аналізу	Графік функції	<p style="text-align: center;">Група завдань: ШВИДКІСТЬ ГОНОЧНОЇ МАШИНИ</p> <p>На графіку показано, як змінювалася швидкість гоночної машини, коли вона проходила другий круг по трикілометровій кільцевій трасі без підйомів та спусків.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>Запитання 1: Чому приблизно дорівнює відстань від лінії старту до початку щонайдовшої прямолінійної ділянки траси?</p> <p>Запитання 2: У якому місці траси швидкість машини була найменшою при проходженні другого круга?</p> <p>Запитання 3: Що можна сказати про швидкість машини при проходженні траси між відмітками 2,6 км і 2,8 км?</p> <p>Запитання 4: Нижче зображені п'ять різних за формою трас перегонів</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>S — лінія старту</p> <p>Запитання 5: Якою з цих трас їхала гоночна машина?</p>
---------	---------------------------	----------------	--

11 клас	Геометрія	Піраміда	<p style="text-align: center;">Група завдань: ЖИТЛОВИЙ БУДИНОК</p> <p>На фотографії можна побачити житловий будинок, дах якого має форму піраміди. Нижче зображена математична модель даху будинку і вказані довжини деяких відрізків.</p>  <p>На цій моделі підлога горища будинку – квадрат ABCD. Балки, на які спирається дах, є сторонами бетонного блоку, що має форму прямокутного паралелепіпеда EFGHKL MN. E – середина ребра AT, F – середина BT, G – середина CT, H – середина DT. Усі ребра піраміди дорівнюють 12 м.</p> <p>Запитання 1 Обчисліть площу підлоги горища – квадрата ABCD.</p> <p>Запитання 2 Знайдіть довжину відрізка EF – горизонтальної сторони бетонного блоку.</p>
---------	-----------	----------	--

Робота над даними кейсами проводилася на різних етапах вивчення алгебри та початків аналізу, а також геометрії. Зокрема, група завдань «Житловий будинок» (табл. 1) на початку вивчення теми «Піраміда», «Швидкість гоночної машини» на початку вивчення теми «Графік функції», група завдань «Навігація», «Вітрильні кораблі» на факультативах під час підготовки до НМТ та ЗНО як повторення тем, що вивчалися учнями в 7-9 класах.

Результати впливу методу кейсів на вивчення математики було оцінено шляхом дослідження динаміки успішності з алгебри та початків аналізу й геометрії учнів експериментальної та контрольної груп (табл. 2). Також визначено та подано в табл. 2 середні величини балів успішності учнів кожної з груп вибірки за формулою:

$$\bar{x}_B = \frac{\sum x_i^* n_i}{n},$$

де n – обсяг вибірки, x_i^* – середина часткового інтервалу вибірки, тобто для високого рівня досягнень учнів $x_i^* = 11$, для достатнього $x_i^* = 8$, середнього – $x_i^* = 5$, початкового $x_i^* = 2$, n_i – частота варіанти x_i .

Встановлено розсіювання балів успішності учнів відносно \bar{x}_B тобто дисперсію, як середнє арифметичне квадратів відхилень варіант відносно \bar{x}_B за формулою:

$$D_B = \frac{\sum x_i^2 n_i}{n} - \bar{x}_B^2.$$

Здійснено підрахунок середнього квадратичного відхилення балів успішності учнів як корінь квадратний з дисперсії. Тобто

$$\sigma_B = \sqrt{D_B}.$$

Таблиця 2

**Динаміка успішності учнів з математики
протягом педагогічного експерименту**

Клас	Успішність учнів								
	Рівень	Школа *				Школа **			
		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
10-й	Високий	7	10	7	7	19	28	9	10
	Достатній	15	17	15	15	34	32	17	18
	Середній	8	4	6	7	7	0	4	2
	Початковий	1	0	1	0	0	0	0	0
	\bar{x}_B	7,7	8,6	7,7	8,0	8,6	9,4	8,5	8,8
	D_B	5,58	3,39	6,12	4,35	3,54	2,24	3,65	2,96
	σ_B	2,36	1,84	2,47	2,09	1,88	1,49	1,9	1,72
11-й	Високий	8	10	6	7	21	30	10	10
	Достатній	15	17	14	14	33	29	17	18
	Середній	5	2	6	6	6	1	3	2
	Початковий	1	0	1	0	0	0	0	0
	\bar{x}_B	7,8	8,8	7,8	8,1	8,8	9,5	8,7	8,8
	D_B	10,09	3,53	0,44	4,5	5,25	1,6	3,41	3
	σ_B	3,18	1,88	0,66	2,12	2,29	1,26	1,85	1,73

Як видно з табл. 2 до початку педагогічного експерименту вибірка була неоднорідною щодо успішності учнів. Так, середній бал учнів 10-их класів, що навчалися у школі * був близько 7,7, а в школі ** – 8,5. В одинадцятих класах – 7,8 та 8,8 відповідно. Після застосування на уроках алгебри та початків аналізу, а також геометрії методу кейсів, дослідження показало позитивні зміни у результатах навчання учнів обох шкіл. Середній бал учнів 10-х класів школи * зріс на 0,9 в експериментальній групі, у той час в контрольній групі на 0,2. У школі ** відповідні цифри 0,8 та 0,3. В одинадцятих класах школи * – на 1 бал, школи ** – на 0,7.

З метою оцінки впливу кейс-методу на успішність учнів з математики у даній роботі використано дисперсійний аналіз. Суть його полягає у порівнянні двох дисперсій: міжгрупової, яка виникає внаслідок впливу фактору, що розглядається (тобто методу кейсів), та внутрішньогрупової, причиною появи якої може бути вплив інших (недосліджуваних у даній роботі) факторів.

Використано формули для знаходження виправленої дисперсії S_1^2 (внутрішньогрупової):

$$S_1^2 = \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^p (x_{ij} - \bar{x}_j)^2}{N - p},$$

де $N - p$ - число ступенів вільності,

та виправленої дисперсії (міжгрупової) S_2^2 :

$$S_2^2 = \frac{\sum_{j=1}^p n_j (\bar{x}_j - \bar{x})^2}{p - 1},$$

де $p - 1$ – число ступенів вільності.

Отримані у даному дослідженні значення виправлених внутрішньогрупової та міжгрупової дисперсій відповідно становили: $S_1^2 = 2,49$ і $S_2^2 = 38,4$. Скориставшись розподілом Фішера-Снедекора, отримали $F^* = \frac{S_2^2}{S_1^2} = 15,42$, тоді як $F_{кр} = 13,5$, при $\alpha = 0,001$. Отже, $F^* > F_{кр}$, що вказує на позитивний вплив досліджуваного фактору, тобто методу кейсів на успішність з математики учнів експериментальної групи.

Для оцінки ролі кейс-методів у розвитку критичного мислення учнів провели їх тестування, результати якого подано на рис. 1-12.

Наведені на рис. 1-12 гістограми демонструють вплив застосування методу кейсів на уроках математики на розвиток критичного мислення. Зокрема, гістограми, наведені на рис. 1, 2, показують дію, що мало застосування досліджуваного методу на рівень розвитку навички здійснювати інтерпретацію. Ця навичка передбачає уміння учнів зрозуміти, що означає зміст завдання, вибрати найкращий спосіб, щоб охарактеризувати чи інтерпретувати його. Порівнюючи рис. 1 та 2, можна зробити висновок, що кейс-методи сприяли розвитку критичного мислення в учнів. Так, на 14 % зменшилася кількість учнів експериментальної групи, які до початку запровадження кейс-методу мали низький рівень розвитку критичного мислення. У той же час зросла кількість учнів, що мали середній та високий рівні розвитку критичного мислення на 6 та 8 % відповідно. Ці зміни відбувалися на тлі змін, які спостерігалися в контрольній групі (на 5 % зменшилась кількість учнів з низьким рівнем розвитку критичного мислення, на 2 та 3 % зросла кількість учнів з середнім та високим рівнями відповідно).

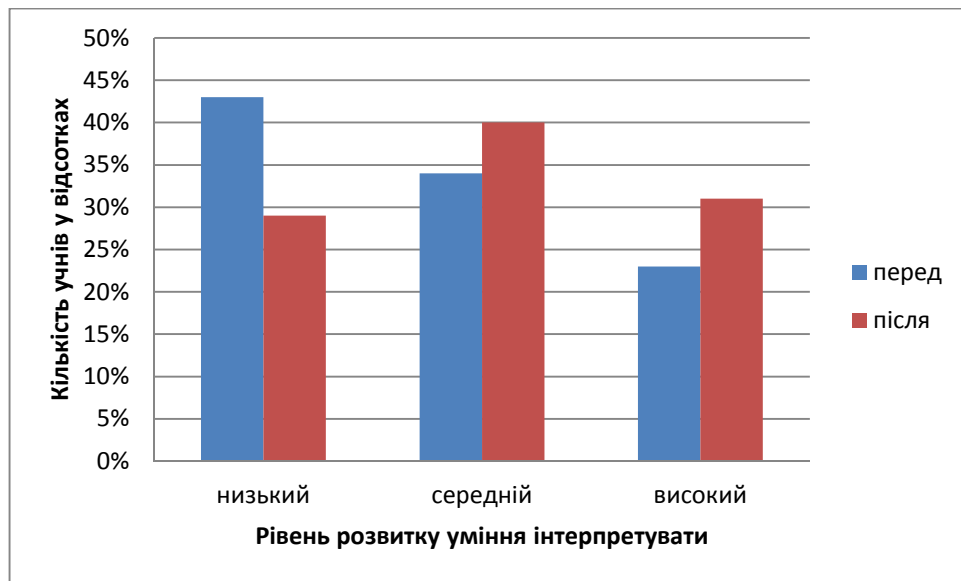


Рис. 1. Динаміка розвитку вміння учнів експериментальної групи інтерпретувати інформацію

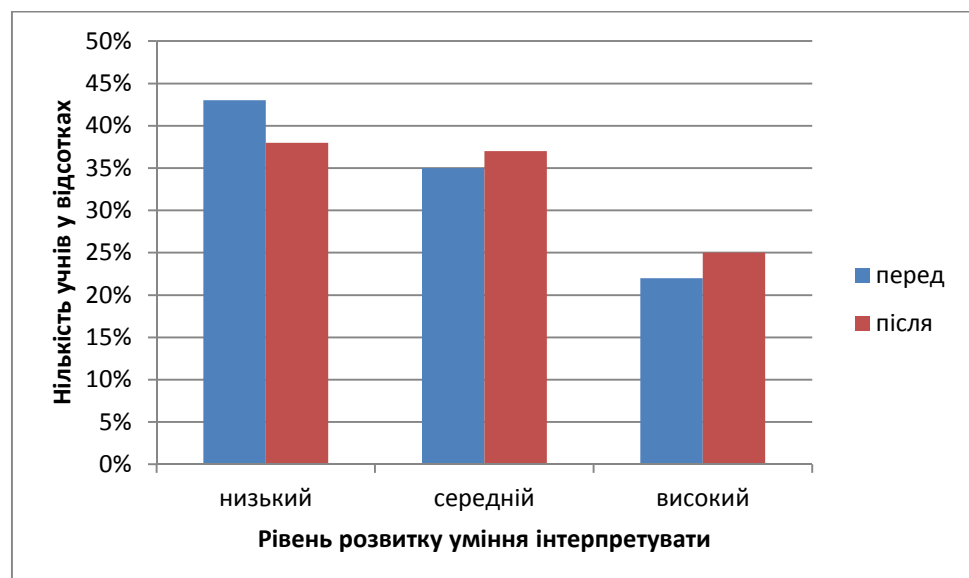


Рис. 2. Динаміка розвитку вміння учнів контрольної групи інтерпретувати інформацію

Як видно з рис. 3, 4 досліджуваний метод навчання також мав вплив на розвиток уміння учнів аналізувати, тобто визначати зв'язки між твердженнями, запитаннями та поняттями, про які йде мова в умові завдання; створювати математичні моделі; знаходити аргументи на користь власного припущення, щодо вирішення поставленої проблеми; не нехтувати аргументами, що можуть бути «проти»; уміти робити припущення на шляху до прийняття рішення. Ці уміння були низького рівня майже у половини учнів (51 %), 30 % – середнього рівня та 19 % – високого. Після експерименту показники змінилися у бік зростання рівня розвитку уміння аналізувати (на 8 % зросла кількість учнів з високим рівнем в експериментальній групі, порівняно з контрольною групою – 2 %, з середнім рівнем на 11 % в експериментальній групі, 3 % в контрольній, з низьким рівень знизилася на 19 та 5 % відповідно).

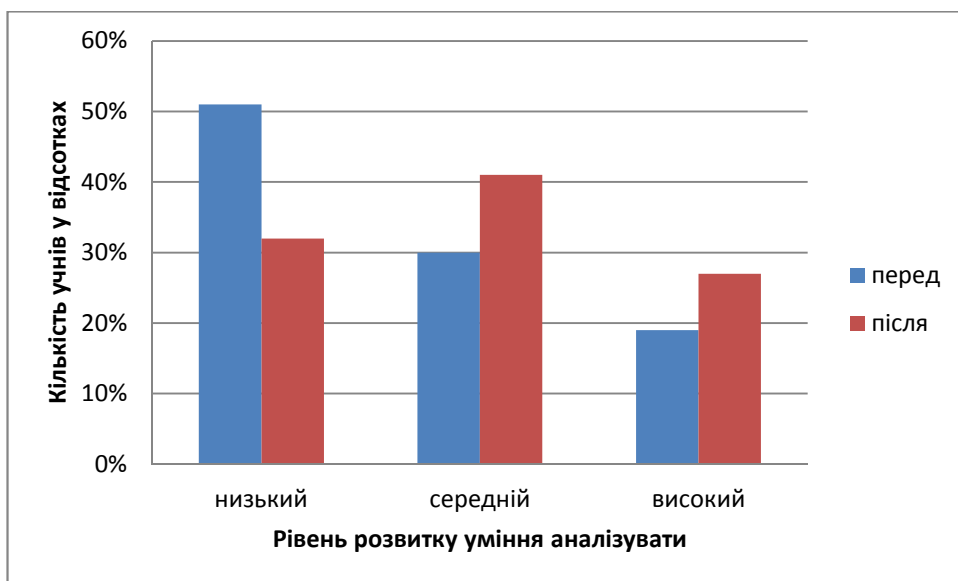


Рис. 3. Динаміка рівня розвитку уміння аналізувати (учні експериментальної групи)

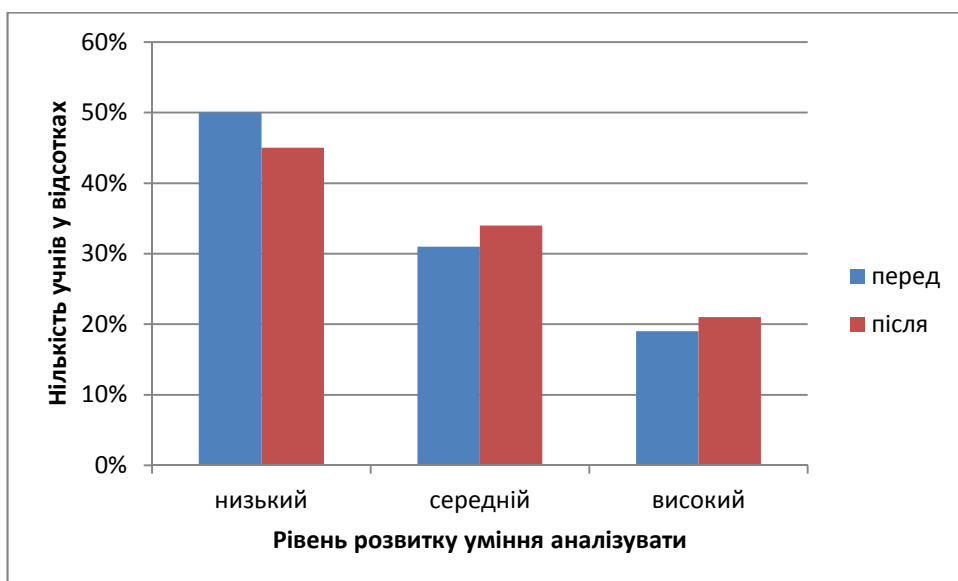


Рис. 4. Динаміка рівня розвитку уміння аналізувати (учні контрольної групи)

На рис. 5, 6 продемонстровано зміни, які спричинив педагогічний експеримент, у вмінні формулювати висновки, маючи певний досвід на момент вирішення

поставленого завдання, при цьому виключати зайве, наводити докази, передбачати бажані та небажані наслідки, а також необхідність у додатковій інформації, шукати альтернативу. Метод кейсів сприяв розвитку уміння учнів робити висновки. Як видно з рис. 5 та 6 в експериментальній групі близько 66 % учнів набули рівня середній та високий, на протигагу учням контрольної групи, де майже половина учнів залишилася з низьким рівнем уміння формулювати висновки.

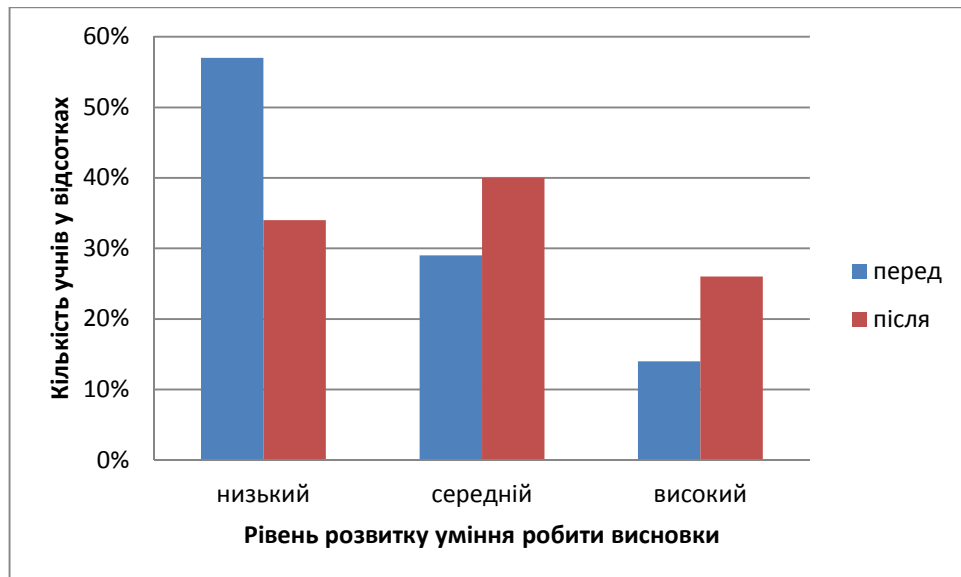


Рис. 5. Зміни рівня розвитку уміння формулювати висновки (учні експериментальної групи)

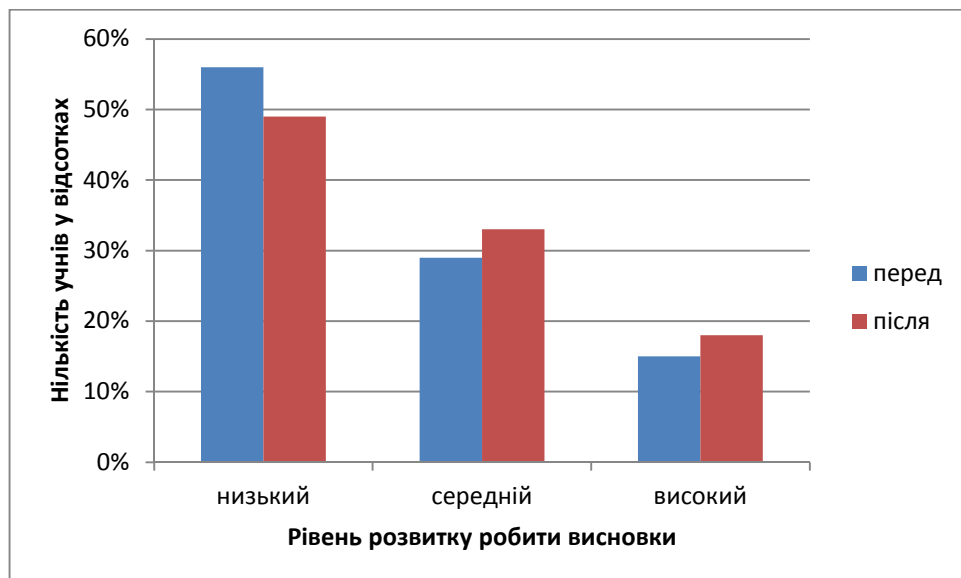


Рис. 6. Зміни рівня розвитку уміння формулювати висновки (учні контрольної групи)

На рис. 7, 8 показано зміни в умінні учнів здійснювати оцінку власних запропонованих шляхів розв'язку поставленого завдання: їх достовірність, надійність, повноту, переконливість та правильність наведених аргументів, а також власну впевненість у правильності сформульованого висновку. Досліджуваний метод навчання 11 % учнів дозволив досягти високого рівня розвитку уміння оцінювати ситуацію, на таку ж саму кількість здобувачів освіти зростає група з середнім рівнем розвитку цього уміння.

При застосуванні традиційних методів навчання високого рівня досягли ще 3 % учнів, а середнього ще 4 %.

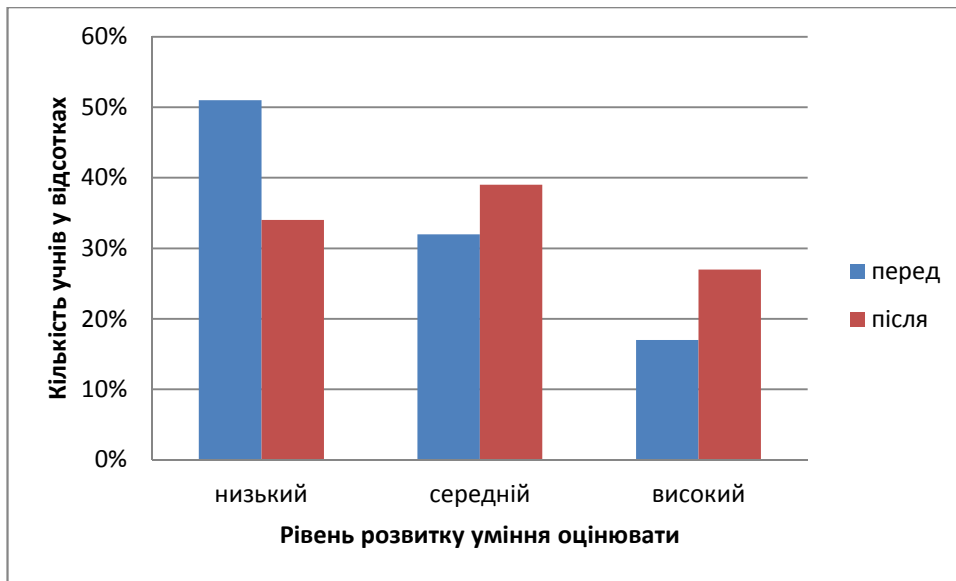


Рис. 7. Динаміка рівня розвитку уміння учнів експериментальної групи оцінювати ситуацію

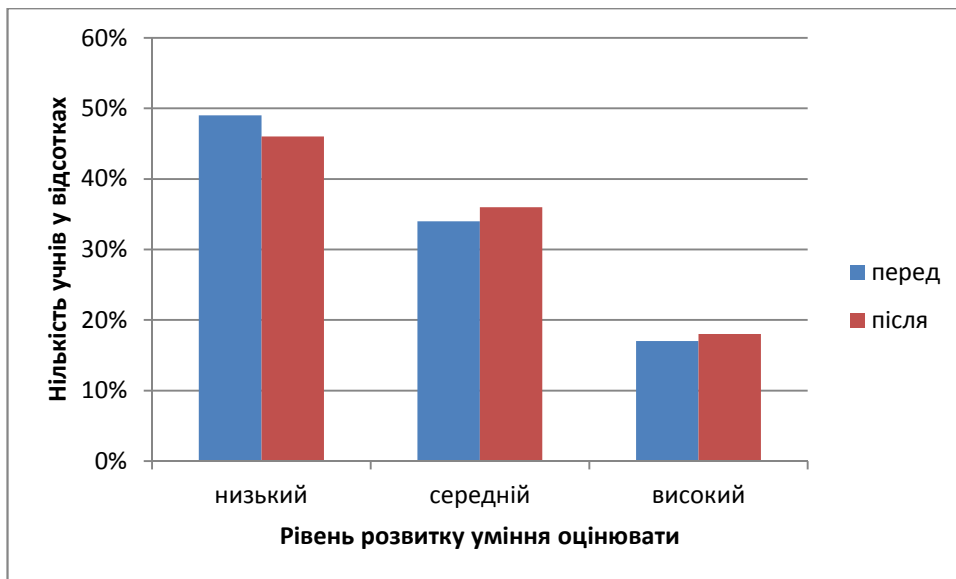


Рис. 8. Динаміка рівня розвитку уміння учнів контрольної групи оцінювати ситуацію

На рис. 9, 10 наведено зміни уміння пояснювати отримані результати під час виконання завдання, тлумачити кожен етап аналізу та розв'язування, наводити аргументи на користь зробленого висновку, пояснювати чому саме прийняте рішення є правильним. Так у розвитку цих умінь високого успіху протягом року досягли 11 %, порівняно з 1 % – контрольної групи. Кількість учнів, що мали низький рівень зменшилась на 18 % в експериментальній групі, та на 4 % в контрольній.

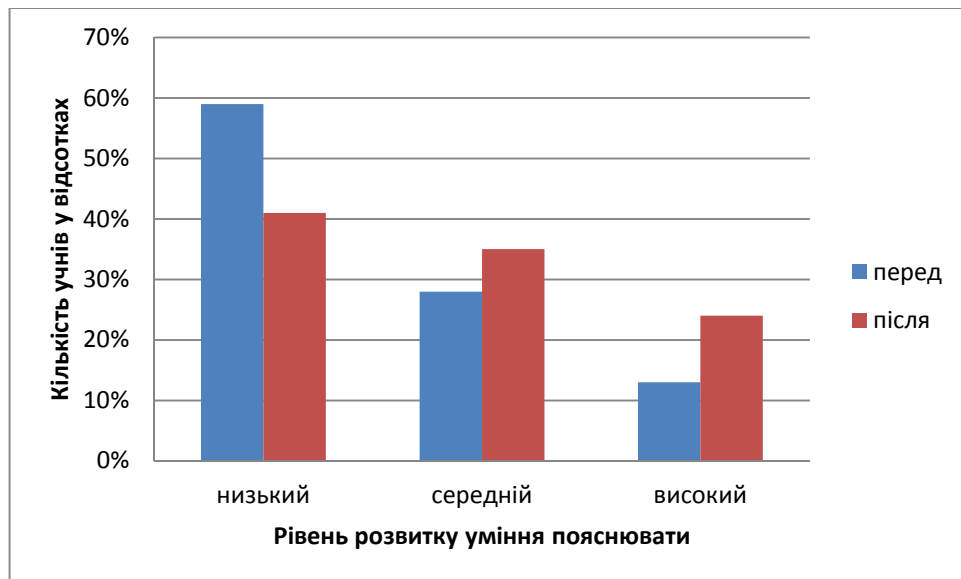


Рис. 9. Динаміка рівня розвитку уміння учнів експериментальної групи пояснювати

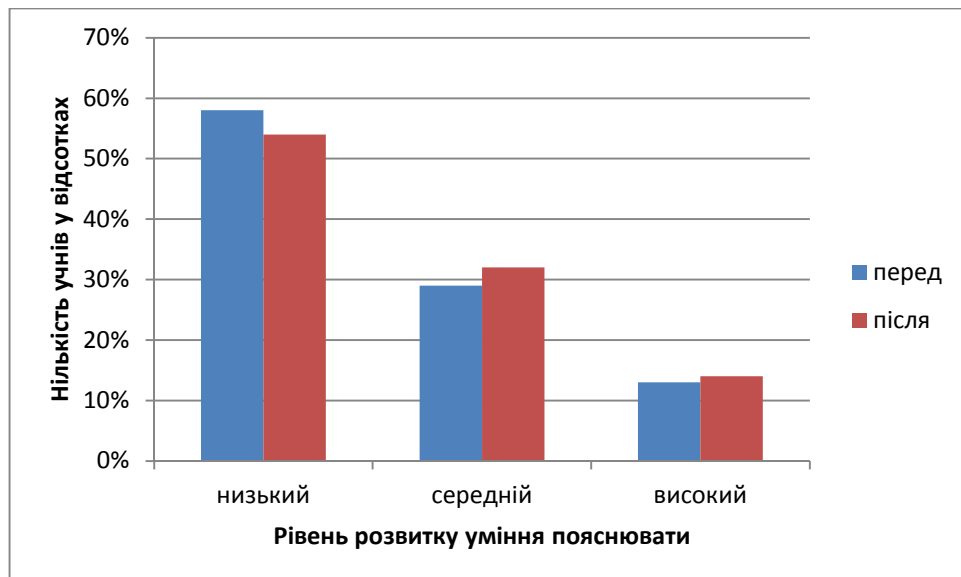


Рис. 10. Динаміка рівня розвитку уміння учнів контрольної групи пояснювати

На рис. 11, 12 продемонстровано зміни в саморегулюванні: умінні визнавати недоліки власної позиції щодо розв'язуваного питання, передбачати можливість бути точнішим; аналізувати досконалість застосованої методології вирішення проблеми та точності її дотримання; пошук можливості узгодити суперечливі висновки, оцінити досконалість наведених доказів, визначити, чого не вистає і здійснити перегляд використаних визначень та аргументів. Вагомий внесок у розвиток даного уміння здійснило застосування кейс-методів на уроках математики. Так, на 7 % зростає кількість учнів з високим рівнем саморегулювання, на 7 % – з середнім, відповідно на 14 % знизилася кількість учнів, що мали низький рівень саморегулювання.

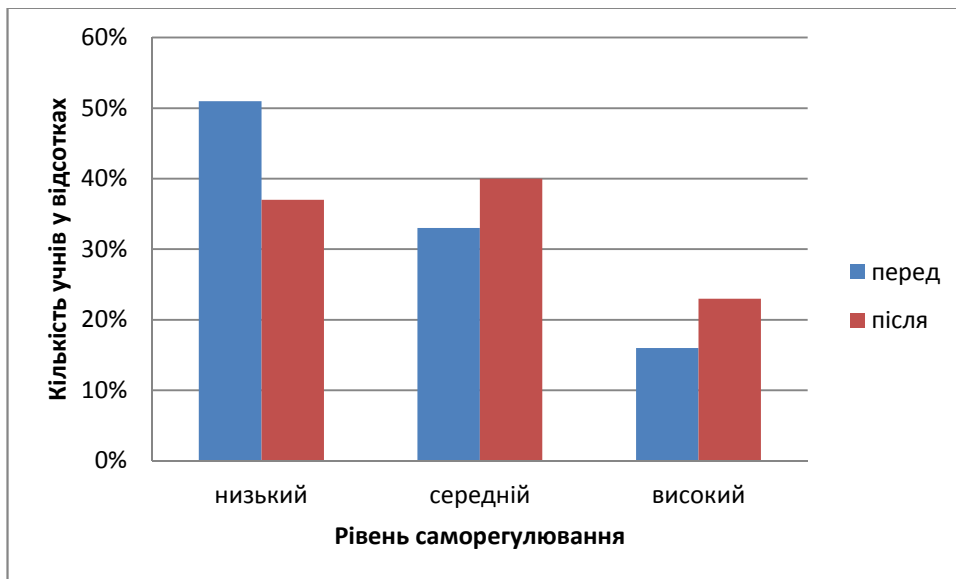


Рис. 11. Динаміка рівня розвитку уміння учнів експериментальної групи здійснювати саморегулювання

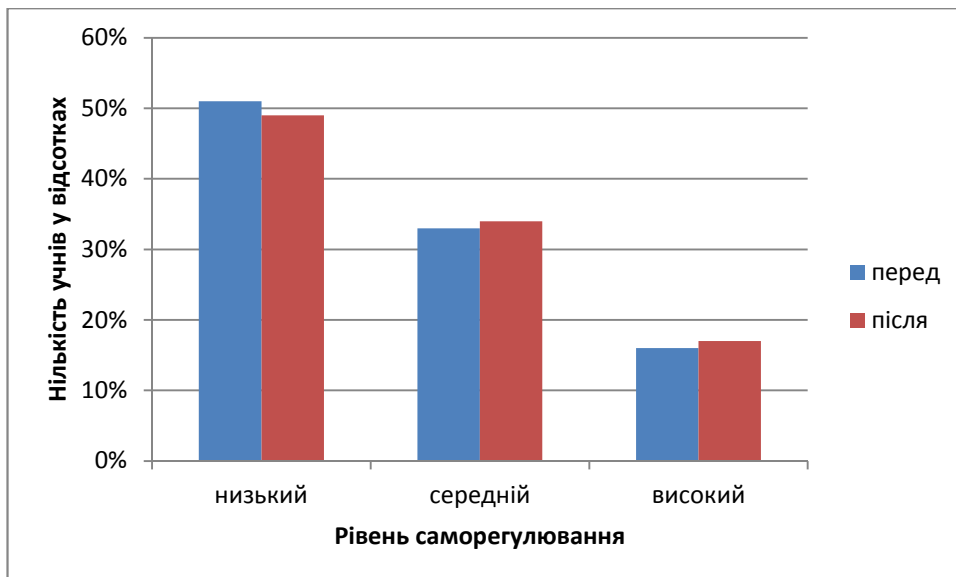


Рис. 12. Динаміка рівня розвитку уміння учнів контрольної групи здійснювати саморегулювання

Обчислене значення коефіцієнта Фішера виявилось значно більшим від критичного, що також свідчить про вагомий позитивний вплив застосування методу кейсів під час вивчення математики на розвиток критичного мислення учнів десятих та одинадцятих класів закладів загальної середньої освіти.

Опитування, проведене серед учителів математики, які працювали в експериментальних групах дозволило виявити основні переваги та недоліки методу кейсів.

Переваги:

- 1) схиляє учнів використовувати математику в повсякденному житті;
- 2) сприяє залученню учнів;
- 3) підвищує внутрішню мотивацію учнів;
- 4) підвищує інтерес учнів до вивчення математики;
- 5) допомагає при вивченні законів математики;
- 6) налагоджує розвиток комунікабельності учнів;
- 7) розвиває навички колективної роботи;

- 8) підтримує розвиток відповідальності;
- 9) вчить приймати рішення;
- 10) учні опановують ораторські здібності, навчаються наводити аргументи на користь сформульованого висновку;
- 11) учні почуваються менш тривожно на уроці, і тому активніші.

Недоліки:

- 1) низька мотивація планування уроку з використанням методу кейсів;
- 2) витрата великої кількості часу на планування та підготовку кейсів;
- 3) важко керувати учнями з різними математичними здібностями в класі;
- 4) нелегко реалізувати заплановане за одне заняття, якщо велика кількість учнів у класі;
- 5) тяжко залучити повільних учнів.

Обговорення. У науковій літературі мало висвітлено питання використання методу кейсів при вивченні математики. Як показало дане дослідження, застосування цього інтерактивного методу навчання на уроках алгебри та початків аналізу й геометрії має суттєвий вплив на результати навчання учнів. Виявлено значні зміни в середньому балі успішності учнів майже на один бал. Крім того, у даному дослідженні визначено, що метод ситуацій сприяє розвитку критичного мислення. Так середній відсоток тих, хто досяг високого рівня критичного мислення серед учнів експериментальної групи становив 27, при цьому середнього рівня в середньому досягли майже 40 %. Також, проведене опитування показало низку переваг даного методу: зростання мотивації учнів, їх активності, залучення, самостійності, комунікабельності, зменшення тривожності тощо.

Науковці [9] встановили вплив вивчення математики на рівень розвитку критичного мислення. Виявилось, що в 42 % учнів, які більше приділяли уваги вивченню математики мали високий рівень розвитку критичного мислення, на відміну від учнів, які більше зосереджені на розвитку творчих здібностей серед яких, всього 27 % мали високий рівень розвитку критичного мислення. Інші вчені [15] виявили близько 20 % учнів з високим рівнем розвитку математичного критичного мислення, 8 % з низьким рівнем.

На розвиток критичного мислення впливають не тільки кейс-методи, а й інші інтерактивні методи навчання. Наприклад, у роботах [5, 15] доведено позитивний вплив проблемного методу навчання на критичне мислення. Великий вплив на розвиток навичок критичного мислення має дослідницький метод навчання, як стверджують вчені [19].

Взагалі інтерактивні методи навчання сприяють покращенню багатьох показників. Так, у роботі [7] показано суттєвий позитивний вплив методу перевернутий клас на досягнення учнів (на 10 одиниць), зниження тривожності (на 26 одиниць), підвищення мотивації (на 12 одиниць), зростання самостійності (на 12 одиниць). На користь використання цього методу при вивченні математики також свідчать результати роботи [2]. Крім того, математичні знання можна покращити завдяки поєднанню традиційних методів навчання з цифровими, наприклад використовуючи мобільні додатки [8, 16]. Це дозволяє вирішити основні завдання навчання: здобути математичні знання, набути різних навичок та розвинути мислення [14].

Проведене у даній роботі опитування показало низку недоліків використання даного методу, з якими є можливість боротися. Наприклад, низьку мотивацію вчителів можна частково здолати, коли буде розроблено та надано доступ до достатньої кількості кейсів з різних тем з математики, що також в подальшому зменшить витрати часу вчителів на підготовку уроків. Якщо ж розглянути основні концепції методики навчання математики, які подають автори [22], то дане дослідження показало, що завдяки методу case-study можна досягти зокрема таких: активна участь, практична діяльність, мотивація учнів, соціалізація учнів, ефективність навчання, розвиток навичок, зменшення тривожності учнів тощо.

Висновки. Вивчення математики завжди викликало в учнів низку проблем. Тому актуальним є завдання знаходження результативних шляхів подолання цієї проблеми. Вдалий підбір методів навчання одне з рішень, яке дозволяє досягти навчальної мети. У даній роботі запропоновано використовувати на уроках алгебри та початків аналізу, а також геометрії в десятих та одинадцятих класах метод case-study, ефективність якого при вивченні інших дисциплін вже доведена раніше. Попри виявлену у даному дослідженні складність запровадження методу кейсів на уроках математики, було встановлено його продуктивність. Зокрема, учні змогли досягти вищого порядку на 1 бал успішності з математики завдяки цьому методу. Також використання методу кейсів мало позитивний вплив на розвиток критичного мислення, а саме на уміння інтерпретувати, аналізувати, робити висновки, оцінювати, пояснювати та здійснювати саморегуляцію. Опитування вчителів показало, що метод кейсів сприяв залученню учнів, зростанню внутрішньої мотивації та мав низку інших переваг, які спонукали підвищення активності здобувачів освіти на уроках математики.

Результати даного дослідження мають практичне значення, оскільки доводять результативність ще одного інтерактивного методу навчання, який помилково мало використовувався на уроках математики в школі. Проте ще потребують подальших досліджень особливості застосування методу кейсів на уроках математики в початковій та середній школі.

Література

1. Akhter N., Akhtar M., Abaidullah M. The Perceptions of High School Mathematics Problem Solving Teaching Methods in Mathematics Education. *Bulletin of education and research*. 2015. No 37(1), P. 55-77. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210366>.
2. Cevikbas M., Kaiser G. Flipped classroom as a reform-oriented approach to teaching mathematics. *Zdm*. 2020. No 52(7). P. 1291–1305. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01191-5>
3. Cheng H. Case study of cooperative learning in mathematics: middle school course design. *Journal of Mathematics Education*. 2023. No 4(1). P. 1–9.
4. Darmayanti R. Digital comic learning media based on character values on students' critical thinking in solving mathematical problems in terms of learning styles. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*. 2022. Volume 13, No 1. P. 49-66. DOI: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4803023>
5. Elbyaly M. Y., Elfeky A. I. The Impact of Problem-Solving Programs In Developing Critical Thinking Skills. *European Chemical Bulletin*, 2023. No 12. P. 6636-6642.
6. Facione P. A. Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*. 2011. No 1(1). P. 1–23.
7. Fuentes-Cabrera A., Parra-González M. E., López-Belmonte J., Segura-Robles A. Learning mathematics with emerging methodologies – The escape room as a case study. *Mathematics*. 2020. No 8(9). 1586. DOI: 10.3390/math8091586
8. Junior J. B. Assessment for learning with mobile apps: exploring the potential of quizizz in the educational context. *International Journal of Development Research*. 2020. No10 (01). P. 33366-33371.
9. Kania N., Fitriani C., Bonyah E. Analysis of Students' Critical Thinking Skills Based on Prior Knowledge Mathematics. *International Journal of Contemporary Studies in Education (IJ-CSE)*. 2023. No 2(1).
10. Kaur G., Rehncy J., Kahal K. S., Singh J., Sharma V., Matreja P. S., Grewal H. Case-based learning as an effective tool in teaching pharmacology to undergraduate medical students in a large group setting. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 2020. Vol. 7. P. 1–6.
11. Kobylarek A., Błaszczyczyński K., Ślósarz L., Madej M. Critical Thinking Questionnaire (CThQ)—construction and application of critical thinking test tool. *Andragogy Adult Education and Social Marketing*. 2022. No 2(2). P. 1–13.

12. Lee I., Perret B. Preparing high school teachers to integrate AI methods into STEM classrooms. *In Proceedings of the AAAI conference on artificial intelligence*. 2022. Vol. 36, No 11. P. 12783-12791. DOI: <https://doi.org/10.1609/aaai.v36i11.21557>
13. Lessani A., Yunus A., Bakar K. Comparison of new mathematics teaching methods with traditional method. *People: International Journal of Social Sciences*. 2017. No 3(2). P. 1285–1297. DOI: <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.32.12851297>
14. Mohanty A., Alam A., Sarkar R., Chaudhury S. Design and development of digital game-based learning software for incorporation into school syllabus and curriculum transaction. *Design Engineering*. 2021. No 8. P. 4864–4900. URL: <https://www.researchgate.net/publication/355490495>
15. Palinussa A. L., Lakusa J. S., Moma L. Comparison of problem-based learning and discovery learning to improve students' mathematical critical thinking skills. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*. 2023. No 13 (1). P. 109–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.30998/formatif.v13i1.15205>
16. Papadakis S., Kalogiannakis M., Zaranis N. Teaching mathematics with mobile devices and the Realistic Mathematical Education (RME) approach in kindergarten. *Advances in Mobile Learning Educational Research*. 2021. No 1(1). P. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.002>
17. Patterson E. W. Case method in american legal education: Its origins and objectives. *Journal of Legal Education*. 1951. Vol. 4, No 1. P. 182–185.
18. Pehkonen E., Näveri L., Laine A. On teaching problem solving in school mathematics. *CEPS Journal*. 2013. No 3(4). P. 9–23. DOI: 10.25656/01:8498.
19. Putri A., Roza Y., Maimunah M. Development of learning tools with the discovery learning model to improve the critical thinking ability of mathematics. *Journal of Educational Sciences*. 2020. No 4(1). P. 83–92. DOI: <https://doi.org/10.31258/jes.4.1.p.83-92>
20. Thomas G. How to do your case study. 2021.
21. Viberg O., Grönlund A., Andersson A. Integrating digital technology in mathematics education: a Swedish case study. *Interactive Learning Environments*. 2023. Vol. 31. No 1. P. 232–243. DOI: 10.1080/10494820.2020.1770801
22. Ünal M. Preferences of teaching methods and techniques in Mathematics with reasons. *Universal Journal of Educational Research*. 2017. No 5(2). P. 194-202. DOI: 10.13189/ujer.2017.050204.
23. Безлюдна Н., Дудник Н. Використання кейс-стаді в процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів освіти під час прийняття управлінських рішень. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. № 2. С. 106–114. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262938>
24. Касаджик В. Особливості застосування кейс-методу при підготовці здобувачів освіти до інноваційної діяльності. *Ресурсозберігаючі технології легкої, текстильної і харчової промисловості: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції молодих вчених та студентів, 22 листопада 2023 р. Хмельницький: ХНУ, 2023. С. 329.*
25. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 153–162.
26. Перелік освітніх програм (10–11 класи). URL: <https://osvita.ua/school/program/-program-10-11/84933/>
27. Ситнік Т. Використання кейс-технології у контексті інноваційного навчання у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10(196). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248529>
28. Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В., Штефан Л. Коучингові технології в освіті: теорія та практика. *Педагогічні науки*. 2021. № 78. С. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249779>
29. Стинська В., Чепіль М., Прокопів Л. Кейс-метод–інновація у методиці підготовки студентів магістратури у закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 4/212. С. 16–19. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279115>

References

1. Akhter, N., Akhtar, M., & Abaidullah, M. (2015). The Perceptions of High School Mathematics Problem Solving Teaching Methods in Mathematics Education. *Bulletin of education and research*. 37(1). 55-77. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210366> [in English].
2. Cevikbas, M., & Kaiser, G. (2020). Flipped classroom as a reform-oriented approach to teaching mathematics. *ZDM*. 52(7). 1291-1305. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01191-5> [in English].
3. Cheng, H. (2023). Case study of cooperative learning in mathematics: middle school course design. *Journal of Mathematics Education*. 4(1). 1-9 [in English].
4. Darmayanti, R. (2022). Digital comic learning media based on character values on students' critical thinking in solving mathematical problems in terms of learning styles. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*. 13(1). 49-66. DOI: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4803023> [in English].
5. Elbyaly, M. Y., & Elfeky, A. I. (2023). The Impact of Problem-Solving Programs In Developing Critical Thinking Skills. *European Chemical Bulletin*. 12. 6636-6642 [in English].
6. Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*. 1(1). 1-23 [in English].
7. Fuentes-Cabrera, A., Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., & Segura-Robles, A. (2020). Learning mathematics with emerging methodologies — The escape room as a case study. *Mathematics*. 8(9). 1586. DOI: [10.3390/math8091586](https://doi.org/10.3390/math8091586) [in English].
8. Junior, J. B. (2020). Assessment for learning with mobile apps: exploring the potential of quizizz in the educational context. *International Journal of Development Research*. 10(01). 33366-33371 [in English].
9. Kania, N., Fitriani, C., & Bonyah, E. (2023). Analysis of Students' Critical Thinking Skills Based on Prior Knowledge Mathematics. *International Journal of Contemporary Studies in Education (IJ-CSE)*. 2(1) [in English].
10. Kaur, G., Rehncy, J., Kahal, K. S., Singh, J., Sharma, V., Matreja, P. S., & Grewal, H. (2020). Case-based learning as an effective tool in teaching pharmacology to undergraduate medical students in a large group setting. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 7. 1-6 [in English].
11. Kobylarek, A., Błaszczyński, K., Ślósarz, L., & Madej, M. (2022). Critical Thinking Questionnaire (CThQ) – construction and application of critical thinking test tool. *Andragogy Adult Education and Social Marketing*. 2(2). 1-13 [in English].
12. Lee, I., & Perret, B. (2022). Preparing high school teachers to integrate AI methods into STEM classrooms. In *Proceedings of the AAAI conference on artificial intelligence*. 36(11). 12783-12791. DOI: <https://doi.org/10.1609/aaai.v36i11.21557> [in English].
13. Lessani, A., Yunus, A., & Bakar, K. (2017). Comparison of new mathematics teaching methods with traditional method. *People: International Journal of Social Sciences*. 3(2). 1285-1297. DOI: <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.32.12851297> [in English].
14. Mohanty, A., Alam, A., Sarkar, R., & Chaudhury, S. (2021). Design and development of digital game-based learning software for incorporation into school syllabus and curriculum transaction. *Design Engineering*. 8. 4864-4900. <https://www.researchgate.net/publication/355490495> [in English].
15. Palinussa, A. L., Lakusa, J. S., & Moma, L. (2023). Comparison of problem-based learning and discovery learning to improve students' mathematical critical thinking skills. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*. 13(1). 109-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.30998/formatif.v13i1.15205> [in English].
16. Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2021). Teaching mathematics with mobile devices and the Realistic Mathematical Education (RME) approach in kindergarten. *Advances in Mobile Learning Educational Research*. 1(1). 5-18. DOI: <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.002> [in English].
17. Patterson, E. W. (1951). Case method in american legal education: Its origins and objectives. *Journal of Legal Education*, 4(1). 182-185 [in English].
18. Pehkonen, E., Näveri, L., & Laine, A. (2013). On teaching problem solving in school mathematics. *CEPS Journal*, 3(4), 9-23. DOI: [10.25656/01:8498](https://doi.org/10.25656/01:8498) [in English].

19. Putri, A., Roza, Y., & Maimunah, M. (2020). Development of learning tools with the discovery learning model to improve the critical thinking ability of mathematics. *Journal of Educational Sciences*, 4(1), 83-92. DOI: <https://doi.org/10.31258/jes.4.1.p.83-92> [in English].
20. Thomas, G. (2021). How to do your case study [in English].
21. Viberg, O., Grönlund, A., & Andersson, A. (2023). Integrating digital technology in mathematics education: a Swedish case study. *Interactive Learning Environments*. 31(1). 232-243. DOI: 10.1080/10494820.2020.1770801 [in English].
22. Ünal, M. (2017). Preferences of teaching methods and techniques in Mathematics with reasons. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 194-202. DOI: 10.13189/ujer.2017.050204 [in English].
23. Bezlyudna, N., Dudnik, N. (2022). Viktorystannya kejs-stadi v procesi formuvannya profesijno-etichnoi kompetentnosti majbutnix menedzheriv osviti pid chas priynyattya upravlins'kix rishen` [The use of case studies in the process of forming the professional and ethical competence of future education managers in managerial decision-making]. *Zbirnik naukovix prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu*, 2, 106-114. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262938> [in Ukrainian].
24. Kasadzyk, V. (2023). Osoblyvosti zastosuvannya kejs-metodu pry pidhotovtsi zdobuvachiv osvity do innovatsiinoi diialnosti [Peculiarities of applying the case method in preparing students for innovative activities]. *Resursozberihaiuchi tekhnologii lehkoj, tekstylnoi i kharchovoi promyslovosti*, (329-329). Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].
25. Kozak, L. V. (2015). Kejs-metod u pidgotovczy majbutnix vikladachiv do innovacijnoi profesijnoi diyal'nosti [Case method in training future teachers for innovative professional activity]. *Osvitologichnij diskurs*, 3(11), 153-162 [in Ukrainian].
26. Perelik osvitynih prohram (10-11 klasy) [List of educational programmes (grades 10-11)]. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/84933/> [in Ukrainian].
27. Sitnik, T. (2021). Viktorystannya kejs-tekhnologii u konteksti innovacijnogo navchannya u zakladax vishhoi osviti [Using case technology in the context of innovative learning in higher education institutions]. *Molod' i rynok*, 10(196) [in Ukrainian].
28. Sobchenko, T., Vorozhbit-Gorbatyuk, V., Shtefan, L. (2021). Kouchingovi tekhnologii v osviti: teoriya ta praktika [Coaching technologies in education: theory and practice]. *Pedagogichni nauki*. 78, 11-16 [in Ukrainian].
29. Stynska, V., Shchepil, M., Prokopiv, L. (2023). Kejs-metod-innovatsiia u metodytsi pidhotovky studentiv mahistratury u zakladi vyshchoi osvity [Case method-innovation in the methodology of training master's students in a higher education institution]. *Molod' i rynok*, 4(212), 16-19 [in Ukrainian].

Yevtushenko A.

Candidate of Physics and Mathematics, teacher,
Nizhyn Regional Pedagogical Lyceum of the Chernihiv Regional Council
ealyona@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9192-9701

Tarassenko O.

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Information Technologies, Physical,
Mathematical and Economic Sciences
Nizhyn Mykola Gogol State University
tarassenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0799-5410

APPLICATION OF CASE-STUDY IN MATHEMATICS LESSONS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION

The tendency to reduce the amount of time spent on mathematics and to focus on the development of competences rather than the transfer of knowledge makes it important to find effective teaching methods. Therefore, the purpose of this study was to test the impact of the case study method on the results of mathematics learning and the development of critical thinking. The following research methods were used: comparing the mathematics performance of students in the control and experimental groups before and after the introduction of case-based methods. In addition, students were tested to assess the impact of the case-study on the level of critical thinking. The survey of teachers revealed the main advantages and disadvantages of using the studied teaching method in the lessons of algebra and the beginnings of analysis and geometry in the senior grades of general secondary education. The influence of the case study method on students' performance in mathematics and on the level of development of critical thinking was determined by means of analysis of variance. It was found that students' performance in mathematics increased by an average of about 1 point as a result of the use of case-based teaching methods. The level of critical thinking development in the experimental group also increased significantly.

Thus, a number of advantages and disadvantages of the studied teaching method have been identified. In particular, it has been found that the use of the case method has a positive impact on the development of critical thinking in students, namely the ability to interpret, analyse, draw conclusions, evaluate, explain and self-regulate. According to the results of teacher surveys, it was found that the case study method promotes student engagement in learning, increases intrinsic motivation and encourages students to be more active in mathematics lessons.

The practical value of this study is to demonstrate the effectiveness of another interactive method of teaching mathematics. The results of this work can be useful for teachers and researchers who are looking for effective teaching methods. The issue of using case-studies in teaching mathematics in primary and secondary schools requires further study.

Key words: critical thinking, teaching method, mathematics methodology, real situation, innovative methods, traditional methods

УДК 374.28(09)
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-96-103

Останіна Н. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
3777nina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8247-620X

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Качалова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
tetyana0210@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3010-3874

**СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ЛІТНІХ КАНІКУЛ**

У статті розглянуто питання, яке пов'язане з організацією соціально-виховної роботи з формування особистості в умовах літніх канікул. Автор розглядає формування особистості підлітка через багатогранний процес розвитку індивідуальних, соціальних, моральних якостей, що визначають його поведінку, становлення як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина. У статті робиться наголос на проблемі формування в учнівській молоді не тільки знань, а й необхідних з точки зору соціального замовлення життєвих компетентностей: життєвої позиції, мотивів реалізації власного потенціалу, самовдосконалення та саморозвитку лідерських якостей молоді особистості.

Змістовно організована спільна діяльність, співпраця і продуктивне спілкування дітей і дорослих є найдієвішим інструментом громадянського, демократичного, патріотичного виховання – основним пріоритетом у реалізації молодіжної політики в Україні. Автор підкреслює, що соціально-виховна робота в літній період має бути насиченою, але й водночас сприяти розслабленню та гармонійному розвитку дитини в природньому середовищі. Проблема організації відпочинку, оздоровлення, зайнятості дітей та підлітків у канікулярний період вирішується через діючу в країні мережу закладів відпочинку та оздоровлення для дітей, які забезпечують зайнятість дітей за інтересом та запобігають явищам бездоглядності; дають змогу продовжувати виховний процес школи, розвивати творчі здібності особистості, формувати особистий світогляд.

Здійснений теоретичний аналіз аспектів соціально-виховної роботи дає змогу зробити висновок, що ефективність виховання залежить від рівня мотиваційної бази самої особистості, сукупності її потреб, як внутрішніх чинників діяльності. Закономірності соціально-вихованої роботи – це стійкі, об'єктивно існуючі зв'язки у вихованні, реалізація яких сприяє забезпеченню соціалізації у суспільстві та ефективності розвитку особистості підлітка.

Ключові слова: соціально-виховна робота, соціальне виховання, соціалізація, формування особистості, позашкільний заклад оздоровлення та відпочинку, напрямки соціально-виховної роботи з формування особистості.

Постановка проблеми. Соціально-політичні умови, умови невизначеності та нових викликів сьогодення потребують принципово нових підходів до прийняття рішень, пошуку нестандартного апарату та інструментів щодо організації соціально-виховної роботи з формування підростаючої особистості. Ми бачимо, що значимість та цінність кожної особистості, її ролі у рисах суспільно-історичних змін набувають особливої актуальності: суспільство потребує лідерів, які можуть бачити на крок уперед, які здатні об'єднати навколо себе людей для досягнення поставленої мети, але, при цьому, поважають себе, мають високу самооцінку, вміють враховувати потреби та інтереси інших людей. За цих обставин вектор освіти та виховання спрямовується на формування в учнівської молоді не тільки знань, а й необхідних з точки зору соціального замовлення життєвих компетентностей: життєвої позиції, мотивів реалізації власного потенціалу, самовдосконалення та саморозвитку ініціативних лідерських якостей молоді особистості.

На нашу думку, особливої уваги набуває розвиток лідерства серед підлітків, оскільки в підлітковому віці закладаються і формуються основи лідерського потенціалу, який згодом розкривається в активній життєвій позиції дорослого життя. Підліток може гордитися кількістю характеристик вікової періодизації, придуманих для нього дорослими: «перехідний», «критичний», «переломний», «важкий». Ми бачимо, що названі ознаки повною мірою відображають складність і значущість процесів розвитку, які відбуваються у цьому віковому періоді. Вік підлітка особливий – спостерігається перехід від дитинства до дорослості. За віковою періодизацією – це вік від 11-12 до 14-15 років [8]. Проте, ми бачимо, що в умовах воєнного стану за необхідності швидкої адаптації до нових реалій підліткам стає все складніше розкривати та реалізовувати свій потенціал, бачити перспективи реалізації своїх можливостей.

Розглядаючи формування особистості підлітка через багатогранний процес розвитку індивідуальних, соціальних, моральних якостей, що визначають його поведінку, становлення як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина.

Метою статті є розкриття особливостей організації соціально-виховної роботи з формування особистості в умовах літніх вакацій.

Виклад основного матеріалу. Сучасне глобалізоване суспільство характеризується динамічними змінами у всіх сферах життя. Водночас – це актуалізує проблему виховання соціально-ініціативної підростаючої особистості, оскільки розбудова сильної держави потребує соціально-зрілих й ініціативних молодих людей, орієнтованих на позитивну самореалізацію у всіх сферах життя, конкурентно-спроможних і здатних до творчих перетворень.

Таким чином, в умовах сьогодення визначальним завданням держаної політики виступає формування громадянина, тобто особистості, яка ідентифікує себе з державою, гордиться своєю Батьківщиною та національною приналежністю до свого народу, виконує свої громадянські обов'язки, активна в суспільному житті, у своїй поведінці керується демократичними принципами. Саме на ці стратегічні завдання виховання акцентовано увагу в низці програмних документів: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція національного виховання, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні тощо.

Соціально-виховна робота, як система соціально-педагогічних заходів, спрямована на всебічний розвиток та формування особистості, включає широкий спектр

завдань у вирішенні інтеграції молоді в суспільство, на створення оптимальних умов для її соціалізації. На сьогоднішній день існує багато визначень процесу соціалізації. Наприклад, соціалізація – це процес, коли людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість; соціалізація – це процес сприйняття особистістю культури свого народу; соціалізація – це історично-обумовлений процес розвитку особистості, теоретичного і практичного засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, які притаманні даному суспільству. Таким чином, процес соціалізації має за мету становлення особистості, яка була б здатна адаптуватися до умов, що постійно змінюються та реалізувати себе в цих умовах. Вирішальним в процесі соціалізації є процес самовиховання. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду.

На сьогоднішній день сформовано світовий підхід до розкриття сутності поняття соціального виховання. У 1992 ЮНЕСКО була розроблена і запропонована до впровадження Програма глобального виховання. Згідно цієї програми, глобальне виховання є спробою створення загальної мирної світової культури людства, подолання ворожнечі між національними культурами, спробою подолання непорозумінь та побудови нових зв'язків у суспільній культурі планети.

Організація соціального виховання дітей активно досліджувалась вже наприкінці ХХ століття. Останнім часом видано низку досліджень, присвячених окремим аспектам соціально-виховній роботі з дітьми (О. Вакуленко, І. Козубовська, А. Малько, Л. Міщик, В. Оржехівська, С. Толстоухова, С. Харченко, Н. Чернуха, та ін.). Також, ми спостерігаємо підвищення інтересу науковців до проблеми формування соціальної ініціативності учнівської молоді, розвитку дитячої ініціативності в діяльності дитячих громадських організацій (аналізу історії, досвіду і проблем дитячого громадського руху присвячені дослідження Ю. Жданович, А. Кірпичника, О. Лісовця, Р. Охрімчук, Ю. Поліщука, Т. Трухачової та інших).

Ми не можемо зменшувати значимість використання літніх канікул у формування особистості підлітка. Організація літнього відпочинку – один з найважливіших аспектів соціально-виховної роботи, виховної діяльності. Тим паче, що організована діяльність дітей в літній період дозволяє зробити педагогічний процес безперервним на протязі всього року, адже, на сьогоднішній день дитячий літній заклад оздоровлення та відпочинку є установою, що не тільки здійснює оздоровлення і відпочинок дітей, а й виконує освітню і виховну функцію. Змістовно організована спільна діяльність, співпраця і продуктивне спілкування дітей і дорослих є найдієвішим інструментом громадянського, демократичного, патріотичного виховання – основним пріоритетом у реалізації молодіжної політики в Україні.

Очевидно, що соціально-виховна робота в літній період має бути насиченою, але й водночас сприяти розслабленню та гармонійному розвитку дитини в природньому середовищі. На думку Т. Ф. Алексенко, «середовище» охоплює соціально-побутові умови, які оточують дитину, і ту сукупність людей, які пов'язані спільністю цих умов, а тому середовище для дитини – це не тільки її довкілля, але й характер виховання, інтереси, установки оточуючих, які у своїй сукупності створюють своєрідний мікроклімат сім'ї [1]. Також, виховне середовище підрозділяється на предметно-просторове, поведінкове й інформаційно-культурне оточення. Отже, виховне середовище – це створення нормальних, відповідних культурі умов життя для дитини, позитивні впливи яких педагог підсилює, а негативні – нейтралізує.

Якщо позначити суть соціально-виховної роботи в літній період у вигляді завдання з формування особистості, ми зрозуміємо, що цей процес містить у собі комплекс міні задач: моральне і фізичне виховання, трудове і розумове. Людина – єдине ціле, виокремити якийсь із перелічених вище видів виховання важко, тим паче, що природа наділила нас багатьма здібностями, але не всі з цих задатків виявляються розвиненими. До того ж, окрім задатків людині дані «внутрішні ресурси», або здібності

до саморозвитку, й без виховання, яке здійснюється не самою людиною, а ззовні, цей розвиток може йти значно довше або – в хибному напрямку.

Враховуючи, що проблема організації відпочинку, оздоровлення, зайнятості дітей та підлітків у канікулярний період завжди була і залишається в центрі уваги держави, то наймасовішою організаційною формою відпочинку та оздоровлення дітей є заклади позашкільної освіти. Із вище зазначеного, ми робимо висновок, що охоплення дітей закладами оздоровлення та відпочинку під час канікул сприяє поліпшення їхнього здоров'я, забезпечує зайнятість та запобігає явищам бездоглядності; дає змогу продовжувати виховний процес школи, розвивати творчі здібності особистості. Заклади оздоровлення та відпочинку створюють умови для педагогічно-обґрунтованого, змістовно-цікавого дозвілля дітей, де є можливість духовно та інтелектуально збагачуватися, розширювати і формувати особистий світогляд. У свою чергу, перед колективом закладу постає завдання організувати роботу з дітьми так, щоб вона сприяла справжньому оздоровленню кожної дитини, задоволенню її потреб у різних сферах життя.

Дуже важливо при організації соціально-виховної роботи в літній період пам'ятати, що виховна робота в закладах оздоровлення та відпочинку має ряд специфічних особливостей у порівнянні з виховним процесом школи. По-перше, виховний оздоровчий процес планується й здійснюється з урахуванням того факту, коли діти повністю відірвані від сім'ї, батьківського піклування і захисту, тому на педагогічний колектив закладу покладається завдання забезпечити повноцінне життя дітей. По-друге, всі види виховної діяльності здійснюється в тимчасових різновікових дитячих колективах з різним соціальним досвідом і умовами життя та виховання дітей, з певним оздоровчим режимом дня. По-третє, виховна робота будується на принципах добровільної участі дітей в різних справах, у вільному виборі ними занять, а це передбачає створення вихователями динамічних програм діяльності. По-четверте, короткотривалий період існування табірної колективу вимагає чіткого початку і завершення табірної зміни, обов'язкової оцінки діяльності кожної дитини, надання дітям можливості бачити і розуміти результати своєї праці. По-п'яте, значні виховні можливості має й сам тимчасовий дитячий колектив табору. Відомо, що у новому оточенні, під час активного спілкування інтенсивніше, повніше розкривається особистість дитини й інколи в таких умовах швидше можна помітити те, що в школі залишається прихованим, тобто, краще вивчити і зрозуміти дитячу психологію [5].

Підготовка дітей і підлітків до самостійного життя, формування у них громадянської позиції належить до числа пріоритетних напрямів соціально-виховної роботи. Сьогодні по-новому осмислюється сутність громадянської позиції, формуються основні принципи діяльності, підсилюються позиції дитячого руху в соціальному просторі та його можливостей у вирішенні соціально-педагогічних завдань. На законодавчому рівні національно-патріотичне виховання актуалізується відповідно до сучасних викликів і визначається як наскрізний виховний процес, спрямований на формування оборонної свідомості особистості на основі суспільно-державних (національних) цінностей України, соціальної активності та відповідальності, готовності до дієвого виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів України[2]. Слід підкреслити, що ідеї зміцнення української державності складають основу системи національно-патріотичного виховання, що охоплює:

- громадянсько-патріотичне виховання як наскрізний виховний процес, спрямований на усвідомлення громадянами України власної відповідальності за розвиток успішної країни та важливості турботи про благо українського народу;
- військово-патріотичне виховання – це наскрізний виховний процес, спрямований на формування у громадян України оборонної свідомості, мотивації громадян до набуття ними необхідних компетентностей у сфері безпеки і оборони;
- духовно-моральне виховання (наскрізний виховний процес, спрямований на формування та розвиток духовних і моральних цінностей громадян України).

У соціально-виховній роботі з дітьми та підлітками в період «канікулярної» бездоглядності особливої актуальності набуває проблема запобігання і подолання негативних проявів у поведінці вихованців, спричинених складними соціокультурними умовами, неврівноваженістю соціальних процесів. Організовується профілактична діяльність щодо зростання дитячої злочинності [6].

На належному рівні ведеться просвітницько-профілактична робота щодо запобігання раннього алкоголізму, наркоманії, коли в безконтрольному стані збільшується питома вага протиправної, агресивної поведінки підлітків під впливом алкогольного та наркотичного сп'яніння. Негативна поведінка вихованців може проявлятися вербальною і фізичною агресивністю, негативним ставленням до оточення, низьким рівнем сформованості комунікативних навичок тощо.

Відомо, що сьогодні великі ризики несуть для фізичного та духовного здоров'я дітей і підлітків сучасні комп'ютерні ігри, мобільна залежність, теле-відео-продукція з демонструванням жажів, насильства, розпусти[4]. Подолати ці причини можливо через створення педагогічно – збагаченого середовища, формування превентивного виховного середовища, яке стане фактором інтегративного впливу на процес розвитку і саморегуляції дітей, життєстійкості, життєздатності, життєвої компетентності підростаючої особистості .

У сучасних умовах гостро постає проблема збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, зростає значення здоров'я як пріоритетної соціальної й особистісної цінності. Згідно із сучасними гуманістичними ідеалами, здоров'я розглядається не тільки як важливий суспільний та індивідуальний ресурс, а й як провідний показник життєздатності, рівня соціального та особистого благополуччя, гармонійності розвитку людини та суспільства.

Актуальність такого підходу підтверджується положеннями Конвенції про права дитини, Національної доктрини розвитку освіти (2002), «Про охорону дитинства» (2001) та інших законодавчих документах. Одним із найважливіших освітньо-виховних завдань сучасної державної політики є формування культури здоров'я та виховання свідомого, відповідального ставлення до збереження та зміцнення здоров'я в учнівської молоді. Успіх у такій роботі значною мірою залежить від тісної взаємодії та цілеспрямовано організованої спільної роботи фахівців соціальної сфери, педагогів-організаторів, вихователів закладу, яка є первинною ланкою у становленні й розвитку особистості дитини. Аспектам проблеми збереження, зміцнення здоров'я, формування культури здоров'я підростаючого покоління приділяється уваги в соціально-виховній роботі з дітьми й у літній канікулярний час.

Залежно від дитячої аудиторії закладу, методичного забезпечення закладу поряд із традиційними формами роботи – фронтальною та індивідуальною варто акцентувати увагу на застосовуванні групової форми роботи (робота в малих групах), яка забезпечує створення під час виховних заходів мікроклімату, базованого на принципах співпраці, сприяє розвитку критичного мислення та вміння самостійно опановувати нові знання, передбачає залучення аудиторії до виховної взаємодії. Також, перевагою групової форми роботи є надання кожному учасникові змогу виявити свої знання і вміння в практичній діяльності через постійне залучення до процесу мислення й міжособистісного спілкування; робота в групах забезпечує формування вмінь активного слухання, вироблення спільної думки, вирішення суперечностей. У групі підвищується інтерес і мотивація до виконання поставленого завдання: збуджуються емоції, активізуються знання, досвід кожного стає доступним для інших, судження зазнають більш об'єктивного оцінювання, швидше відкидаються хибні погляди. Група забезпечує потребу у спілкуванні, стимулює більш природну поведінку її учасників; тут створюється більше можливостей для пошуку творчих варіантів рішень, актуалізується важливість виховного діалогу.

При організації соціально-виховної роботи передбачено використання інтерактивних методів (рольові ігри, інсценізації, творчі завдання, вирішення ситуацій

морального вибору), що дає змогу поглибити теоретичні знання в процесі спілкування і творчого пошуку. Доречність використання гри як методу виховання культури гідності зумовлена не тільки необхідністю внесення змін до традиційної методики виховної діяльності, а й тим, що ігрова діяльність характеризується багатомірністю впливів на формування особистості – з нею пов'язана трансформація психічних процесів, удосконалення пізнавальної самостійності, розвиток соціальних якостей і моделей поведінки. Гра допомагає згуртувати дитячий колектив, залучити дітей до активної діяльності, навчити дотримуватися правил співпраці, сформуванню вміння контролювати власні вчинки, правильно й об'єктивно оцінювати вчинки інших. Під час гри збагачується соціальний досвід дітей, вони мають можливість адаптуватися в незнайомих ситуаціях, вступати в міжособистісну взаємодію, вести діалог.

Отже, соціально-виховна робота з дітьми в канікулярний час передбачає використання широкого комплексу взаємов'язаних форм і методів роботи, серед яких пріоритет належить проблемним бесідам, рольовим іграм, груповій (парній) роботі, вправам, диспутам, дискусіям, творчим завданням. Для подальшого дослідження перспективним вважаємо наповнення розглянутих форм і методів роботи змістом, який забезпечував би підвищення ефективності розвитку та формування особистості підлітка.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Говорячи про мету соціально-вихованої роботи, можна стверджувати, що кожний новий виток українського суспільства мав певний вплив на формування особистості виховного ідеалу, тобто тих якостей особистості, які мають бути розвинуті в результаті виховного процесу.

Здійснений нами теоретичний аналіз аспектів соціально-виховної роботи дає змогу зробити висновок, що ефективність виховання залежить від рівня мотиваційної бази самої особистості, сукупності її потреб, як внутрішніх чинників діяльності. Закономірності виховання – це стійкі, об'єктивно існуючі зв'язки у вихованні, реалізація яких сприяє забезпеченню ефективності розвитку особистості підлітка.

Проте економічна нестабільність негативно впливає на соціальну захищеність підростаючого покоління країни. Такі тенденції викликають тривогу, психологічну дисгармонію, бажання віднайти сприятливіші умови для саморозкриття підростаючої особистості.

Відомо, що виховання належить до числа категорій «вічних», що майбутнє країни залежить від того, на яких ідеалах, ціннісних орієнтаціях виховується підростаюча людина.

Література

1. Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики: науково-методичний посібник Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 112–118.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
3. Журба К. О. Теоретичні засади виховання культури гідності в школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 16, кн. 1. С. 232–240.
4. Кремень В. Г., Сисоєва С. О., Бех І. Д. та ін. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук.* 2022. Т. 4 № 2. С. 1–30. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/292>
5. Манчуленко Л. В. Методика соціально-виховної роботи у сучасних умовах: навч. посіб. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т. 2012. 240 с.
6. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: навч. посіб. Черкаси: Чабаненко Ю., 2008. 375 с.

7. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І. Д. Зверева та ін.; заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
8. Чорна К. І. Гуманізація навчально-виховного процесу як механізм становлення культури гідності зростаючої особистості *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* Кіровоград: ЗВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 16, кн. 1. С. 344–353.
9. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: монографія. Черкаси: ПП Чабаненко Ю.А., 2011. 488 с.

References

1. Aleksieienko, T.F. (2007). *Sotsializatsiia osobystosti: mozhlyvosti y ryzyky* [Socialization of the individual: opportunities and risks]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
2. Bekh, I.D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
3. Zhurba K. O. (2012). *Teoretychni zasady vykhovannia kultury hidnosti v shkoliariv* [Theoretical principles of educating a culture of dignity in schoolchildren]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of educating children and schoolchildren*. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. Issue 16. P. 232–240 [in Ukrainian].
4. Kremen, V.H., Sysoieva, S.O. & Bekh I.D. (2022). *Kontseptsiiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori* [The concept of raising children and youth in the digital space]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences*. Vol. 4. No 2. P. 1–30. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/292> [in Ukrainian].
5. Manchulenko, L.V. (2012). *Metodyka sotsialno-vykhovnoi roboty u suchasnykh umovakh* [Methodology of social and educational work in modern conditions]. Chernivtsi: Chernivetskyi nats. un-t [in Ukrainian].
6. Orzhekhovska, V.M. (2008). *Profilaktyka deviantnoi povedinky nepovnoletnikh* [Prevention of deviant behavior of minors]. Cherkasy: Chabanenko Yu. [in Ukrainian].
7. (2004). *Sotsialna robota v Ukraini* [Social work in Ukraine]. (I.D. Zvierieva ta in.; zah. red. I.D. Zvierievoi, H.M. Laktionovoi). Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury [in Ukrainian].
8. Chorna, K.I. (2012). *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu yak mekhanizm stanovlennia kultury hidnosti zrostaiuchoi osobystosti* [Humanization of the educational process as a mechanism for the formation of a culture of dignity of a growing personality]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and students*. Kirovohrad: ZVV KDPU im. V. Vynnychenka. Issue 16. P. 344–353 [in Ukrainian].
9. Fedorchenko, T.Ye. (2011). *Profilaktyka deviantnoi povedinky shkoliariv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyscha: sotsialno-pedahohichnyi aspekt* [Prevention of deviant behavior of schoolchildren in the socio-cultural environment: socio-pedagogical aspect]. Cherkasy: PP Chabanenko Yu.A. [in Ukrainian].

Ostanina N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
ostanina.ns@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8247-620X

Demchenko N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogics, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University

nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Kachalova T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
kachalova.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3010-3874

**SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK ON THE FORMATION
OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF SUMMER VACATIONS**

A question which is related to organization of a socialeducate work from forming of personality in the conditions of summer vacations is considered in the article. An author examines forming of personality of teenager through the many-sided process of development of individual, social, moral qualities which determine his conduct, becoming as a subject of activity, member of society, citizen. In the article emphasized problem of forming for student's young people of not only knowledges but also necessary from point of social order of vital kompetentnostey: vital position, reasons of realization of own potential, self-perfection and samorozvitku of leader qualities of young personality.

Joint activity, collaboration and productive intercourse of children and adults, is richly in content organized is the most effective instrument of civil, democratic, patriotic education – basic priority in realization of youth policy in Ukraine. An author underlines that socially – an educate work in a summer period must be saturated, but also at the same time instrumental in weakening and harmonious development of child in a prirodnemu environment. The problem of organization of rest, making healthy, employment of children and teenagers, in a vacation period is settled through operating in a country network establishments of rest and making healthy for children, which provide employment of children after interest and prevent the phenomena of neglect; enable to continue an educate process of school, develop the creative capabilities of personality, form the personal world view.

The theoretical analysis of aspects of a socialeducate work is carried out enables to draw conclusion, that efficiency of education depends on the level of motivational base of personality, aggregate of its necessities, as internal factors of activity. Conformities to law of the socialeducated work – it proof, ob"ektivno existing zv"yazki in education, realization of which is instrumental in providing of socialization in society and efficiency of development of personality of teenager.

Key words: a socialeducate work, social education, socialization, forming of personality, out-of-school establishment of making healthy and rest, socialeducate work assignments, is from forming of personality.

УДК 378.147:821]:005
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-104-

Остапенко Л. М.

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови, літератури,
культурології та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
milost.jan@gmail.com
orcid.org/0009-0009-0012-172X

**ЗАСТОСУВАННЯ SMART МЕТОДУ ВСТАНОВЛЕННЯ ЦІЛЕЙ
У НАПИСАННІ КУРСОВИХ РОБІТ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ТА ЙОГО ЕФЕКТИВНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ**

Стаття присвячена аналізу можливостей застосування SMART методу встановлення цілей у виконанні курсових робіт із зарубіжної літератури в процесі підготовки здобувачів спеціальності 014 «Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література». В умовах цифровізації суспільства та появи нової освітньої парадигми, пов'язаної зі SMART технологіями, сучасний учитель зарубіжної літератури має володіти широким спектром компетентностей і не лише давати знання, а й бути дослідником, проєктним менеджером та науковим керівником. Відповідно організація навчального процесу за вимогами SMART освіти потребує такої системи управління навчанням (learning management system), яка б мотивувала здобувачів, спонукала самостійно набувати досвід і навички та заохочувала їх до творчої і наукової діяльності. Ці виклики актуалізують пошук і впровадження інноваційних методів, що відповідатимуть сучасним освітнім запитам і сприятимуть комплексному розвитку дослідницьких, проєктних та керівних компетентностей вчителів зарубіжної літератури. Проведений у статті аналіз застосування SMART методу встановлення цілей в організації самостійної роботи здобувачів під час виконання курсових робіт із зарубіжної літератури доводить його ефективність на різних етапах наукового дослідження. Послугуючись алгоритмом розумного цілепокладання як навігаційним інструментом, здобувач має змогу самостійно обирати тему, напрямок і методи дослідження залежно від особистих вподобань і ресурсів та адаптувати їх відповідно до фахових вимог, самостійно і системно опановувати логіку наукового дослідження, релевантно визначати об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження з огляду на власні потреби професійного і персонального розвитку, доцільно і логічно вибудовувати структуру і зміст дослідження відповідно до мети і завдань, зважено планувати етапи виконання курсової роботи і дотримуватися тайм-менеджменту, ефективно апробувати і захищати наукові здобутки. Автор статті доходить висновку, що застосування SMART методу встановлення цілей у виконанні курсових робіт відповідає сучасним запитам SMART освіти щодо забезпечення самостійності, мотивованості, адаптованості, ресурсності і технологічності та має перспективи бути інтегрованим в освітній процес як важливий компонент підготовки вчителя зарубіжної літератури.
Ключові слова: SMART метод встановлення цілей, курсова робота із зарубіжної літератури, підготовка вчителя.

Постановка проблеми. Проблема пошуку методів розвитку компетентностей вчителя зарубіжної літератури, які дозволять йому у майбутньому самостійно проводити наукові дослідження, брати участь у проєктній діяльності, керувати учнівською науковою роботою, є надзвичайно актуальною у контексті сучасних

освітніх тенденцій. Сучасний учитель зарубіжної літератури має бути не лише транслятором знань, а й дослідником, проєктним менеджером та науковим керівником. Це вимагає від нього володіння широким спектром компетентностей, які не завжди формуються в процесі традиційної педагогічної освіти.

Серед провідних проблем, з якими доводиться зустрічатися вчителю-початківцю, є невисокий рівень розвитку дослідницьких компетентностей. Багато вчителів мають труднощі з формулюванням наукових проблем, вибором методів дослідження, аналізом даних та оформленням результатів наукової діяльності. Це обмежує їхні можливості для самостійного проведення наукових досліджень та участі у наукових заходах. Багато освітян не впевнені щодо своєї компетентності у проєктній діяльності. Вчителю-початківцю часто бракує навичок планування, організації та управління науковими проєктами. Це ускладнює його власну науково-дослідницьку діяльність за фахом і не сприяє активній роботі з учнівськими науковими проєктами, що є важливим компонентом сучасного освітнього процесу. Багато вчителів-початківців не мають достатньо досвіду та знань для того, щоб ефективно керувати учнівською науковою роботою. Недостатня компетентність вчителів у керівництві учнівською науковою роботою призводить до того, що учні не отримують належної підтримки та допомоги у своїх наукових дослідженнях.

Розвиток наукового потенціалу майбутніх вчителів та їхньої професійної компетентності як керівників наукових проєктів є надзвичайно важливим чинником підвищення якості освіти з зарубіжної літератури й активізації учнівської наукової роботи. Сьогодні необхідно зосередитися на розробці та впровадженні інноваційних методів, які б сприяли розвитку дослідницьких, проєктних та керівних компетентностей вчителів зарубіжної літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про актуальність питання про методи у виконанні курсових робіт із зарубіжної літератури. Зауважимо дві провідні тенденції актуалізації питання про методи щодо наукових досліджень у царині зарубіжної літератури. Для науковців питанням номер один стає вибір здобувачами відповідної літературознавчої методології, оскільки зміни в сучасному літературному процесі, що характеризується різноманіттям напрямів і появою нових форм літературної творчості, зокрема мережевої літератури, вимагають нових методів дослідження, які б урахували специфіку сучасної літератури. Активна взаємодія літературознавства з іншими науками призводить до появи нових методів аналізу, які беруть до уваги розширення міждисциплінарних зв'язків і дозволяють розглядати літературні твори у їхньому культурному, соціологічному чи іншому контексті. Сучасні літературознавчі студії наголошують на відмові від моно методології і застосуванні комплексного підходу щодо методів літературознавчого дослідження [2], [8].

Іншим суттєвим фактором, що привертає увагу освітян і спонукає їх до пошуку нових освітніх методик в усіх галузях, є інтенсивний розвиток цифрових технологій. На часі є запровадження нової освітньої парадигми, пов'язаної із SMART технологіями, що ґрунтується на принципах: 1) Self-directed – самостерегування; 2) Motivated – мотивованості; 3) Adaptive – адаптованості; 4) Resource enriched – ресурсності; 5) Technology embedded – технологічності [9, с. 12]. SMART освіта передбачає не лише цифровізацію навчання: створення інтерактивних навчальних комплексів, залучення медіаосвітніх ресурсів, гейміфікацію навчального процесу тощо. Нова парадигма освіти висуває нові вимоги до вчителів, що мають не лише надавати готові знання, а за допомогою якісної навігації навчальним контентом створювати умови, що спонукатимуть здобувачів набувати власний досвід і навички [7]. Згідно з концепцією SMART навчання роль викладача трансформується за моделлю «транслятор – навігатор – куратор» [10, с. 284]. Відповідно організація навчального процесу передбачає просування від традиційних форм навчання через розвивальні до особисто орієнтованих [10, с. 285] і

потребує такої системи управління навчанням (learning management system), яка б мотивувала здобувачів і заохочувала їх до творчої та наукової діяльності.

У контексті новітніх освітніх тенденцій методичні рекомендації з написання курсових робіт із зарубіжної літератури, що їх пропонують фахівці з різних вітчизняних вишів, досі тримаються традиційних підходів до організації самостійної роботи здобувачів. Попри важливість дотримання академічних вимог до написання й оформлення наукової роботи та використання цифрових технологій для презентації результатів дослідження, що наголошуються розробниками методичних рекомендацій [3], [4–6], наразі у межах виконання курсової роботи з фаху спостерігається брак ефективних методик розвитку компетентностей, необхідних для активізації науково-дослідницької діяльності вчителя та розвитку навичок навчання упродовж життя. Сучасні методи виконання курсових робіт мають не лише орієнтувати здобувачів на практичне застосування засвоєних теоретичних знань, а й сприяти розвитку наукового потенціалу і критичного мислення, навчати здобувачів генерувати і реалізовувати власні ідеї. Окрім того, сучасні методи виконання курсових робіт мають розвивати навички самостійного планування й оптимізації творчого процесу. Відповідно для забезпечення якісної підготовки вчителя є нагальна потреба віднайти ефективні методики організації самостійної роботи здобувачів під час виконання курсових робіт із зарубіжної літератури, які б готували майбутніх учителів до сучасних викликів.

Метою статті є дослідження можливостей застосування SMART методу визначення цілей під час виконання курсових робіт з зарубіжної літератури та виявлення їхньої ефективності у підготовці майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу. Тенденція до смартизації освіти на сьогодні передбачає використання інтелектуальних технологій та інноваційних методів для оптимізації освітнього процесу, підвищення його ефективності та якості. Важливим компонентом смартизації є залучення розумних інструментів, що мають великий досвід використання в інших галузях і довели свою ефективність. Одним із таких ефективних інструментів для організації освітнього процесу може стати SMART метод визначення цілей, який активно застосовується у менеджменті, маркетингу, економіці, промисловості та інших сферах діяльності.

Сутність SMART методу полягає у продуктивному визначенні цілей, що значно підвищує імовірність їх досягнення. Вперше SMART метод постановки цілей було запроваджено в галузі менеджменту у працях П. Друкера та Дж.Т. Дорана. Особливість застосування SMART методу, згідно з концепцією Дж.Т. Дорана, полягає у відповідності визначених цілей базовим критеріям: 1) Specific – конкретний; 2) Measurable – вимірюваний; 3) Achievable – досяжний; 4) Relevant – актуальний; 5) Time-bound – обмежений часом, – за якими здійснюється «розумне управління» і які дозволяють досягти бажаної мети [1, с. 42].

Наразі упровадження SMART методу в освітній процес набуває більшої актуальності, зокрема коли йдеться про проєктну діяльність здобувачів. Багаторічний досвід керівництва студентською науковою роботою переконує у важливості організації самостійної роботи здобувачів під час виконання наукового проєкту у спосіб, який відповідатиме вимогам SMART освіти: підвищить їхню самостійність у виборі наукової теми і формулюванні мети дослідження, мотивованість до наукового пошуку, персональну адаптованість до матеріалу і методів дослідження, здатність віднаходити ресурси й ефективно застосовувати технології. Ефективним засобом, що допоможе розумно налагодити систему управління навчанням здобувачів під час виконання курсових робіт із зарубіжної літератури, є SMART метод визначення цілей. SMART метод дозволяє загалом оптимізувати навчальний процес і має широкі можливості застосування на різних етапах виконання курсової роботи.

На підготовчому етапі виконання курсової роботи застосування SMART методу є особливо продуктивним, оскільки допомагає здобувачу із самостійним визначенням теми дослідження. Від вдалого вибору теми і її формулювання безпосередньо залежить мотивація здобувача й успішна реалізація наукового проєкту.

Дотримання критерію конкретності цілі на підготовчому етапі передбачає чітке недвозначне формулювання теми. Шляхом конкретизації теми (її ключовими словами) і маркерами особистих зацікавлень здобувача є визначення об'єкту дослідження (художнього твору) і предмету дослідження (формального чи змістового компонента художнього твору: жанру, композиції, системи образів, конфлікту, мотивів, проблем тощо).

На етапі написання курсової роботи критерій конкретності підпорядковує мету, завдання і зміст дослідження його темі, заголовки розділів і підрозділів – ключовим словам. В теоретичному розділі курсової роботи конкретизація потребує визначення літературознавчих термінів і понять, що є ключовими словами дослідження, з урахуванням чинних теоретико-літературних тенденцій. У практичному розділі критерій конкретності передбачає літературознавчий аналіз об'єкту дослідження (художнього твору) строго відповідно до предмету дослідження (досліджуваного компонента художнього твору).

На етапі апробації чітке і логічне формулювання власної концепції літературознавчого дослідження відповідно до обраної теми, конкретизація операційних літературознавчих понять, змістовні відповіді на питання членів комісії є важливими чинниками успішного захисту курсової роботи.

Критерій вимірюваності цілі на підготовчому етапі дає можливість відслідковувати прогрес у виконанні роботи, прогнозувати дослідницький внесок і чітко визначити критерії, за якими досягнуті результати курсової роботи будуть вимірюватися й оцінюватися. Надати вимірюваності очікуваним результатам допомагає визначення мети (вирішення наукової проблеми) і завдань дослідження (алгоритму вирішення), а також коригування (звуження або деталізація) теми.

На етапі написання роботи чітке формулювання завдань є передумовою доцільного (відповідно до мети) і логічного (відповідно до послідовності виконання завдань) наповнення і структурування змісту дослідження. Зміст теоретичного і практичного розділів основної частини роботи та їхніх підрозділів є покроковою реалізацією завдань дослідження. Критерій вимірюваності визначає результативність висновків з виконання завдань дослідження у відповідних розділах та вагомість загальних висновків про досягнення мети дослідження.

На етапі апробації обґрунтування висновків дослідження відповідно до встановленої мети є доказом їх результативності та стає вагомою передумовою успішного захисту курсової роботи.

Врахування критерію досяжності цілі на підготовчому етапі виконання курсової роботи спонукає здобувача співвіднести складність теми із власними можливостями, зважити на свій рівень підготовки, перевірити доступність зовнішніх ресурсів: наукових джерел та літературознавчих методів, взяти до уваги сформованість навичок оперування цими методами для реалізації визначених завдань і досягнення встановленої мети.

На етапі написання курсової роботи дотримання критерію досяжності цілі перевіряється продуктивністю застосування обраних методів літературознавчого аналізу об'єкту дослідження (художнього твору) з погляду предмету дослідження (компоненту художнього твору) у практичному розділі для реалізації завдань дослідження і досягнення кінцевої мети.

На етапі апробації переконливість і змістовність результатів проведеного літературознавчого аналізу художнього твору у досягненні мети дослідження є вагомим чинником успішного захисту курсової роботи.

Критерій релевантності цілі потребує обґрунтування актуальності теми курсової роботи у сучасному літературознавстві: з'ясування стану її вивченості, вичерпаності, дискусійності, потреби у нових підходах, контекстах та перспективності дослідження. Релевантність цілі передбачає і визначення актуальності теми курсової роботи з огляду на власні потреби здобувача у формуванні навичок, необхідних йому для особистої професійної реалізації як майбутнього вчителя, методиста, освітнього менеджера, науковця тощо та для персонального розвитку.

На етапі написання роботи критерій релевантності цілі допомагає визначити новизну результатів курсової роботи, їх значення у сучасному літературознавчому дискурсі, можливості практичного застосування, зокрема в освітній галузі, та передбачити перспективні напрямки подальших досліджень.

На етапі апробації аргументація актуальності теми та переконливе обґрунтування власного наукового внеску у дослідження теми є визначальним чинником успішного захисту курсової роботи.

Критерій обмеженості цілі у часі на підготовчому етапі допомагає чітко спланувати процес дослідження шляхом створення календарного плану з позначенням послідовності і термінів виконання роботи.

Під час виконання курсової роботи критерій обмеженості цілі у часі сприяє ефективному тайм-менеджменту шляхом чіткого дотримання встановлених дедлайнів для кожного етапу роботи упродовж семестру. Ретельне планування та систематичний підхід до виконання завдань забезпечує оптимальний режим виконання дослідження і вчасне завершення курсової роботи.

На етапі апробації результатів дослідження критерій обмеженості цілі у часі регулює врахування здобувачем відведеного часу на виступ під час підготовки доповіді та презентації. Обсяг, доцільність і структурування обраного для виступу матеріалу, чіткість висловлювання і темп мовлення здобувача, а також ефективне використання цифрового супроводу є важливими передумовами успішного захисту курсової роботи.

Використання SMART методу встановлення цілей в організації самостійної роботи здобувачів під час виконання курсових робіт із зарубіжної літератури відповідає сучасним вимогам SMART освіти щодо забезпечення самостійності, мотивованості, адаптованості, ресурсності і технологічності і має багато переваг. SMART метод встановлення цілей є ефективним навігаційним інструментом, який дозволяє здобувачеві самостійно обирати тему, напрямок і методи дослідження залежно від особистих вподобань і ресурсів та адаптувати їх відповідно до фахових вимог. Послугуючись алгоритмом розумного цілепокладання, здобувач має змогу самостійно і системно опановувати логіку наукового дослідження, релевантно визначати об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження з огляду на власні потреби професійного і персонального розвитку, продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси, доцільно і логічно вибудовувати структуру і зміст дослідження відповідно до мети і завдань, зважено планувати етапи виконання курсової роботи і дотримуватися тайм-менеджменту, ефективно апробувати і захищати наукові здобутки.

Висновки та перспективи дослідження. Проведений аналіз можливостей застосування SMART методу встановлення цілей у процесі написання курсових робіт із зарубіжної літератури доводить його ефективність у підготовці майбутніх вчителів. Запровадження SMART-методу дозволяє організувати наукову роботу здобувачів з погляду «розумного управління» цілями. Самостійне встановлення цілей підвищує мотивацію здобувачів до наукової діяльності, розвиває дослідницькі навички та навички проєктного менеджменту, навички саморефлексії, самооцінювання та самоконтролю, необхідні майбутньому вчителю для навчання упродовж життя, постійного професійного вдосконалення й особистісного розвитку. З огляду на ефективність застосування SMART методу встановлення цілей у виконанні курсових робіт з зарубіжної літератури видається перспективним

інтегрування цього методу в освітній процес. Розробка практичних рекомендацій з використання SMART методу встановлення цілей на різних етапах виконання курсової роботи сприятиме смартизації освіти у процесі навчання науково-дослідницькій діяльності та забезпечуватиме комплексний розвиток професійних компетентностей майбутніх вчителів зарубіжної літератури.

Література

1. Башинська І. О. SMART-підхід до визначення цілей смартизації промислового підприємства. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Економіка і управління»*. Том 30 (69). № 5. 2019. С. 41–46. URL: https://www.econ.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/30_69_5/30_69_5_1/10.pdf
2. Козлик І. Літературознавчий аналіз художнього твору в умовах сучасної міжнаукової та міжгалузевої взаємодії. Брно, 2020. 235 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Kozlyk_Ihor/Literaturoznachnyi_analiz_khudozhnoho_tekstutvoru_v_umovakh_suchasnoi_mizhnaukovoi_ta_mizhhaluzevoi/
3. Курсова робота з зарубіжної літератури: методичні рекомендації до написання курсових робіт для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня другого року навчання за спеціальністю 035 «Філологія» / уклад. Ю. В. Садовська. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023. 24 с. URL: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/rgf/035_filologiya_phd/Sadovska_metodychni_rekomendatsii.pdf
4. Методичні рекомендації до написання курсових робіт із зарубіжної літератури та методики її навчання для здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) / розробн. М. Дудніков, О. Канєвська. Кривий Ріг, 2023. 24 с. URL: <https://kdpu.edu.ua/ukrainskoi-movy/zahalna-informatsiia/456-kafedry/perekladu-ta-slovianskoi-filolohii/navchalno-metodychni-materialy/25588-metodychni-rekomendatsii-shchodo-napysannia-kursovykh-robit-iz-zarubizhnoi-literatury-ta-metodyky-ii-navchannia.html>
5. Пікун Л. В., Чередник Т. П. Методичні рекомендації для написання курсової роботи з курсу «Історія зарубіжної літератури». Чернігів, 2022. 35 с. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8742/1/Методичні%20рекомендації%20для%20написання%20курс%20роботи.pdf>
6. Розман І. І. Виконання курсових робіт з дисципліни «Зарубіжна література»: методичні рекомендації для студентів денної та заочної форм навчання спеціальність 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) / уклад. І. І. Розман. Мукачево: МДУ, 2020. 28 с. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/handle/123456789/7872>
7. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до Smart-суспільства. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_22
8. Ференц Н.С. Сучасні методологічні засади літературознавства: навчально-методичний посібник для студентів філологічного факультету; Упоряд. О. М. Чижмар; відповід. за вип. В. В. Барчан. Ужгород: Гроща, 2021. 140 с. URL: <https://dspace-uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/37051>
9. Якубов С., Якінін Я. Технології SMART та навчальні матеріали. *Hi-Tech у школі*. 2011. № 3-4. С. 8–11.
10. Юзефович К. Застосування SMART технологій у навчанні у ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 57. Том 3. 2022. С. 282–287. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/57_2022/part_3/45.pdf

References

1. Bashynska I.O. (2019) SMART-pidkhd do vyznachennya tsiley smartyzatsiyi promyslovoho pidpryyemstva [SMART-approach to determining of smartization goals of industrial enterprise]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho – Academic notes of TNU named after V.Vernadskyi*. Volume 30 (69). No. 5, P. 41–46. URL: https://www.econ.vernadskyjournals.in.ua/journals/2019/30_69_5/30_69_5_1/10.pdf [in Ukrainian].
2. Kozlyk I. (2020) Literaturoznachnyy analiz khudozhn'oho tvorv v umovakh suchasnoyi mizhnaukovoyi ta mizhhaluzevoyi vzayemodiyi. [Literary analysis of a work of art in the conditions

of modern interdisciplinary and interdisciplinary interaction]. Brno. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Kozlyk_Ihor/Literaturoznavchyi_analiz_khudozhnoho_tekstutvoru_v_umovakh_suchasnoi_mizhnaukovoї_ta_mizhhaluzevoi/ [in Ukrainian].

3. Sadovska YU.V. (2023) Kursova robota z zarubizhnoyi literatury: Metodychni rekomendatsiyi do napysannya kursovykh robit dlya zdobuvachiv vyshchoyi osvity pershoho (bakalavrs'koho) rivnya druhoho roku navchannya za spetsial'nistyu 035 «Filolohiya» [Coursework on foreign literature: Methodological recommendations for writing coursework for students of higher education of the first (bachelor) level of the second year of study in specialty 035 "Philology"]. Odesa. URL: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/rgf/-035_filologiya_phd/Sadovska_metodychni_rekomendatsii.pdf [in Ukrainian].

4. Dudnikov M., Kanevska O. (2023). Metodychni rekomendatsiyi do napysannya kursovykh robit iz zarubizhnoyi literatury ta metodyky yiyi navchannya dlya zdobuvachiv vyshchoyi osvity stupenya bakalavra spetsial'nosti 014.02 Serednya osvita (Mova i literatura (anhliys'ka)) [Methodological recommendations for writing coursework on foreign literature and the methodology of its teaching for students of higher education with a bachelor's degree in specialty 014.02 Secondary education (Language and literature (English))]. Kryvyi Rih. URL: <https://kdpu.edu.ua/ukrainskoi-movy/zahalna-informatsiia/456-kafedry/perekladu-ta-slovianskoi-filolohii/navchalno-metodychni-materialy/25588-metodychni-rekomendatsii-shchodo-napysannya-kursovykh-robit-iz-zarubizhnoi-literatury-ta-metodyky-ii-navchannia.html> [in Ukrainian].

5. Pikun, L.V. & Cherednyk, T.P. (2022). Metodychni rekomendatsiyi dlya napysannya kursovoyi roboty z kursu «Istoriya zarubizhnoyi literatury» [Methodical recommendations for writing a term paper from the course "History of Foreign Literature"]. Chernihiv. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8742/1/Методичні%20рекомендації%20для%20написання%20курсової%20роботи.pdf> [in Ukrainian].

6. Rozman, I.I. (2020). Vykonannya kursovykh robit z dystsypliny «Zarubizhna literatura»: metodychni rekomendatsiyi dlya studentiv dennoyi ta zaochnoyi form navchannya spetsial'nist' 014 Serednya osvita (Mova i literatura (anhliys'ka)) [Execution of term papers on the subject of Foreign Literature: methodological recommendations for full-time and part-time students, specialty 014 Secondary Education (Language and Literature (English))]. Mukachevo: MDU. 28p. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/handle/123456789/7872> [in Ukrainian].

7. Semeniuhina O.V. (2013) Novi paradigmi u sferi osviti v umovah perehodu do SMART-suspilstva [New paradigms in the field of education in the context of the transition to a SMART society]. *Naukovyy visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbass*. No. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_22 [in Ukrainian].

8. Ferents N.S. (2021) Suchasni metodolohichni zasady literaturoznavstva: navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv filolohichnoho fakul'tetu [Modern methodological foundations of literary studies: educational and methodological manual for students of the Faculty of Philology]. Uzhhorod: Grazhda. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/37051> [in Ukrainian].

9. Iakubov, S. (2011). Tekhnolohii-SMART ta navchalni materialy. [Smart technologies and teaching materials]. *Hi-Tech u shkoli. – Hi-tech at school*. № 3–4. P. 8–11 [in Ukrainian].

10. Yuzefovych, K. (2022). Zastosuvannya SMART tekhnolohiy u navchanni u VNZ [Application of SMART technologies in education at universities]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk. – Current issues of humanitarian sciences*. Issue 57, Volume 3. P. 282–287. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/57_2022/part_3/45.pdf [in Ukrainian].

Ostapenko L.

PhD in Philology, Associate Professor
of the Department of Ukrainian Language, Literature,
Cultural Studies and Journalism
Mykola Gogol Nizhyn State University
milost.jan@gmail.com
orcid.org/0009-0009-0012-172X

APPLICATION OF SMART METHOD OF SETTING GOALS IN THE EXECUTION OF FOREIGN LITERATURE TERM PAPERS AND ITS EFFICACY IN TEACHER TRAINING

The article is devoted to the review of the SMART method of setting goals and the possibilities of its application in writing term papers on foreign literature in the process of training applicants for the specialty 014 «Secondary Education. English Language and Foreign Literature». The analysis of the possibilities of applying the SMART method of goal setting in the process of writing term papers on foreign literature proves its effectiveness at different stages of scientific research. According to the author of the article, the introduction of this method in the process of training a future teacher has significant advantages. The use of the SMART method of goal setting will significantly increase the productivity of coursework within the framework of professional training in foreign literature. The experience gained by the students in the independent implementation of a research project will contribute to the comprehensive development of the competencies necessary for a teacher of foreign literature for future research activities and for organizing student research in secondary education. The introduction of the SMART method allows organizing students' research work in terms of «smart goal management». Independent goal-setting increases the motivation of applicants for scientific activity, develops research and project management skills, self-reflection, self-assessment and self-control skills necessary for a future teacher for lifelong learning, continuous professional development and personal development. Given the effectiveness of the SMART method of goal setting in the performance of term papers on foreign literature, the author considers it promising to integrate this method into the educational process. The development of practical recommendations for the use of the SMART method of goal setting at different stages of the term paper will contribute to the smartification of education in the process of teaching research activities and ensure the comprehensive development of professional competencies of future teachers of foreign literature. The author of the article concludes that the effectiveness of the SMART method of goal setting in writing term papers on foreign literature meets the modern demands of SMART education and makes them an important component of teacher training.

Key words: SMART method of setting goals, foreign literature term paper, teacher training.

УДК 378.147.091.33-027.22:811.111
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-112-120

Таран О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології
та методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
elenataran62@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9462-8146

Тезікова С. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології
та методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
tezikova@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7094-7505

Плотніков Є. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології
та методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
plotnikov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6010-247X

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
МОДЕРНІЗАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПРОЄКТ**

Сучасні виклики освіти потребують якісної підготовки майбутніх учителів англійської мови, що володіють інноваційними методиками та здатні формувати ключові компетентності учнів. У статті розглянуто перебіг проєкту Шкільний вчитель нового покоління, реалізований Міністерством освіти і науки України та Британською Радою в Україні, в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. Автори проаналізували основні результати проєкту та охарактеризували їх особливості, а саме: розробку нової навчальної програми з методики викладання англійської мови, в якій змінено акцент з теоретичного на практикоорієнтований підхід до навчання студентів; запровадження нового формату педагогічної практики, яка відбувається одночасно з вивченням курсу Методика навчання іноземної мови, за допомогою вчителів-менторів на базі закладів середньої освіти, шляхом поетапного опанування студентами педагогічних вмінь та навичок; зміну методів навчання, що актуалізує активне навчання та спілкування студентів між собою, з вчителями школи та викладачами університету; удосконалення процедур оцінювання, де пріоритет надано методичним умінням, а не лише теоретичним знанням.

У статті представлено проєкт Шкільний вчитель нового покоління як засіб модернізації освітнього процесу, описано підходи до організації роботи проєктної команди, проаналізовано можливі ризики та шляхи їх подолання.

В результаті проєктної діяльності було створено нову навчальну програму з методики викладання іноземних мов, визначено складники професійної діяльності вчителя англійської мови на сучасному етапі розвитку освіти, запропоновано методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу, підготовлено зразки занять, супутні матеріали для викладачів університетів, студентів та шкільних учителів-наставників, створено команди викладачів для впровадження нової програми з методики в університетах.

Дослідники підкреслюють, що результати проєкту сприяли модернізації методичної підготовки вчителів, активному впровадженню нових підходів до навчання. Подальші дослідження, на думку авторів, мають зосередитися на вдосконаленні підготовки вчителів-менторів, розробці навчально-методичного забезпечення для всіх видів практик і розширенні можливостей для професійного розвитку майбутніх педагогів.

Ключові слова: підготовка вчителя, методика навчання іноземних мов, навчальна практика, кероване спостереження, інтерактивні методи навчання, вчитель-ментор.

Постановка проблеми. Реформування шкільної освіти висуває серйозні вимоги до підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, оскільки тільки фахівець, який має ґрунтовну професійну підготовку, володіє сучасними методами навчання іноземної мови здатний привнести до шкільного класу сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу. Одним з головних завдань, яке ставиться на сучасному етапі перед середньою школою в Україні, є формування та розвиток у випускників шкіл життєвих вмінь 21 століття, серед яких чільне місце посідає володіння іноземною мовою. Успіх виконання цього завдання значною мірою залежить від вчителя, його педагогічної та методичної майстерності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі підготовки вчителя нового покоління присвячені роботи провідних вчених України В. Андрущенко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, С. Калашнікової, Є. Коваленко, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Л. Лук'янової, Л. Пуховської, С. Сисоєвої та інших. Особливої уваги дослідниками приділено підготовці вчителів іноземних мов (О. Бігич, О. Заболотна, Н. Лавриченко, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, О. Першукова, В. Редько, В. Черниш та інші).

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти характеризується тим, що крім наукових досліджень, у галузі активно застосовуються проєктні технології, які дозволяють перевіряти інноваційні ідеї на практиці. Так, на момент виконання проєкту *Шкільний вчитель нового покоління*, якому присвячено цю статтю, ми мали досвід таких проєктів як: *Професійний розвиток вчителів англійської мови сільських шкіл Чернігівської області* (за підтримки Фонду, 1998), який було спрямовано на перевірку інтерактивних форм навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації; *Реформа та оновлення педагогічної освіти*. Спільний проєкт Університету штату Айова (США) та Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (за підтримки департаменту США, 2000 – 2003), який передбачав запровадження інформаційних технологій у підготовку майбутніх вчителів; *Поновлення зв'язків з партнерами* (за підтримки Університету штату Айова (США), 2008), спрямований на представлення результатів спільного дослідження дидактичних умов використання технології зворотного зв'язку (audience respond system (clickers)); *Інноваційний університет та лідерство* (за підтримки Варшавського університету, 2014), який допоміг усвідомити сучасні підходи до організації студентоцентрованого навчання; *English Language Retreat / GoGlobal Initiative* (за підтримки Посольства США в Україні, 2016), що дозволив розробити модель підготовки студентів до роботи у мовних програмах для школярів під час відпочинку; *Децентралізація в освіті: нові підходи до професійного розвитку вчителів Чернігівщини* (за фінансової підтримки Європейського Союзу, 2017), який актуалізував інструменти активного навчання дорослих та інші.

Слід зазначити, що підготовка вчителів іноземних мов в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя має давню традицію. Вчительській спільноті України відомі та широко використовуються у закладах середньої освіти навчальні посібники, які були підготовлені викладачами нашого закладу [1; 2; 3]. Отже, досвід підготовки вчителів іноземних мов, результати проєктної діяльності дозволили нам стати учасниками спільного проєкту Міністерства освіти і науки України та Британської

Ради в Україні *Шкільний вчитель нового покоління*, над здійсненням якого з 2013 року до 2019 року працювала група фахівців з 8 українських університетів (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича).

Мета цієї статті проаналізувати перебіг проєкту *Шкільний вчитель нового покоління* та умови впровадження його результатів у підготовку вчителів англійської мови в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

Виклад основного матеріалу. Ідеї проєкту *Шкільний вчитель нового покоління* корелюються з програмними документами європейської освітньої спільноти: *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти*, *Європейське мовне портфоліо*, *Європейське портфоліо майбутніх вчителів іноземних мов (EPOSTL)*, *Профіль освіти вчителів іноземних мов у Європі* та іншим, розробленими Радою Європи. Проєкт співпадає з інноваційними процесами в українській освіті, які декларуються *Концепцією нової української школи (2016)*, *Законом Про освіту (2017)*, *Стратегією сталого розвитку «Україна – 2020»*, професійним стандартом *Вчитель закладу середньої освіти (2024)*. Проєкт *Шкільний вчитель нового покоління* спрямований на підготовку вчителів, здатних втілювати накреслені реформи у життя.

У 2013-2014 роках було здійснено допроєктне базове дослідження, у ході якого проаналізовано програми та навчальні плани університетів-учасників проєкту, проведено консультації з представниками Міністерства освіти і науки України та опитування зацікавлених сторін. У процесі вивчення стану підготовки майбутніх вчителів англійської мови були опитані особисто та онлайн на рівні ЗВО – ректори, декани факультетів, завідувачі кафедрами, викладачі методики, керівники педагогічної практики, студенти; на рівні загальноосвітніх навчальних закладів – молоді спеціалісти-вчителі англійської мови, школярі, які дали відповіді на питання анкет для з'ясування ставлення зацікавлених учасників освітнього процесу до стану методичної підготовки вчителів англійської мови, до організації та змісту педагогічної практики, а також до необхідності змін у системі викладання англійської мови. Основним висновком, до якого дійшла проєктна команда в результаті допроєктного базового дослідження, стало визнання необхідності розробки інноваційної типової програми *Методика навчання англійської мови*, запровадження цієї дисципліни на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки вчителів, врахування національних та міжнародних пріоритетів освіти [6, с. 5].

В результаті проєктної діяльності було створено нову навчальну програму з методики викладання іноземних мов, визначено складники професійної діяльності вчителя англійської мови на сучасному етапі розвитку освіти, запропоновано методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу, підготовлено зразки занять, супутні матеріали для викладачів університетів, студентів та шкільних учителів-наставників, створено команди викладачів для впровадження нової програми з методики в університетах. Інноваційний характер цього документа полягає в тому, що він збалансовує теоретичну та практичну підготовку студентів; уніфікує дескриптори знань та умінь випускників, майбутніх вчителів; формулює не тільки мету та завдання навчання, але і описує результати навчання; створює умови для студенто-центрованого навчання. Відповідно до викликів часу, було значно оновлено зміст програми, введено нові теми, а саме: *Вивчення першої іноземної мови з 1-го класу*, *Навчання іноземної мови дітей з особливими потребами*, *Інноваційні технології викладання і вивчення іноземних мов*, *Інтеграція ІКТ у практику викладання іноземних мов*, *Інтегроване навчання мови та культури*, *Навчальні стратегії вивчення*

мов, Розвиток навчальної автономії школярів, Робота з навчальними матеріалами, Аналіз помилок та шляхи усунення помилок, Дослідження у роботі вчителя (action research), Планування постійного професійного розвитку вчителя [5].

У відповідності до нової навчальної програми в освітній процес було запроваджено такі форми методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови: інтерактивні лекції, методичні майстерні, практичні заняття із широким використанням парної та групової роботи, взаємне навчання, ситуаційні дослідження, симуляції, групові навчально-дослідницькі проекти, інформаційні та комунікаційні технології, самооцінювання та взаємне оцінювання. Активне навчання, постійна взаємодія здобувачів та викладачів забезпечують розвиток критичного мислення, педагогічної рефлексії і навчальної автономії, які виступають інструментами успішного оволодіння студентами професією вчителя англійської мови і надають їм можливість розкритися, повніше реалізувати свій особистісний потенціал і стати дійсними суб'єктами навчального процесу.

Інноваційність освітнього процесу з *Методики навчання іноземних мов* ми також пов'язуємо із запровадженням нового підходу до оцінювання навчальних досягнень здобувачів, що передбачає узгодження кількості видів і форм контролю, критеріїв оцінювання, змісту і обсягу питань підсумкового контролю. Важливою також є зміна пріоритетів у об'єктах контролю, а саме, перенесення акценту з теоретичних знань на професійно-орієнтовані методичні уміння майбутніх учителів. Програмою пропонуються різноманітні завдання для організації модульного контролю: створення портфоліо, написання есе, підготовка презентації, вирішення проблемної ситуації (case-study), створення постера, підготовка плану-конспекту уроку, огляд навчальної літератури, оцінка/підбір/створення навчальних матеріалів, розробка тестів, написання рефлексивного есе, аналіз уроку. Модульне оцінювання здійснюється викладачем за результатами діагностики відповідності навчальних досягнень здобувачів поставленим цілям.

Підсумкове оцінювання проводиться в кінці курсу методики. Воно має на меті з'ясувати, наскільки успішно студент засвоїв усю програму навчальної дисципліни відповідно до *Профіля вчителя англійської мови* кваліфікаційної категорії. Підсумкова оцінка враховує: середній бал за усі модулі курсу (30%); результати педагогічної практики (40%); якість виконання кваліфікаційного завдання (30%). Кожен з цих складників оцінюється за окремими критеріями. Для успішного завершення курсу з методики навчання англійської мови студент повинен продемонструвати позитивні результати за всіма складниками оцінювання.

Освітній компонент (ОК) *Методика навчання іноземних мов* на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 014 *Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література* викладається в обсязі 21 кредит (ОП 2024) [4]. Навчальна програма ОК має модульну організацію. Кожен модуль є логічною, завершеною, самостійною частиною навчального курсу, має на меті формування та розвиток конкретних професійних вмінь. В кожному модулі формулюються ціль та завдання, конкретизується зміст, пропонуються форми та методи навчання, описуються очікувані результати, а також форми та критерії оцінювання, які тісно пов'язані з результатами навчання. Викладання дисципліни здійснюється англійською мовою, що сприяє розвитку професійного мовлення та створює додаткові можливості для раннього професійного розвитку майбутніх учителів іноземних мов через самоосвіту із залученням сучасних матеріалів як вітчизняного, так і зарубіжного виробництва. На наше переконання, збільшення обсягу мовлення англійською мовою на професійні теми, дозволяє розвивати здатність здобувачів до ефективної комунікації з колегами на міжнародних заходах, що є вкрай актуальним для освітян України.

Розробка навчальної програми з *Методика навчання іноземних мов* відбувалася одночасно із розробкою нової концепції проведення практик студентів. Головною новацією, за рекомендаціями проєктної команди, стало проходження здобувачами

навчальної практики у школі з відривом від навчання, одночасно з вивченням курсу з методики, що дозволило збалансувати теоретичну та практичну підготовку студентів. Так, було введено навчальну практику у 3–7 семестрах, де студенти поетапно занурюються у професійну діяльність вчителя англійської мови: кероване спостереження (Guided observation), асистент вчителя (Teacher assistantship), вчитель-практикант (Observed teaching). Впродовж 3 та 4 семестрів навчання відбувається етап керованого спостереження, коли раз на два тижня студенти проводять в шкільних класах повний день та мають можливість спостерігати за роботою досвідчених вчителів, виконувати завдання на спостереження для встановлення зв'язків між теоретичними знаннями та практичною діяльністю вчителя англійської мови. У 5–7 семестрах студенти перебувають у школі один день на тиждень у ролі помічника вчителя. Їхніми основними завданнями, окрім спостережень за навчальним процесом, є підготовка та проведення фрагментів уроків, ознайомлення з плануванням та посилення допомога вчителям англійської мови.

Під час виробничої педагогічної практики у восьмому семестрі, яка триває шість повних тижнів, студенти мають можливість спробувати себе в ролі вчителя, отримуючи при цьому методичну підтримку методистів шкіл (вчителі-ментори) та викладачів університетів. Цей етап практики передбачає, що студенти, вчителі та викладачі щотижня зустрічаються задля обговорення та аналізу отриманого досвіду.

Команда проєкту *Шкільний вчитель нового покоління* надала доступ до розроблених ними матеріалів на сайті <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/core-curriculum-1>. Університетські викладачі методики викладання англійської мови знайдуть тут мапу модулів і чітке формулювання очікуваних результатів наприкінці їх викладання, зразки розподілу змісту розділів курсу, що допоможе у плануванні занять; зразки планів окремих занять з розробленими дидактичними матеріалами; детальний опис форм організації підсумкового оцінювання по семестрах з наданням конкретних завдань, завдання для педагогічного спостереження під час навчальної практики, список літератури, глосарій термінів тощо. Студенти можуть використовувати програму як своєрідну дорожню карту, орієнтуватися в тематиці занять, їх послідовності, в формах проміжного і підсумкового контролю, розуміти, що від них очікується, користуватися глосарієм-довідником, переліком питань для самооцінювання тощо. Як повноправні учасники навчального процесу, студенти можуть вносити пропозиції щодо акцентів у курсі методики, самі обирати способи виконання окремих завдань, спираючись на рефлексію щодо власного навчального досвіду і спостережень під час педагогічної практики. Шкільні вчителі-ментори знайдуть у програмі поради щодо змін в організації педагогічної практики і своєї ролі у процесі її проведення по-новому, ознайомляться із завданнями, які отримують студенти для педагогічного спостереження, із власними правами і обов'язками тощо.

Успішна імплементація матеріалів проєкту стала можливою завдяки створенню команди фахівців, викладачів закладів вищої освіти, які були агентами змін – носіями тих сучасних компетентностей та методів навчання, на яких базується програма. Це стало можливим також завдяки школам професійного розвитку Британської Ради в Україні, де у 2014–2018 роках проходили підготовку викладачі ЗВО України, які готують вчителів іноземної мови. Професійні зібрання надали можливість учасникам проєкту отримати цінний досвід з розробки інтерактивних, студентоцентризованих сесій з курсу методики викладання іноземних мов з використанням новітніх технологій, модульної організації змісту навчання, інтеграції ІКТ в навчальний процес, сучасних методів та прийомів донесення нового навчального матеріалу, з урахуванням належного балансу між теорією та практикою, сприяли поширенню дидактичних матеріалів в академічному середовищі, пілотуванню нової навчальної програми та створили умови для розвитку вмінь планування, організації спільної роботи, менеджменту робочого часу, для покращення комунікативних вмінь при роботі у команді

(вміння дискутувати, пояснювати, знаходити спільне рішення, нести спільну відповідальність), сприяв зростанню ініціативи та самостійності учасників проєкту.

Участь у проєкті дозволила організувати співпрацю викладачів всіх дисциплін, які забезпечують фахові кафедри, особливо викладачів *Практики усного та писемного мовлення (англійська мова), Практичної фонетики англійської мови, Практичної граматики англійської мови*, де відбувається поетапне формування комунікативних вмінь та навичок, розвивається іншомовна компетентність майбутніх вчителів англійської мови. На нашу думку, формування та розвиток професійних методичних вмінь має відбуватися у сприятливому середовищі. Скільки б ми не декларували, що стоїмо на позиціях комунікативного навчання іноземних мов, що потрібно використовувати інтерактивні методи та прийоми, проєкти, інтенсивні прийоми навчання і таке інше, скільки б не говорили про це на заняттях з методики, але якщо студент не відчув, як це працювати в таких режимах, якщо він не отримав досвід вивчення іноземної мови саме в таких умовах, марно сподіватися, що, прийдучи працювати до школи, молоді фахівці будуть використовувати сучасні підходи до навчання. Зрозуміло, що модель вивчення іноземної мови в університеті не може переноситися до середньої школи, але вона часто стає основою для створення власної моделі викладання іноземної мови в середній школі. Саме на заняттях з англійської мови в університеті має відбутися переосмислення ролі вчителя, як фасилітатора у вивченні іноземної мови; саме тут має бути сприятливе середовище для отримання методичної підготовки, а згодом для власного професійного розвитку.

Проєктна діяльність передбачає обов'язкове визначення ризиків та пошук шляхів їхнього подолання. Обсяг експериментальної підготовки з методики навчання англійської мови значно збільшився (8 кредитів – традиційна програма, 19 кредитів – експериментальна програма). Чи знайдемо години? – перший ризик. Знайшли за рахунок перерозподілу годин з теоретичних та практичних дисциплін фахової підготовки. Введено навчальну практику – за рахунок чого? – другий ризик. Через діалог з викладачами кафедр педагогіки та психології, відділом практики університету, години пропедевтичної практики (2 курс), виховної практики в оздоровчих таборах (3 курс) були спрямовані на фахову підготовку майбутніх вчителів англійської мови. Низький рівень мотивації студентів щодо педагогічної діяльності – третій ризик: чи зможемо створити експериментальну групу? Створили і постійно проводили роз'яснювальну роботу серед студентів щодо важливості та користі участі в експерименті, перспективного використання здобутого досвіду, переваг експериментальної програми підготовки. Необхідність постійного удосконалення навчального процесу зі всіх дисциплін фахової підготовки, дотримання методичних правил, запровадження сучасних методів навчання – четвертий ризик: чи зможемо забезпечити активність всіх викладачів? Запобігти цьому ризику допомогли школи професійного розвитку Британської Ради в Україні. Чи знайдемо достатню кількість вчителів-менторів – п'ятий ризик. Систематичні зустрічі з вчителями, демонстрація нових підходів до викладання англійської мови, залучення їх до участі у проєктних заходах допомогли уникнути цього ризику.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проєкт *Шкільний вчитель нового покоління* дозволив модернізувати методичну підготовку майбутніх вчителів англійської мови в нашому університеті; став проявом педагогіки партнерства: зразком взаємодії між викладачами і студентами; між менторами, студентами і викладачами; між базовими школами і університетом; між університетами – учасниками проєкту; між учасниками проєкту і спільнотою інших університетських викладачів, між МОН України і Британською Радою. В процесі пілотування нової програми з *Методики навчання іноземних мов* Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя співпрацював з 18 вчителями з 7 шкіл міста Ніжина.

Участь в проєкті *Шкільний вчитель нового покоління* стала школою професійного зростання, оскільки саме тут, вирішуючи проєктні завдання, відбулося

об'єднання представників університетів-партнерів, викладачів наших кафедр, вчителів та студентів, які здатні та готові ділитися знаннями та досвідом, збагачуючи одне одного. Важливо, що організація роботи в межах проєкту стала прикладом для наслідування в подальшій професійній діяльності для його виконавців. Особливо потрібно наголосити на ролі Британської Ради в Україні, яка має значний досвід виконання освітніх проєктів в нашій країні і за її межами.

Проєкт *Шкільний учитель нового покоління* отримав високу позитивну оцінку Алана С. Макензі, директора TransformELT, котрий зазначив, що програма освітнього компоненту *Методики навчання англійської мови* враховує національні пріоритети щодо міжнародної комунікації та міжкультурних навичок, рекомендації Ради Європи щодо навчальних програм та розвитку ключових вмінь 21 століття, носить компетентнісний характер і забезпечує розумний баланс теорії та практики, знань і вмінь. Навчальна програма рекомендована для впровадження на національному рівні [7].

Подальші перспективи розвитку методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови ми вбачаємо у наступному: узгодження змісту, форм та методів викладання методики навчання іноземної мови та методики навчання зарубіжної літератури; запровадження цілеспрямованої підготовки вчителів-менторів; розробка навчально-методичного забезпечення всіх видів практик; розробка засобів діагностики сформованості методичної компетентності.

Література

1. Верба Г. В., Верба Л. Г. Граматика сучасної англійської мови: довідник. Київ: Логос-М, 2011. 352 с.
2. Жилко Н. М., Панова Л. С. Англійська мова: вправи з граматики: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова та ін. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
4. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://surl.li/twyezz>.
5. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
6. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). Київ: Ленвіт, 2014. 60 с.
7. Шкільний вчитель нового покоління. Звіт про результати оцінювання проєкту Британської Ради в Україні / Алан С. Макензі, Transform ELT, 26 листопада 2019. URL: <https://surl.li/mouaxs>.

References

1. Verba, H.V. & Verba, L.H. (2011). *Hramatyka suchasnoi anhliiskoi movy* [Modern English Grammar]. [in Ukrainian].
2. Zhylo, N.M. & Panova, L.S. (2011). *Anhliiska mova: vpravy z hramatyky* [English: Exercises in Grammar]. [in Ukrainian].
3. Panova L.S. [et al.]. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. [in Ukrainian].
4. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita. Anhliiska mova ta zarubizhna literature» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational-Professional Program «Secondary Education. English Language and World Literature» of the first (bachelor's) level of higher education]. URL: <https://surl.li/twyezz> [in Ukrainian].
5. Typova prohrama «Metodyka navchannia anhliiskoi movy» (2020). [Core Curriculum. English Language Teaching Methodology. Bachelor's Level]. [in Ukrainian].
6. Shkilnyi vchytel novoho pokolinnia. Doproektne bazove doslidzhennia (2014). [New Generation School Teacher. Pre-project baseline study]. [in Ukrainian].

7. Shkilnyi vchytel novoho pokolinnia. Zvit pro rezultaty otsiniuvannia proiektu Brytanskoj Rady v Ukraini (2019). [New Generation School Teacher. Evaluation report of the British Council in Ukraine project]. URL: <https://surl.li/mouaxs> [in Ukrainian].

Taran O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology
and Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Gogol State University
elenataran62@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9462-8146

Tezikova S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology
and Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Gogol State University
tezikova@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7094-7505

Plotnikov Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology
and Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Gogol State University
plotnikov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6010-247X

ENGLISH TEACHER TRAINING: MODERNISATION THROUGH PROJECT

Modern educational challenges demand high-quality training for future English teachers who can bring innovative teaching methods to the classroom and develop students' key competencies. The article examines the progress of the New Generation School Teacher project, implemented by the Ministry of Education and Science of Ukraine and the British Council Ukraine at Nizhyn Mykola Gogol State University.

The authors have analyzed the main results of the project. They have outlined its key features, including the development of a new curriculum for English teaching methodology, a shift from a theoretical to a practice-oriented approach in student training; the implementation of a new format for teaching practice, which takes place alongside the Methodology of Teaching Foreign Languages course with the support of mentor teachers at secondary schools, allows students to acquire pedagogical skills gradually; the modernization of teaching methods, with a strong emphasis on active learning and communication between students, school teachers, and university instructors, ensures a dynamic and engaging learning environment.

The New Generation School Teacher project is not just a tool for modernizing the educational process, it is a catalyst. This article details the project's role in this transformation, from the approaches used to organize the project team's work to the analysis of potential risks and their mitigation strategies.

As a result of the project, a new curriculum for foreign language teaching methodology was created, defining the key components of an English teacher's professional activity at the current stage of educational development. The project also provided methodological recommendations, lesson samples, and supplementary materials for university instructors, students, and school mentors and established teams of university lecturers to implement the new methodology program.

The researchers emphasize that the project outcomes contributed to the modernization of teacher training, fostering the active implementation of new teaching approaches. According to the authors, future research should focus on improving mentor teacher training, developing educational and methodological resources for all types of teaching practice, and expanding opportunities for the professional development of future educators.

Key words: teacher training, foreign language teaching methodology, teaching practice, guided observation, interactive teaching methods, mentor teacher.

УДК 330.4:519.22:004.9

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-121-129

Фетісов В. С.

кандидат економічних наук, доцент,

доцент кафедри інформаційних технологій, фізико-математичних та економічних наук

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

fetisov.vs@ndu.edu.ua

orcid.org/0000-0003-4316-9060

ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВИБІРКОВИХ СУКУПНОСТЕЙ У STATISTICA

Сучасний світ – це світ інформації. Завдяки використанню Інтернет користувачі отримали доступ до величезних обсягів найрізноманітніших даних. Але ці дані стають по справжньому корисними тільки після того, як виявляються існуючі в них закономірності, що дозволяє надалі застосовувати їх у практичній діяльності.

Зрозуміло, що розуміння сутності даних можна розкрити тільки після проведення їх статистичного аналізу. Але аналіз великих обсягів даних вимагає застосування обчислювальної техніки. При цьому використання програмного забезпечення загального призначення на зразок Excel не завжди дозволяє вирішити конкретне завдання статистичного аналізу. У цьому разі дослідники мають вміння користуватися спеціалізованим програмним забезпеченням – статистичними пакетами обробки даних, серед яких є два беззаперечних лідери – STATISTICA та SPSS. У статті розглядається робота із STATISTICA. Використання пакету STATISTICA може суттєво прискорити, а – головне – зробити більш якісним статистичний аналіз даних.

Не завжди у дослідника є можливість працювати з усією сукупністю даних, через що доводиться використовувати частину даних, тобто вибірку сукупності, на підставі якої і робляться надалі висновки відносно усієї (генеральної) сукупності в цілому. Досить часто взагалі досліднику потрібно відібрати тільки певну частину даних з наявних даних. Питання роботи з вибірковою сукупністю у статистиці розглядаються в окремому розділі: вибіркового методі, а способи формування вибірових сукупностей є одним з підрозділів вибіркового методу.

Під час проведеного дослідження розглянуто способи формування як шляхом створення підмножин, так і за допомогою механізму створення випадкової вибірки за різними варіантами з існуючих робочих таблиць даних. При цьому наведені приклади застосування з цією метою умов користувача і вбудованої мови STATISTICA, завдяки чому можна сформувати дуже гнучкі умови відбору спостережень до вибірки.

Застосовуючи алгоритми, наведені у статті, дослідники, навіть добре не обізнані з роботою пакету, можуть достатньо просто сформувати необхідні вибіркві сукупності для вирішення практичних завдань.

Ключові слова: вибірковий метод, вибірка, вибіркова сукупність, підмножина, статистичний пакет STATISTICA, STATISTICA.

Вступ. Швидке зростання потужностей сховищ даних дозволило накопичувати величезні обсяги даних, які зараз прийнято називати терміном Big Data. Аналіз великих даних дозволяє виявити ринкові тенденції, уподобання клієнтів та багато іншого. Недарма наразі спостерігається справжнє полювання за цими даними, а провідні світові корпорації намагаються за будь-яку ціну одержати доступ до них.

Зрозуміло, що для роботи з такими даними потрібно мати як обізнаних фахівців-аналітиків, так і відповідний інструментарій. Потужним інструментом аналізу даних є пакет статистичного аналізу даних STATISTICA, навички роботи з яким повинні мати всі фахівці, що спеціалізуються на аналізі великих даних.

Досить часто користувачам-аналітикам потрібні не всі дані, а певна їх частина, наприклад якогось регіону, вікової групи і т. ін. Тому вони повинні бути обізнаними з можливостями STATISTICA для відбору потрібних даних.

STATISTICA має низку спеціальних засобів, що дозволяють відібрати дані, до яких належать такі інструменти як фільтрація даних, створення вибірок і формування підмножин.

Найбільш гнучким засобом відбору даних, що надає користувачеві можливості для відбору даних, є формування підмножин. Разом із тим він вимагає від користувача певних знань, оскільки за цим варіантом здійснюється формування вибірки із застосуванням умов користувача і вбудованої мови STATISTICA.

Метою даної роботи було проаналізувати засоби статистичного пакету STATISTICA для формування вибіркової сукупності з існуючих робочих таблиць.

Для досягнення мети необхідно було розв'язати такі завдання:

1. Розглянути механізм створення вибіркової сукупності за допомогою підмножин.

2. Розглянути застосування умов користувача і вбудованої мови STATISTICA для створення гнучких варіантів відбору даних для підмножин.

3. Розглянути механізм створення вибіркової сукупності за допомогою механізму створення випадкової вибірки за різними варіантами.

4. Надати прості і зрозумілі приклади формування вибіркової сукупності.

Огляд літератури. Серед українських статистиків, що розглядають питання вибіркового методу, широко відомі О. Гладун, А. Єріна, З. Пальян, М. Пугачова. Низка українських статистиків розглядають роботу з пакетом STATISTICA. Серед них можна назвати знову А. Єріну, а також Д. Єріна, В. Данілова.

Разом із тим, автор досі ніде не зустрів розгляд практичного формування вибіркової сукупності за допомогою підмножин з використанням STATISTICA. Дана робота допоможе статистикам-аналітикам з'ясувати алгоритми формування на конкретних прикладах.

Методи дослідження. У статті розглядаються та аналізуються алгоритми формування вибіркової сукупності засобами пакету STATISTICA двома основними способами: шляхом формування підмножин (в тому числі із застосуванням умов користувача і вбудованої мови STATISTICA) і за допомогою механізму створення випадкової вибірки різними варіантами з існуючих робочих таблиць даних.

Результати. У статті на зрозумілих прикладах надано опис алгоритмів формування підмножин з використанням вбудованої мови STATISTICA і умов користувача. Розглянуто приклад формування такої підмножини. Розглянуто алгоритм формування вибірок, у тому числі досить складного характеру. Надані поради відносно аспектів формування вибірок.

Застосовуючи алгоритми, наведені у статті, дослідники, навіть добре не обізнані з роботою пакету, можуть достатньо просто сформувати необхідні вибіркові сукупності для вирішення своїх завдань.

Розглянемо процес формування підмножини. Застосуємо для цього наступний умовний приклад. Є дані про доходи від допоміжної діяльності готелю, що надає своїм постояльцям низку послуг, у тому числі послуги салону краси. Аналітика цікавлять дані про постояльців за 2018 р., яким надавалися послуги у салоні краси, вартість яких становить не менше 300 грн. Дані про допоміжну діяльність готелю знаходяться у таблиці даних, що міститиме три змінні (ознаки), які розташовані у такому порядку: «Вид послуги», «Вартість послуги», «Дата».

Формування підмножини здійснюється за таким алгоритмом.

Створення підмножини починають з вибору або змінної групування або команди створення підмножини. Для створення підмножини виконується команда **Data ► Subset**, після чого відкриється вікно «Create a Subset».

Вибір змінної групування може бути здійснений різними способами. За найпростішим варіантом це можна зробити так само, як це робиться в електронних таблицях, тобто натиснувши на імені змінної, яка міститься у першому рядку таблиці з даними. Вибір змінної можна здійснити і пізніше у вікні параметрів модуля, використовуючи кнопку «**Variables**». Її натискання ініціює появу вікна вибору змінної «Select the variables for the analysis». Після вибору змінної праворуч від кнопки «**Variables**» відображається ім'я вибраної змінної. Оскільки для створення підмножини потрібні всі три змінні, то і вибрати потрібно всі три.

На початку формування підмножини користувач має визначитися, чи планує він надалі працювати зі сформованою вибіркою чи вона потрібна йому тільки одноразово. За першим варіантом у вікні створення підмножини «Create a Subset» слід залишити прапорець біля поля-мітки «Create new spreadsheet», що приведе до створення нової таблиці з існуючих первинних даних.

Для формування умов відбору слід натиснути кнопку «**Cases**», що призведе до появи вікна «Spreadsheet Case Selection Conditions», у якому і задаються умови відбору до вибірки. Щоб задати умови відбору встановлюємо прапорець біля поля-мітки «Enable Selection Conditions», після чого стають доступними поля для завдання умов. В групі полів «Include cases» встановлюємо прапорець біля поля-мітки «Specific, selected by», вказуючи тим самим що відбір буде здійснюватися за певними правилами. Це у свою чергу зробить доступним поле «Expression», що розташоване під полем «Specific, selected by».

Використовуючи спеціальний механізм системи, в тестовому полі «Expression» вводиться умова. Згідно з правилами роботи цього механізму умова формується наступним чином:

1. Ліва частина виразу – це ім'я змінної, що позначається літерою «v» із додаванням її порядкового номера у таблиці даних.

2. Після імені змінної вводиться логічний оператор.

3. Права частина умови є виразом, з яким порівнюється змінна в умові. Вираз може містити математичну операцію, вбудовану функцію системи або просто число.

Умов може бути декілька; вони поєднуються звичайними логічними операторами AND, OR, NOT (ТА, АБО, НІ).

Нагадаємо, що користувача цікавлять дані про послуги, які надавалися постояльцям готелю в 2018 році, вартість яких становить не менше 300 грн.

Перша умова стосується змінної «Вид послуги», що є категоріальною. Кожна з її категорій (послуга) має свій код. Припустимо, послуги у салоні краси мають код «104». Враховуючи, що змінна «Вид послуги» у таблиці даних знаходиться у першому стовпчику, умова матиме такий вигляд:

$$v1 = 104$$

Друга умова має встановити, що вартість послуги (друга за порядком змінна у таблиці даних) має бути більше 300 грн, що формулюється так:

$$v2 \geq 300$$

Нарешті третя умова передбачає, що дані мають бути відібрані тільки за 2018 р. Ця умова може бути реалізована за допомогою вбудованої функції системи і має такий вигляд (змінна «Дата» є третьою за порядком у таблиці даних):

$$DTYEAR(v3) = 2018$$

Отже, загальна умова виглядає так:

$$v1 = 104 \text{ and } v2 > 300 \text{ and } DTYEAR(v3) = 2018$$

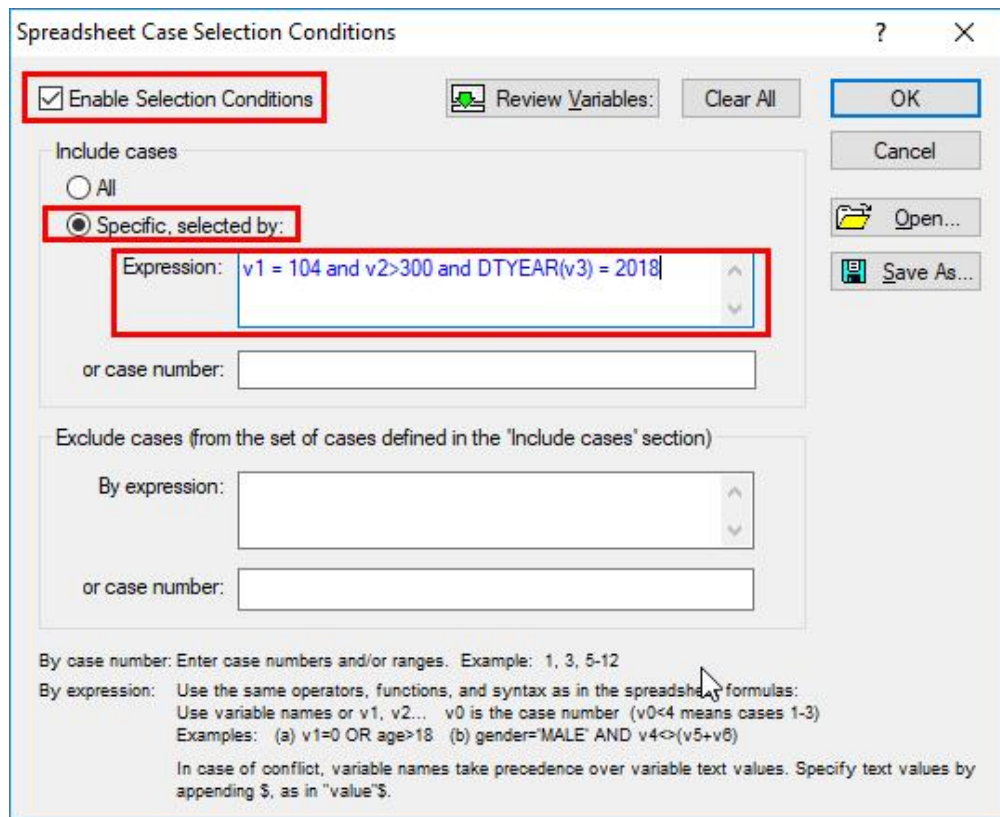


Рисунок 1. Приклад формування умов

Натискаючи кнопку «ОК» повертаємось у вікно «Spreadsheet Case Selection Conditions».

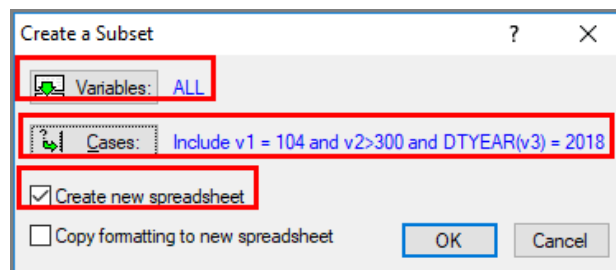


Рисунок 2. Відображення заданих параметрів

У цьому вікні натискаємо кнопку «ОК». Це приведе до створення нової таблиці даних, яка міститиме вибірку (підмножину), сформовану за критеріями користувача.

Таблиця 1

Фрагмент таблиці даних зі сформованою підмножиною

	Вид послуги	Вартість, грн	Дата
1	Салон краси	310,00 грн	07.03.2018
2	Салон краси	400,00 грн	08.03.2018
3	Салон краси	310,00 грн	08.03.2018

Знання роботи вище описаного механізму дозволить користувачу формувати вибіркві сукупності практично за будь-якими критеріями.

Ще одним способом формування вибірок у програмі є формування вибірових сукупностей.

STATISTICA надає можливість формування вибірок з існуючих робочих таблиць даних, при цьому це можна зробити різними способами.

Для створення вибірки слід виконати команду **Data ▶ Sampling** (Створити випадкову вибірку), після чого відкриється однойменне вікно «Create a Random Sampling».

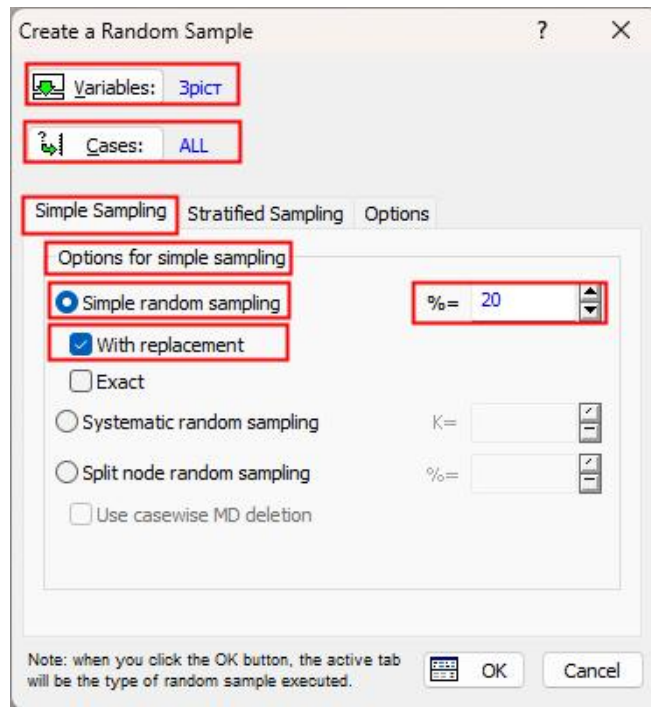


Рисунок 3. Створення вибірки. Завдання параметрів

Процес формування вибірки починається з визначення змінних та (або) спостережень, з яких буде створюватися вибіркова сукупність. За замовчуванням вибірка буде формуватися з усіх спостережень (Cases: ALL), а нова таблиця з даними міститиме всі змінні таблиці, з якої формується вибірка. Якщо у новій таблиці з даними не потрібні певні змінні, слід скористатися кнопкою «**Variables**» (**Змінні**) і вибрати ті змінні, які потрібно залишити у вибірці.

У цьому ж вікні визначається спосіб формування вибірки і задаються додаткові параметри її формування. Вибір способу визначається на вкладці «Simple Sampling» (Простий вибір) у групі «Options for simple sampling» (Опції для простої вибірки).

За будь-яким способом поле-мітка «With Replacement» (Вибір з поверненням) визначає метод відбору елементів вибірки, який, як відомо, може бути повторним (встановлюється прапорець біля цього поля) або безповторним (прапорець не встановлюється).

Розглянемо способи формування вибіркової сукупності, що надає програма.

Власне випадковий або простий випадковий

У групі «Options for simple sampling» слід встановити перемикач в положення «Simple random sampling» (Проста випадкова вибірка) і в полі «%=» визначити відсоток спостережень з таблиці у вибірці.

Натискання кнопки «**ОК**» спричинить створення нової таблиці з даними, яка буде містити визначений відсоток спостережень поточної робочої таблиці з даними.

Систематичний (механічний)

У групі «Options for simple sampling» слід встановити перемикач в положення «Systematic random sampling» (Систематичний випадковий вибір), а в полі «К»

визначити крок – число, що буде визначати кількість елементів, які необхідно пропускати у таблиці даних (генеральній сукупності) до наступного елемента, що буде потрапляти до вибірки. Перший елемент вибірки відшукується випадковим чином серед перших K спостережень таблиці даних.

Натискання кнопки «ОК» спричинить створення нової таблиці з даними.

Розподілений випадковий

Такий варіант формування вибірки відсутній серед прийнятих у статистичній практиці, які були описані вище. За цим варіантом таблиця з даними розділяється на дві таблиці, відсоток яких визначається в полі «%=». Використання даного варіанту задається у групі «Options for simple sampling» встановленням перемикача в положення «Split node random sampling» (Випадкова вибірка з розділеними групами).

Розшарований

Нагадую, що такого роду відбір елементів сукупності передбачає включення до вибірки елементів з *урахуванням структури* вибірки. У STATISICA застосувати цей метод відбору можна у вікні «Create a Random Sampling» на вкладці «Stratified Sampling» (Стратифікована (розшарована) вибірка). **Стратифікація** – це розподіл елементів сукупності на групи за певною ознакою.

Якщо для розглянутих перед цим способів формування вибірки вибір змінних був не потрібен, то для цього способу наявність змінної стратифікації є обов'язковою, тобто у вікні вибору необхідно вибрати змінну. Це є зрозумілим, оскільки дійсно не зрозуміло, за якою саме змінною слід виділяти групи, якщо таких змінних дві або більше.

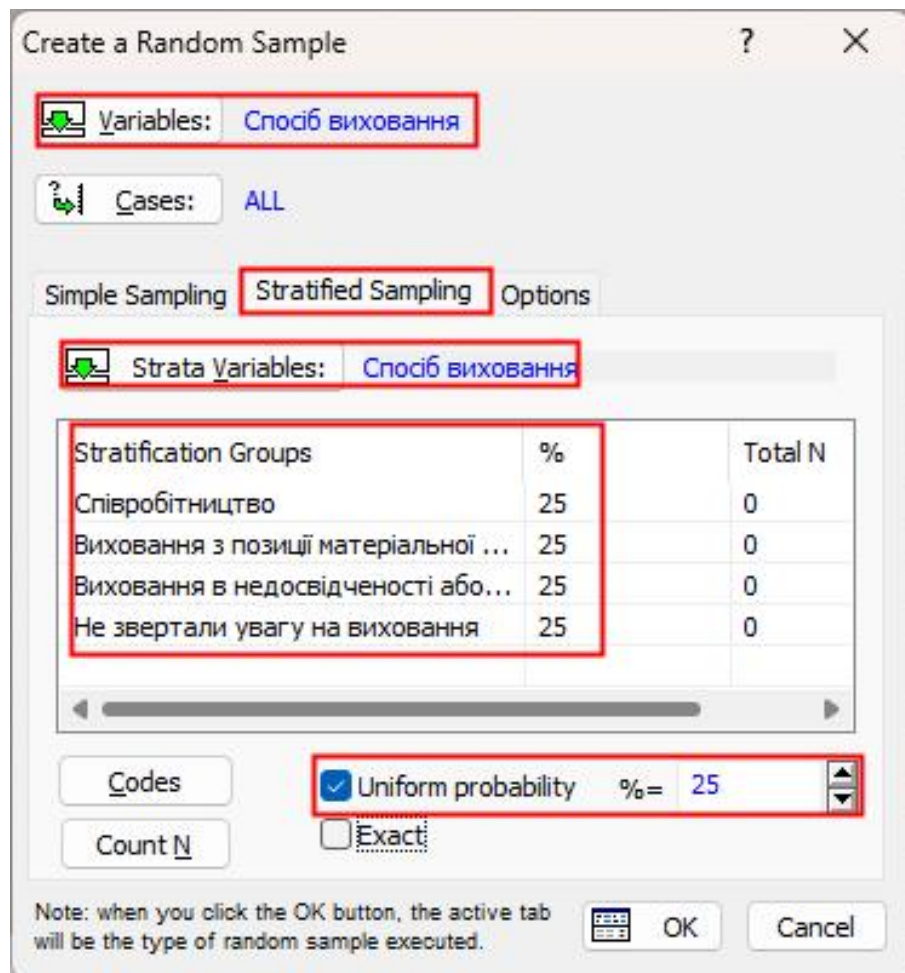


Рисунок 4. Створення розшарованої вибірки. Завдання параметрів

Для її визначення слід натиснути кнопку «**Strata Variables**» (змінні стратифікації) і визначити змінну стратифікації.

Надалі визначаються групи, за якими буде здійснюватися процес стратифікації. Як правило, це всі групи.

Кількість груп, що відбирається до вибірки, визначається двома полями-мітками: «Uniform Probability» (Рівні ймовірності) і «Exact» (Точне число).

Встановлення прапорця поруч з полем-міткою «Uniform Probability» визначає, що з кожної групи до вибіркової сукупності буде відбиратися кількість елементів сукупності *приблизно* пропорційно її долі у робочій таблиці з даними. Для прикладу, наведеного вище, кількість груп становить 40, 60, 60 і 40 спостережень, або 20 %, 30 %, 30 % і 20 %. Ця чисельність визначається автоматично після натискання кнопки «**CountN**».

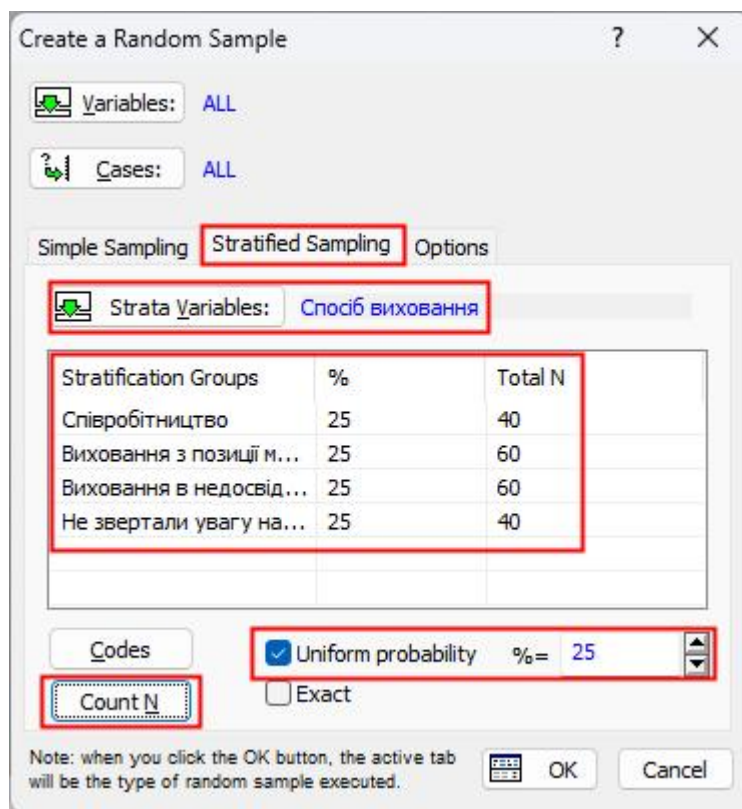


Рисунок 5. Результати створення розширеної вибірки

Важливо пам'ятати, що встановлення відбору для *всіх* груп в полі «%=» певного значення, наприклад, 25 %, не буде означати, що до вибірки потрапить 10, 15, 15 і 10 спостережень. Для кожної групи ці значення кожного разу будуть іншими, досить відчутно коливаючись, наприклад 9, 18, 16 і 13, а потім 11, 13, 15 і 12 (фактично експериментально одержані автором дані). Більше того, простий підрахунок показує, що навіть чисельність вибірки буде різною: для першої вибірки – 57, а для другої – 51.

За будь-яким варіантом відбору слід визначити відсоток спостережень кожної групи, що буде потрапляти до вибірки. Це число бути загальним, воно задається в полі «%=». Але воно може бути і унікальним для кожної групи. За таким варіантом воно вводиться праворуч від назви групи у стовпчику «=».

Stratification Groups	%	Total N
Співробітництво	15,000000	0
Виховання з позиції м...	35,000000	0
Виховання в недосвід...	15,000000	0
Не звертали увагу на...	35,000000	0

Рисунок 6. Створення розшарованої вибірки.
Визначення відсотків для груп

Зауважу, що за таким варіантом поле «%=» не заповнюється.

Поле-мітка «Exact» (точно) встановлює, що до кожної групи має потрапити кількість спостережень, яка є чітко пропорційною її долі у робочій таблиці з даними. Для нашого прикладу чисельність груп становить 40, 60, 60 і 40 спостережень. Якщо встановити відбір для всіх груп в полі «%=», наприклад, 25 %, то це не буде означати, що до вибірки потрапить 10, 15, 15 і 10 спостережень відповідно з кожної групи.

З переліку додаткових параметрів, що розташовані на вкладці «Options» вікна «Create a Random Sampling», можна відмітити «Use Diehard-certified random number generator» (Використовуйте генератор випадкових чисел, сертифікований Diehard). Він визначає можливість підключення власного випадкового генератора системи, який, як стверджується, є дуже якісним. Він працює більш повільно, про що, власне кажучи, навіть вказано у назві показника: «note: this algorithm is slower» (зауважу, що цей алгоритм працює повільніше), тому його не рекомендують використовувати для великих масивів даних, але для відносно невеликих за обсягом даних (до 1000 спостережень), автор не відчув жодного уповільнення під час формування вибірки.

Обговорення

У науковій літературі мало висвітлено питання формування вибірових сукупностей за допомогою наявного у STATISTICA механізму підмножин, коли потрібно створювати достатньо складні умови. У даному дослідженні показано, що для формування таких складних умов потрібно вміти використовувати як умови користувача, так і вбудовану мову STATISTICA.

Висновки. Під час проведеного дослідження на зрозумілих прикладах розглянуто способи формування вибірових сукупностей, у тому числі досить складного характеру, як шляхом створення підмножин, так і за допомогою механізму створення випадкової вибірки за різними варіантами з існуючих робочих таблиць даних. Розглянуто формування підмножин з використанням умов користувача і вбудованої мови STATISTICA.

Використовуючи наведені у статті приклади формування вибірок, дослідники, навіть добре не обізнані з роботою пакету STATISTICA, можуть достатньо просто сформувані необхідні вибірові сукупності для вирішення своїх завдань.

Література

1. Фетісов В. С. Пакет статистичного аналізу даних STATISTICA: навчальний посібник. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 102 с.
2. StatSoft. Офіційний сайт. URL: <https://www.statistica.com/en/software/statistica-evaluation>.

References

1. Fetisov, V.S. (2018). Paket statystychnoho analizu danykh STATISTICA [STATISTICA statistical data analysis package]. Nizhyn: Vydavnytstvo NDU im. M.Hoholia [in Ukrainian].
2. StatSoft. Official website. URL: <https://www.statistica.com/en/software/statistica-evaluation>.

Fetisov V.

PhD in Economics,
Associate Professor of the Department of Information Technologies,
Physics, Mathematics and Economics,
Nizhyn Mykola Gogol State University
fetisov.vs@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4316-9060

PRACTICAL QUESTIONS OF SAMPLES FORMATION IN STATISTICA

The modern world is a world of information. Using the Internet provides access to huge amounts of various data. However, this data becomes truly useful only after the existing patterns in it are identified, which allows it to be used in practical activities.

It is clear that understanding the essence of data can be revealed only after its statistical analysis. Analyzing large amounts of data requires the use of computing technology. But using general-purpose software like Excel does not always solve the problem. In this case, researchers must be able to use specialized software – statistical data processing packages, among which there are two undisputed leaders – STATISTICA and SPSS. This article discusses working with STATISTICA.

It is not always possible to work with the entire data set (and sometimes it is not necessary at all) and one has to use a part of the data, i.e. a sample population, on the basis of which conclusions are drawn regarding the entire (general) population as a whole.

The issues of working with a sample population in statistics are discussed in a separate section – the sampling method. Among the Ukrainian statisticians who consider the issues of the sampling method are O. Gladun, A. Yerina, Z. Palian, and M. Pugacheva. Some of Ukrainian statisticians consider working with the STATISTICA package. Among them we can name again A. Yerina, as well as D. Yerina, V. Danilov. At the same time, the author has not yet encountered a discussion of the sampling method using STATISTICA.

Quite often, a researcher must to select the part of the data from the general population. Methods of forming sample populations are one of the sections of the sampling method. Algorithms for solving this problem are discussed in the article.

The purpose of the article. *To consider the options for forming sample sets using the STATISTICA package, including its built-in language.*

Practical significance. *The article describes the algorithms for forming subsets using the built-in STATISTICA language with clear examples. An example of forming such a subset is considered. The algorithm for generating samples, including those of a rather complex nature, is considered. Advice on the aspects of sample formation is given.*

Conclusions. *Using the algorithms presented in the article, researchers, even those who are not well acquainted with the package, can easily form the necessary sample sets to solve their problems.*

Key words: *sampling method, sample, sample population, subset, statistical package STATISTICA, STATISTICA.*

УДК 378.147:811.111]:004
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-130-140

Khalymon I. Y.

PhD in Education, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Applied Linguistics
Nizhyn Mykola Gogol State University
khalymon.iy@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4815-751X

Larina T. V.

PhD in Education, Associate Professor
Associate Professor of the Applied Linguistics Department
Nizhyn Mykola Gogol State University
larina.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0006-6710-3700

Smelianska V. V.

PhD in Education, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Germanic
Philology and Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Mykola Gogol State University
smelianska.victoria@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3421-7473

PROMOTING ACTIVE LEARNING BY MEANS OF EFL ONLINE ACTIVITIES

The ongoing crisis in Ukraine has significantly impacted higher education, demanding educators adapt their pedagogy to diverse learning modalities (online, blended, face-to-face). Active learning (AL) is crucial for effective student engagement and improved learning outcomes, particularly in online English as a Foreign Language (EFL) instruction, which presents unique challenges like reduced interaction and potential student isolation. While research highlights AL's benefits, practical guidance for its online implementation in EFL higher education remains limited.

This study analyzes existing research on AL, its application in various disciplines (STEM, EFL), and the challenges of online EFL instruction. It explores definitions of AL, its core characteristics, and practical strategies for implementation. The analysis synthesizes key findings from prominent researchers like Lombardi, Yuretich, and Salmon, focusing on student agency, engagement, and knowledge co-construction. The study also examines the design and implementation of e-tivities and discussion forums within Learning Management Systems (LMS) like Moodle, drawing on established frameworks and guidelines. Practical examples of designed e-tivities and discussion forums for pre-service EFL teachers are presented.

The study identifies key characteristics of AL, including student agency, active participation, collaborative learning, and metacognition. It highlights effective AL strategies applicable to EFL contexts, such as think-pair-share, group discussions, role-playing, and problem-based learning. The research demonstrates how these strategies can be adapted for online delivery through e-tivities and discussion forums, emphasizing the importance of clear instructions, purposeful tasks, and structured interaction. Specific examples of e-tivities and discussion forums designed for pre-service EFL teachers are provided, showcasing practical applications of the discussed frameworks. These examples integrate various EFL skills (listening, reading, writing, speaking) and promote peer interaction and feedback.

This study contributes by providing practical guidance for designing and implementing AL in online EFL higher education, specifically through e-tivities and discussion forums. It synthesizes existing research on AL and adapts it to the unique context of online EFL

instruction, offering concrete examples of how to create engaging and effective learning experiences for pre-service teachers. The focus on integrating various EFL skills and fostering peer interaction within online activities is a novel contribution.

The findings of this study are directly applicable to EFL instructors in higher education seeking to enhance student engagement and learning outcomes in online and blended learning environments. The provided examples of e-tivities and discussion forums can be readily adapted and implemented in EFL courses. The study's emphasis on clear guidelines, structured interaction, and purposeful tasks offers valuable insights for designing effective online AL experiences.

Key words: active learning, online learning, English as a foreign language, e-tivities, discussion forums, higher education, student engagement, teacher and philology training, Moodle.

Problem statement. The recent emergency contexts in Ukraine have altered higher education pedagogy. Educators seeking to engage students effectively must adapt their teaching practices to various learning modalities, including online/ distance, blended, and traditional face-to-face instruction. A key element in this adaptation is the implementation of active learning (AL).

Research indicates that AL can significantly boost student engagement and learning outcomes. Studies have shown that AL improves academic performance, fosters crucial skills, and promotes a more inclusive learning environment for undergraduates [10]. R. Yuretich et al. [20] emphasize its effectiveness in cultivating deeper understanding, sparking interest, and enriching educational experiences across disciplines, including science courses. AL is particularly beneficial in large classes and is relatively easy to implement. Furthermore, studies have demonstrated that AL leads to deeper conceptual understanding, improved grades, lower failure rates, and a substantial and consistent positive impact, irrespective of the instructor [18; 3].

Teaching English as a foreign language (EFL) online, particularly in higher education, presents distinct challenges compared to in-person classes. The reduced interaction, especially peer-to-peer, can lead to student isolation and dissatisfaction with online learning [12]. Nevertheless, online and distance learning should strive for the same level of interactivity and collaboration as traditional classrooms, using AL strategies. Online education offers innovative possibilities for fostering interactive learning through tools like learning management systems (LMSs), video conferencing, discussion forums, etc. These resources enable instructors to transition their courses effectively to online and blended formats, incorporating AL techniques into these modalities.

Analysis of recent research and publications. On the one hand, the study has explored various aspects of interpersonal interaction in online learning, including effective online teaching techniques that promote interaction through technology [12] and the integration of learner-content, learner-instructor, and learner-learner interaction [12]. The features of effective e-tivities (electronic/ online activities) on discussion forums promoting learner-learner interaction [6; 8] in EFL courses have been outlined. On the other hand, many articles are also devoted to AL. The researchers report on the successful implementation of AL strategies in a large introductory oceanography course, significantly improving student engagement, performance, and interest in science [20]. They aimed to determine whether these teaching strategies could enhance learning outcomes in a large-class setting, mainly focusing on improvements in information recall, analytical skills, and students' enthusiasm for the science subject. Their investigation included redesigning instructional methods and assessments and collecting student feedback to evaluate the impact of these changes on the overall learning experience. Besides, D. Lombardi et al. conducted a comprehensive review of AL in undergraduate STEM (science, technology, engineering, and mathematics) education. They clarified the concept of AL, assessed its

efficacy, and guided future research and practice in undergraduate STEM instruction through a collaborative and interdisciplinary approach. The effective ELT Methodology session design to enhance AL has been presented [17], approaching methods session design from active involvement in learning, following the key principles behind teacher training activities [19], Bloom's taxonomy of learning objectives and backward design approach. Tips and techniques for EFL pre-service and in-service teachers to promote AL in EFL classrooms have been researched [13].

Identifying previously unresolved parts of the overall problem. However, practical guidance on implementing AL online, establishing interactive EFL learning environments, and designing effective e-tivities [16] remains limited, particularly within higher language education.

Formulating the aim of the article. Therefore, this study aims to investigate e-tivities to promote AL online, which instructors can implement in EFL online/ blended courses.

Presentation of the leading research material. AL, as defined for tertiary STEM, is nested within the pedagogical approaches of student-centred and inquiry-based learning [10]; aims to support students in gaining a deep understanding of concepts in the given field and developing related competencies [5; 14]; aims to create an understanding of the given field's generally accepted knowledge base, regulatory documents and other requirements [1]; expects students to actively co-construct knowledge and understandings through discussion, receiving and applying feedback and undertaking research); consists of activities that increase student engagement in learning [7].

R. Yuretich et al. [20] state that AL is an instructional approach that actively engages students in the learning process, encouraging them to participate directly in their education through various interactive methods. This approach often involves group discussions, collaborative projects, problem-solving exercises, and hands-on experiences, allowing students to apply concepts and think critically rather than passively receiving information through lectures alone. AL aims to promote deeper understanding, retention of knowledge, and the development of critical thinking and communication skills by fostering an environment where students take responsibility for their learning and engage in meaningful interactions with content and peers.

AL is defined in the article "The Curious Construct of Active Learning" as "a classroom situation in which the instructor and instructional activities explicitly afford students agency for their learning." [5, p. 16]. In the context of undergraduate STEM instruction, AL involves higher levels of engagement through 1) direct experiences of phenomena; 2) use of scientific data providing evidence about phenomena; 3) interaction with scientific models that represent phenomena; 3) participation in domain-specific practices that guide the scientific interpretation of observations, analysis of data, and construction and application of models. This definition emphasizes that AL is not just about the activities themselves but also about students' increased involvement and responsibility in the learning process, thereby facilitating deeper understanding and engagement with the material.

As P. Mehisto noted in his lecture "Lecturing vs active learning" in the International micro-degree program "Educational Innovation and Leadership" at Tallinn University in 2024, not all student activity and engagement effectively enhance AL. To support deep learning, it is suggested that engagement can take place at four levels: 1) emotional [4], 2) cognitive [2], 3) social-behavioural [9; 4) agentic [15]. 'Agentic' involves the student being a self-directed and capable learner who takes responsibility for their learning and is intrinsically motivated. Agency is not a personality trait but is reflected in action [10].

D. Lombardi et al. [10] and R. Yuretich et al. [20] have significantly contributed to our understanding of AL, highlighting its multifaceted nature and impact on student learning. Synthesising their work reveals a comprehensive picture of AL's core characteristics. A central tenet is student agency, empowering learners to take ownership of their educational journey through choice and autonomy. This agency is fostered through engagement, direct experiences, collaborative work, and interactive discussions with peers and instructors. AL

thrives on cognitive and social interaction, recognising that knowledge construction is enhanced by individual reflection and collaborative learning. This is supported by diverse methods, incorporating instructional strategies like group work, peer instruction, case studies, problem-based learning, and technology integration (e.g., student response systems). Formative assessment is integral, providing students with ongoing feedback to monitor their progress and identify areas for improvement.

Furthermore, AL cultivates metacognition, encouraging students to reflect on their learning processes and understand their individual learning styles. The focus shifts from rote memorisation to developing higher-order thinking skills, such as analysis, synthesis, and evaluation. Importantly, AL is adaptable to flexible contexts, encompassing lectures, labs, field experiences, and online environments, as long as active participation is facilitated. As identified by D. Lombardi et al., such characteristics represent a departure from traditional passive learning models, promoting a more interactive and student-centered approach.

R. Yuretich et al. [20] elaborate on the features of AL activities that promote engagement and enhance the learning experience. These activities require student engagement rather than passive reception of information. Collaboration is often a key component, with group work and peer interaction fostering shared learning. Problem-solving is emphasised, challenging students to analyse, discuss, and solve real-world problems, thus developing critical thinking. Open dialogue, discussion, and communication are encouraged, allowing students to express ideas, ask questions, and engage in discourse. Hands-on experience through practical applications and tasks allows students to learn by doing. Immediate feedback from peers and instructors enables students to address misconceptions and adjust their understanding in real time. Reflection on learning processes promotes a more profound understanding. A variety of learning modalities caters to diverse learning styles through visual, auditory, and kinesthetic approaches. Connecting course material to real-world contexts enhances relevance and engagement. Finally, an emphasis on inquiry encourages students to ask questions, explore concepts, and conduct investigations, fostering curiosity and ownership of learning. These interwoven characteristics, described by D. Lombardi et al. [10] and R. Yuretich et al. [20], create a dynamic learning environment that enhances student motivation and achievement.

R. Pektaş, in the article "Active learning in EFL classroom: Tips and techniques for EFL pre-service and in-service teachers" [13], highlights the necessity of adapting teaching techniques to meet the evolving educational demands of the 21st century. With a focus on student-centred learning, the researcher emphasises the importance of engaging students through AL techniques that promote critical thinking, collaboration, and real-life application of knowledge. By moving beyond traditional passive learning methods, educators can foster an environment where learners actively participate and grow in various skills crucial for today's knowledge economy. The article outlines several AL activities tailored for EFL classrooms. For example, the "Me Too" activity aims to create groups based on similar characteristics among learners. It incorporates physical activity to energise the class and helps students get acquainted with each other. Warm-up activities engage students with icebreakers or thought-provoking activities at the beginning of lessons to activate their interest and participation. Group activities involving speaking group activities have been noted to enhance students' confidence and participation while lowering shyness. Retention activities reinforce learning at the end of lessons, ensuring students can recall and apply what they have learned. These activities are designed to make the learning experience more interactive and engaging, allowing educators to adapt their methods based on the learners' needs and varying proficiency levels.

However, AL activities can take many forms. Some common types of AL activities summarised by R. Yuretich et al. [20] and D. Lombardi et al. [10] can be easily implemented in EFL lessons. Several AL strategies are particularly effective for foreign language learning, fostering engagement and deeper understanding. These strategies, drawn from a broader range of pedagogical approaches, emphasise interaction:

1. Think-pair-share: Students individually consider a question related to the language or culture, discuss it with a partner, and then share their insights with the larger group, which encourages reflection and provides opportunities for peer learning.

2. Group discussions: Small group discussions on specific topics or questions related to the target language and culture promote collaboration and expose students to diverse perspectives.

3. Interactive lectures: Instructors can integrate questions, polls, and brief discussions throughout lectures to maintain student engagement and encourage active participation. It could include responding to comprehension questions about a text or discussing cultural nuances.

4. Peer teaching: Students take turns explaining grammatical concepts, vocabulary, or cultural aspects to each other, reinforcing their understanding and developing communication skills.

5. Role-playing or simulations: Students assume roles in simulated real-life scenarios, practising language skills in context and exploring different cultural perspectives, which might involve ordering food, asking for directions, or participating in a job interview.

6. Jigsaw: Each group member learns a different aspect of a topic (e.g., different verb tenses, different regions within a country) and then teaches it to their peers, promoting interdependence and collaborative learning.

The following strategies emphasise communication and practical application:

7. Case studies: Students analyse real-life situations related to the target language and culture, discussing implications and potential solutions. It can mean analysing a cultural misunderstanding or a business negotiation scenario.

8. Problem-based learning: Students work in groups to solve problems related to the target language and culture, applying their knowledge and research skills. For example, it involves planning a trip to a country where the language is spoken or creating a presentation about a specific cultural event.

9. Concept mapping: Students create visual diagrams to represent vocabulary, grammatical relationships, or cultural concepts, aiding in the organisation and synthesis of information.

10. Clicker questions or polls: Instructors use technology to ask questions during class that students respond to in real time, facilitating discussion based on the results.

11. Reflection exercises: Students reflect on their language learning experiences, identifying their strengths, weaknesses, and preferred learning strategies. It might be journaling or short written reflections.

12. Online learning platforms: Utilizing interactive online tools and discussions, such as collaborative documents or discussion forums, encourages participation and allows students to practice language skills outside the classroom.

13. Active learning exam: Two-stage examinations/ tests. Stage 1: Students take the exam individually, answering the questions on an answer sheet accompanying the exam paper. This is 75% of their mark. Stage 2: Immediately after handing in the individual exam answer sheet, students form groups to redo the exam as a group. In addition to discussion, books and notes are allowed. The group mark makes up 25% of each individual student's mark. R. Yuritich et al. [20] suggest using this strategy 5 times a semester. If a group mark is lower than an individual student's mark, only the individual mark is counted.

Thus, based on a meta-analysis of 225 papers in undergraduate STEM education, presented by P. Mehisto in the lecture "Lecturing vs active learning", AL strategies involve having students summarise in pairs at any point during a talk what a lecturer has said; class discussions (including online); students designing their own experiments; pair, group and teamwork activities; group work analysis of case studies; student presentations; self- and peer-assessment, which are traditional activities in EFL lessons.

Such EFL activities could be moved online to foster a more participatory and engaging learning environment on LMSs. The design of effective e-tivities must enhance

active online learning. The term "e-tivity" was introduced by G. Salmon (2002) to define a framework for facilitating AL online. E-tivities involve students' interaction with other group/course members and the e-moderator (their online course teacher, tutor, trainer) in an online communication environment (e.g. Moodle forum) to complete a particular task, which can be one-off or built into a programme. Thus, e-tivities are based on the interaction between students and their active contribution. One highlighted feature of e-tivities is that they usually occur asynchronously, on or offsite, blended or online only [16]. As for EFL online learning, they can aim at accuracy and fluency practice, integrating EFL reading, listening, writing and speaking [6].

Designing e-tivities typically consists of several stages: 1) the e-moderator presents a small piece of information (simple text based on bulletin boards or forums), stimulus or challenge, defined as the "spark"; 2) students take part in an online discussion or activity responding to the "spark", providing an individual response (the "invitation") and commenting on that presented by other group/course members; 3) a summary, feedback given by the e-moderator or by the students themselves [16]. G. Salmon suggests providing one instructional message on the bulletin board or forum for students to participate in the e-tivity. It includes the following: 1) the purpose of the e-tivity; 2) if the e-tivity is assessed, indicate what might indicate success and how they can achieve it; 3) what students are to do and how they can go about doing it; 4) how long it should take in minutes or hours when the e-tivity starts and finishes; 5) how the students work together; 6) what the e-moderator's role is and when s/he will post [16].

Following the suggested framework and the required characteristics of AL, the e-tivity was designed in the second year of studies at university on EFL Moodle course for pre-service teachers and future philologists [6].

Sample e-tivity 1. "The most impressive journey/holiday you have ever had"

Type: Peer assessment

Due date XX.YY.ZZ by 6 p.m.

Topic: Travelling

Purpose: to develop EFL speaking skills before the oral credit through peer correction.

Instructions: 1. Listen to the text "What a journey!" Put the pictures in the correct order, check with the keys. 2. Describe the most impressive journey/ holiday you have ever had (as if for your oral credit); follow the model of the listening text. 3. Record your speech for peer checking and post it on this forum. 4. Assess your appointed peer's work (XX points) using the suggested criteria and reply to their post with recommendations to improve their speech. 5. If you meet the deadline and follow the instructions you will get "competent" in the gradebook from the tutor.

In short, in online learning e-tivities provide engaging and purposeful structured participative group/pair work online, build students' communities of practice, particularly allow grammar and vocabulary recycling, integrated EFL skill practice (listening, reading, writing, and speaking skills) in online EFL / Grammar courses [6].

In the context of EFL teaching in higher education, discussion forums are one of the tools to present interactive e-tivities, aiming at accuracy and fluency practice and integrating EFL reading, listening, writing, and speaking [8]. In addition, e-tivities involve students' interaction with other group/course members and the e-moderator (their online course teacher, tutor, and trainer) in an online communication environment (e.g. Moodle forum) to complete a specific task, which can be a one-off or built into a programme. Thus, e-tivities are based on the interaction between students and their active contribution [16].

R. Moore offers guidelines for designing discussion forums: 1. Create clear guidelines for posting requirements (how often to post, what specific questions or concepts to address, how many words are expected in the post) and the rules of etiquette that allow students to demonstrate their understanding of course concepts. 2. Provide modelling to demonstrate the desired format and style and show students that the instructor-facilitator is paying attention to their posts. 3. Add a graded component to the discussion forum postings. 4.

Employ other activities in the forum (sharing videos and presentations to boost students' creativity). 5. Create a rubric outlining what to include in the initial post and provide ample opportunities for learner-to-learner interaction by requiring them to provide feedback and comments on their peers' postings. 6. Provide helpful and evaluative feedback [12].

However, it is necessary to keep in mind that «the most powerful and effective way an online instructor can impact students and the learning experience is to foster a sense of community» [12, p. 421], and the EFL objectives to achieve the appropriate level of foreign language communicative competence. Our evidence suggests that to make the most of discussion forums in the EFL teaching context; instructors should design activities providing engaging and purposeful structured participative group/ pair work online, building students' communities of practice to provide grammar and vocabulary recycling, integrated EFL skill practice in online EFL courses [6].

Following the suggested guidelines, a discussion forum was designed in the second year of studies in EFL Grammar Moodle course for pre-service EFL teachers and future philologists at the university [8].

Sample discussion forum 2 "Grammar expert forum"

Type: A case study

Due date XX.YY.ZZ by 6 p.m.

Topic: The Oblique Moods

Purpose: to notice and define the Oblique Moods in online resources (One-minute English, Breaking news, News in levels, Words in the News, etc.) through written production and interaction.

Instructions: 1. Find an online resource (One-minute English, Breaking news, News in levels, Words in the News, etc.) where the Oblique Moods are used, point out the sentences with the Oblique Moods, define their forms and make up your examples with them.

Model: Online resource: One-minute English: I wouldn't dream of ... available at: <https://www.youtube.com/watch?v=DBYqjNSNJpw&t=4s>

Grammar in context: If I was a leader, I wouldn't dream of doing something like that.

Recognition practice: was – Subjunctive II Present in the Subordinate clause of unreal condition, wouldn't dream – the Conditional Mood Present in the main clause

My example: If I were Boris Johnson, I wouldn't dream of partying on the lockdown.

2. Comment on two of your peers' posts. If they are right or wrong, add your examples. 3. The accuracy is assessed. The maximum rating is 5 points.

Grading Criteria: To earn the full credit for this assignment, you should be accurate and meet the requirements: add a post according to the instructions and model (3 points); post a reply to at least two peers with a thoughtful comment about their post (2 points).

Conclusions of the study and directions for future research. This study has explored the multifaceted nature of active learning (AL), particularly within tertiary STEM and EFL contexts. AL, rooted in student-centred and inquiry-based learning, emphasises deep conceptual understanding, competency development, and critical thinking. It prioritises student agency, engagement, and the co-construction of knowledge through interaction, feedback, and research. Various strategies, including think-pair-share, group discussions, problem-based learning, case studies, role-playing, peer teaching, and project-based learning, are adaptable to diverse learning environments, including online settings. These strategies can be tailored to focus on EFL communicative competence development in EFL. Integrating technology through e-tivities and discussion forums on LMSs like Moodle provides new opportunities for engaging students in meaningful online interactions and extending active language learning beyond the traditional classroom.

G. Salmon's e-tivity framework, emphasising clear instructions, purposeful tasks, and structured interaction, and R. Moore's guidelines for discussion forums, focusing on clear expectations, modelling, grading, and community building, are particularly relevant for designing compelling online AL experiences. The research also demonstrates the potential

of e-tivities and discussion forums to promote specific language skills (e.g., speaking, grammar), cultural understanding, and peer feedback in EFL online courses. The sample e-tivities and discussion forums designed for pre-service EFL teachers and future philologists illustrate practical applications of these frameworks. Future research could compare the effectiveness of different AL strategies in EFL contexts, examining their impact on specific language skills, learner motivation, and critical thinking. Such studies help identify best practices for different learning objectives and student populations.

References

1. Crawley, E. F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D. R., & Edström, K. (2014). *Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05561-9>
2. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
3. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
4. Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
5. Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
6. Karpenko, N. M., & Smelianska, V. V. (2021). How to design EFL online learning activities. *Strategiyi mizhkulturnoyi komunikatsiyi v movniy osviti suchasnykh universytetiv*, 176–179. https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/36386/smkmosu_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in English].
7. Kranzfelder, P., Bankers-Fulbright, J. L., García-Ojeda, M. E., Melloy, M., Mohammed, S., & Warfa, A. R. M. (2019). The Classroom Discourse Observation Protocol (CDOP): A quantitative method for characterising teacher discourse moves in undergraduate STEM learning environments. *PLOS ONE*, 14(7), Article e0219019. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0219019>
8. Larina, T. V., Smelianska, V. V., & Khalymon, I. Y. (2022). Creating interaction in EFL online learning via discussion forum. *Strategiyi mizhkulturnoyi komunikatsiyi v movniy osviti suchasnykh universytetiv*, 168–172. https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/36386/smkmosu_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in English]
9. Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001>
10. Lombardi, D., Shipley, T. F., Bailey, J. M., Bretones, P. S., Prather, E. E., Ballen, C. J., Knight, J. K., Smith, M. K., Stowe, R. L., Cooper, M. M., Prince, M., Atit, K., Uttal, D. H., LaDue, N. D., McNeal, P. M., Ryker, K., St. John, K., van der Hoeven Kraft, K. J., & Docktor, J. L. (2021). The curious construct of AL. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 8–43. <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>
11. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth, Cengage Learning.
12. Moore, R. L. (2016). Interacting at a distance: Creating engagement in online learning environments. In K.-B. Lydia, B. Joseph, N. Esther, & A. Cynthia (Eds.), *Handbook of Research on Strategic Management of Interaction, Presence, and Participation in Online Courses* (pp. 401–425). IGI Global.

13. Pektaş, R. (2022). Active learning in EFL classroom: Tips and techniques for EFL pre-service and in-service teachers. In A. Önal & K. Büyükkarcı (Eds.), *Essentials of foreign language teacher education* (pp. 244–262). ISRES Publishing.
14. Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*(2), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
15. Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
16. Salmon, G. (2002). *E-tivities: A key to active online learning*. Routledge.
17. Smelianska, V., Ponomarenko, O., & Plotnikov, Y. (2023). Enhancing teaching and learning in ELT methodology: A focus on effective session design. In K. Büyükkarcı & A. Önal (Eds.), *Current studies in foreign language education* (pp. 59–75). ISRES Publishing.
18. Wieman, C. (2014). A large-scale comparison of science teaching methods sends a clear message. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8319–8320. <https://doi.org/10.1073/pnas.1408695111>
19. Wright, T., & Bolitho, R. (2007). *Trainer Development*. Self-Published/Lulu.
20. Yuretich, R., Leckie, M. R., Khan, S., & Connors, E. (2001). Active-learning methods to improve student performance and scientific interest in a large introductory oceanography course. *Journal of Geoscience Education, 49*(2), 111–119. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-49.2.111>

Література

1. Crawley E. F., Malmqvist J., Östlund S., Brodeur D. R., & Edström K. Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach. 2nd ed. Springer International Publishing, 2014. 327 p.
2. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 2004. 74*(1). P. 59–109.
3. Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafora N., Jordta H. and Wenderotha M.P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 2014. 111*(23). P. 8410–8415.
4. Furrer C., Skinner E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 2003. 95*(1). P. 148–162.
5. Hake R. R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics, 1998. 66*(1). P. 64–74.
6. Karpenko N. M., Smelianska V. V. How to design EFL online learning activities. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів [Електронний ресурс]: зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., м. Київ (20–21 квітня 2021 р.)*. К.: КНЕУ, 2021. P. 176-179. URL: https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/36386/smkmosu_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Last assessed: 7.02.2025).
7. Kranzfelder P., Bankers-Fulbright J. L., García-Ojeda M. E., Melloy M., Mohammed S., Warfa A. R. M. The Classroom Discourse Observation Protocol (CDOP): A quantitative method for characterising teacher discourse moves in undergraduate STEM learning environments. *PLoS ONE, 2019. 14*(7). Article e0219019. URL: <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0219019>. (Last assessed: 7.02.2025).
8. Larina T.V., Smelianska V. V., Khalymon I.Y. Creating interaction in EFL online learning via discussion forum. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів: зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., м. Київ (20–21 квітня 2021 р.)*. Київ: КНЕУ, 2022. P. 168-172. URL: https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/36386/smkmosu_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Last assessed: 7.02.2025).
9. Linnenbrink-Garcia L., Rogat T. K., Koskey K. L. Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology, 2011. 36*(1). P. 13–24.
10. Lombardi D., Shipley T. F., Bailey J. M., Bretones P. S., Prather E. E., Ballen C. J., Knight J. K., Smith M. K., Stowe R. L., Cooper M. M., Prince M., Atit K., Uttal D. H., LaDue N. D.,

McNeal P. M., Ryker K., St. John K., van der Hoeven Kraft K. J., Docktor J. L. The Curious construct of active learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 2021. 22(1). P. 8–43.

11. Moore M. G., Kearsley G. Distance education: A systems view of online learning. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning, 2012. 384 p.

12. Moore R. L. Interacting at a distance: Creating engagement in online learning environments. *Handbook of Research on Strategic Management of Interaction, Presence, and Participation in Online Courses/* K.-B. Lydia, B. Joseph, N. Esther, & A. Cynthia (Eds.). Hershey, PA, USA: IGI Global, 2016. P. 401–425.

13. Pektaş R. Active learning in EFL classroom: Tips and techniques for EFL pre-service and in-service teachers. *Essentials of foreign language teacher education/* A. Önal & K. Büyükkarcı (Eds.). ISRES Publishing, 2022. P. 244–262.

14. Postareff L., Lindblom-Ylänne S. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 2008. 18(2). P. 109–120.

15. Reeve J., Tseng C. M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 2011. 36(4). P. 257–267.

16. Salmon G. E-tivities: a key to active online learning. Routledge, London, 2002. 238 p.

17. Smelianska V., Ponomarenko O., Plotnikov Y. Enhancing teaching and learning in ELT methodology: a focus on effective session design. *Current studies in foreign language education/* K. Büyükkarcı & A. Önal (Eds.). ISRES Publishing, 2023. P. 59–75.

18. Wieman C. A large-scale comparison of science teaching methods sends a clear message. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 2014. 111 (23). P. 8319–8320.

19. Wright T., Bolitho R. Trainer Development (Self-Published/Lulu, 2007), 2007. 264 p.

20. Yuretich R., Leckie M. R., Khan S., Connors E. Active-learning methods to improve student performance and scientific interest in a large introductory oceanography course. *Journal of Geoscience Education*, 2001. 49(2). P. 111–119.

Ларіна Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
larina.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0006-6710-3700

Смелянська В. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
smelianska.victoria@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3421-7473

Халимон І. Й.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
khalymon.iy@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4815-751X

СПРИЯННЯ АКТИВНОМУ НАВЧАННЮ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНЛАЙН-АКТИВНОСТЕЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Сучасні суспільно-політичні обставини, зокрема війна в Україні, спричинили трансформацію системи вищої освіти, актуалізувавши потребу в адаптації педагогічних технологій до різноманітних освітніх форматів (дистанційний,

змішаний, очний). Активне навчання (АН) є ключовим фактором ефективного залучення здобувачів освіти та досягнення позитивних результатів навчання, особливо в контексті викладання англійської мови як іноземної (АМІ). Останнє характеризується специфічними викликами, такими як обмеження міжособистісного спілкування та ризик соціальної ізоляції студентів. Констатуючи значний потенціал АН, слід зазначити недостатню розробленість методичного забезпечення його впровадження в онлайн-форматі у закладах вищої освіти, що зумовлює актуальність дослідження.

Для досягнення мети дослідження застосовано комплекс наукових методів, а саме: аналіз та синтез наукової літератури з проблем активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, а також особливостей навчання АМІ в онлайн-середовищі; системний підхід для розгляду педагогічних явищ; моделювання для розробки ефективних форм організації АН в онлайн-форматі. Досліджено теоретичні засади АН, його сутність, характерні ознаки та ефективні методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності. Окреслено коло наукових праць провідних дослідників, що дозволило сформулювати власне бачення проблеми. Розглянуто педагогічні умови організації е-активностей та дискусійних форумів в середовищі Moodle на основі існуючих методичних рекомендацій. Наведено приклад розроблених е-активностей та дискусійних форумів для студентів, які вивчають АМІ.

Уточнено дефініцію поняття «активне навчання» в контексті дистанційного навчання АМІ. Виокремлено провідні характеристики АН, серед яких особливе місце відведено студентській агентності, активній участі в освітньому процесі, співпраці та розвитку рефлексивних компетентностей. Запропоновано класифікацію ефективних методів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності, які можуть бути застосовані в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів АМІ, зокрема: "подумай-поділись", групові дискусії, рольові ігри, проблемно-орієнтоване навчання. Доведено ефективність адаптації зазначених методів до умов онлайн-навчання за допомогою е-активностей та дискусійних форумів. Наголошено на важливості чіткого формулювання навчальних цілей, структурування змісту навчального матеріалу, забезпечення системної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Наведено конкретні приклади е-активностей та дискусійних форумів, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Вперше запропоновано методичне обґрунтування активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в онлайн-форматі навчання ІМ засобами е-активностей та дискусійних форумів. Розроблено і апробовано модель організації ефективного освітнього процесу з АМІ для студентів закладів вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами АМІ закладів вищої освіти для підвищення ефективності навчального процесу в дистанційному форматі. Запропоновані методичні рекомендації сприятимуть активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формуванню їх фахових компетентностей та розвитку життєвих навичок.

Ключові слова: активне навчання, онлайн-навчання, англійська мова як іноземна, е-активність, дискусійні форуми, вища освіта, залучення студентів, підготовка вчителів та філологів, Moodle.

УДК 378.147.091.39:811.111]:004
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-141-149

Школа І. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
ireneskola@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1455-6371

Салюк Б. А.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
bohdaasaliuk@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9952-2399

Смелянська В. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
smelianska.victoria@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3421-7473

ВІЗУАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджується інтеграція стратегій візуальної грамотності в класи англійської мови з предметно-мовним інтегрованим навчанням (CLIL), зокрема вивчається, як твори мистецтва та візуальні організатори можуть покращити засвоєння мови, одночасно розвиваючи знання змісту.

Дослідження використовує теоретичний аналіз поточних практик CLIL та підходів до розвитку візуальної грамотності. Дослідження синтезує висновки як міжнародних дослідників (Койл, Гуд, Марш; Далтон-Паффер, Нікула, Сміт), так і українських вчених (Морська, Ніколаєва, Сальник), зосереджуючись на практичному застосуванні методологій візуального мислення, віртуальних екскурсій музеями та структурованих графічних організаторів у відповідності до таксономії Блума.

Впровадження стратегій візуальної грамотності в рамках викладання англійської мови на основі CLIL демонструє значне покращення як розуміння предмета, так і засвоєння мови. Спеціальні візуальні організатори (OPTIC framework, діаграми Венна, чотирикомпонентні діаграми аналізу) ефективно підтримують різні когнітивні рівні, звертаючись до різних стилів навчання. Робота з віртуальними музеями та аналіз творів мистецтва сприяють значущому спілкуванню, одночасно розвиваючи навички критичного мислення. Структурована інтеграція змісту та мови через візуальні рамки створює інклюзивне навчальне середовище, яке враховує різноманітні навчальні переваги.

Стаття усуває значну прогалину в освітніх дослідженнях в Україні шляхом систематичного вивчення розвитку візуальної грамотності в рамках навчання англійської мови на основі CLIL. Вона пропонує комплексний підхід, який узгоджує стратегії візуальної грамотності з таксономією Блума для одночасного розвитку когнітивних навичок і мовної компетентності.

Отримані результати дають вчителям конкретні стратегії для впровадження візуальних організаторів і художньої діяльності в класах англійської мови, орієнтованих на CLIL. Запропоновані підходи є особливо цінними в середовищах дистанційного та змішаного навчання, пропонуючи структуровані рамки для

підвищення залученості та розуміння студентами різних методів навчання.

Ключові слова: візуальна грамотність, CLIL, графічні організатори, навчання англійської мови, мистецьке навчання, стратегії візуального мислення, таксономія Блума.

Вступ. У сучасному світі, де візуальна складова набуває дедалі більшого значення, розвиток візуальної грамотності учнів стає невід'ємним компонентом ефективного навчання мови. Візуальна грамотність, тобто здатність інтерпретувати, осмислювати та створювати значення з візуальної інформації, є ключовою компетентністю для здобувачів освіти XXI століття. Особливо це стосується контекстів предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), де візуальні засоби можуть сприяти розумінню складних академічних концепцій, водночас покращувати оволодіння іноземною мовою.

Для майбутніх учителів англійської мови, які готуються працювати в класах з орієнтацією на CLIL, впровадження стратегій візуальної грамотності розглядається як потужний інструмент. Їх високий потенціал уможливорює створення захопливого та незабутнього навчального досвіду та сприяє глибшому розумінню матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато освітян досліджували особливості використання предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) на уроках англійської мови та його вплив на розвиток учнів. Койл Д., Худ П., Марш Д. [9] та Далтон-Паффер К., Нікула Т., Сміт У. [10] зробили вагомий внесок у розробку теоретичного підґрунтя CLIL. Койл Д., Худ П. і Марш Д. [9] визначили одночасну увагу до мови та змісту як ключову характеристику CLIL, тоді як Далтон-Паффер К., Нікула Т. і Сміт У. [10] дослідили специфічні особливості, що відрізняють CLIL від інших підходів до двомовної освіти, особливо в європейському контексті. Крім того, Пікер Вівес І. та Лоренцо Галес Н. [15] додатково роз'яснили природну інтеграцію змісту та мови через модель 4К, яка є центральною для підходу CLIL.

Серед українських дослідників варто відзначити роботи Морської Л. [3], яка досліджувала теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання сучасних технологій у професійній діяльності. Тарнопольський О., Кабанова М. [6], Гладко О. [11] та Шиманович І. [18] розглядали питання впровадження методики CLIL у закладах вищої освіти України. Значний внесок зробила також Ніколаєва С. [4], яка досліджувала особливості підготовки вчителів іноземних мов в умовах Нової української школи з використанням елементів CLIL. Тим часом Сальник І. [5] дослідила проблеми інтеграції професійного та мовного навчання при підготовці вчителів англійської мови.

Мета дослідження. Однак у вітчизняному освітньому просторі спостерігається брак досліджень, що стосуються саме розвитку візуальної грамотності в контексті CLIL-орієнтованого навчання англійської мови. У цьому контексті головною метою нашої роботи є опис шляхів формування візуальної грамотності на CLIL-орієнтованих уроках англійської мови за допомогою творів мистецтва та візуальних органайзерів. Твори мистецтва у різних формах можуть слугувати багатим джерелом культурної та історичної інформації, знання якої впливає на переклад певних фактів та застосування мовних патернів та вокабуляру, який підходить до певних ситуацій, тоді як візуальні органайзери, ментальні карти та концептуальні схеми, можуть допомогти учням ефективніше структурувати та систематизувати інформацію, що особливо актуально в умовах дистанційного та змішаного навчання, які набули поширення в українській освіті.

Виклад основного матеріалу. Візуальну грамотність можна визначити як здатність розпізнавати та розуміти ідеї, що передаються через видимі дії чи зображення, а також вміння передавати ідеї чи повідомлення через образи [7; 8]. Однією з ключових стратегій розвитку візуальної грамотності є використання методик

візуального мислення, наприклад, на CLIL орієнтованих уроках англійської мови, присвячених темі мистецтва, коли учні аналізують та інтерпретують картини, скульптури, фотографії тощо, що сприяє розвитку їх критичного мислення та описових здібностей англійською мовою. Навчальна діяльність на основі екскурсії (реальної чи віртуальної) до музею, яка поєднує вивчення творів мистецтва з вивченням літературних текстів чи історичних подій, також є прикладом імерсивного, контекстуалізованого мовного досвіду [17].

З цією метою ефективним є використання доповненої реальності (AR) для вивчення мови. Наприклад, поєднання віртуального відвідування музеїв з аналізом творів мистецтва та розвитком навичок критичного мислення. Такий мультимодальний підхід знайомить учнів з автентичними роботами і мистецьким словником, одночасно сприяючи спільному навчанню, узгодженню значень та розвитку комунікативних навичок.

Спочатку викладач спрямовує учнів до надійної платформи віртуального музею та інструктує. Учням, наприклад, пропонуються два шедеври світового мистецтва. Їх заохочують уважно роздивитися ці твори, зробити нотатки своїх спостережень, вражень та будь-якої відповідної довідкової інформації, наданої музеєм. Вони можуть використовувати онлайн-ресурси для дослідження біографії митця, мистецьких впливів та історичного контексту обраних творів.

Вже у навчальній аудиторії учні працюють в парах або малих групах над заповненням таблиці «Факти та думки». Вчитель моделює діяльність: демонструє один з обраних творів мистецтва та наводить приклад факту та думки про нього. Наприклад, речення «Ця картина написана олійними фарбами на полотні» можна визначити як факт, тоді як «Я вважаю посмішку та пильний погляд Мони Лізи трохи моторошними» – як думку. Важливо роз'яснити різницю між об'єктивними, доказовими фактами та суб'єктивними інтерпретаціями чи судженнями. Учні по черзі діляться своїми спостереженнями, фактами та думками. Аналізуючи та порівнюючи два твори, їх заохочують використовувати відповідну мистецьку лексику та описову мову для ефективного висловлення своїх думок.

Така діяльність підвищує візуальну грамотність учнів та розуміння мистецтва, але й розвиває критичне мислення, навички аргументації та мовлення в контекстуалізованій формі. Інтеграція змісту з історії мистецтва, художніх технік та мовних навчальних цілей відбувається безперервно, оскільки учні працюють з автентичними матеріалами та беруть участь у змістовній комунікації.

Ще одним ефективним практичним завданням є «Створення віртуальної галереї впливу». Учні досліджують, як певний мистецький стиль чи художник вплинув на подальший розвиток мистецтва, поєднуючи мовну практику з мистецтвознавчим аналізом. Викладач об'єднує учнів у невеликі групи та призначає кожній видатного митця або художній напрям (наприклад, Ван Гог, кубізм, сюрреалізм). Учні проводять дослідження, щоб знайти як оригінальні роботи, так і твори сучасних митців, на яких помітний вплив обраного стилю чи художника. За допомогою онлайн-платформ для створення виставок або презентацій, групи розробляють віртуальні галереї, де розміщують пари зображень – оригінальний твір та роботу, що демонструє його вплив, супроводжуючи їх порівняльними описами та аналізом художніх прийомів. На завершення кожна група проводить віртуальну екскурсію своєю галереєю для однокласників, пояснюючи англійською мовою зв'язки між роботами та еволюцію мистецьких ідей.

Для підвищення ефективності навчання мистецтва та мови також важливо використовувати структуровані візуальні інструменти – графічні органайзери. Як показують дослідження Марцано Р. Дж., Пікерінг Д. Дж. та Поллок Дж. Е. [11], такі інструменти суттєво покращують засвоєння матеріалу на всіх освітніх рівнях. Графічні органайзери забезпечують чітку структуру для аналізу творів мистецтва та розвитку мовних навичок учнів.

Наприклад, ефективним є використання чотирикомпонентного органайзера для аналізу картини, який включає:

- розділ технічного аналізу (розмір полотна, використані матеріали, техніка виконання);
- композиційний аналіз (колористика, композиційні прийоми, світлотінь);
- символічне значення (метафори, алегорії, контекст створення);
- особистісне сприйняття (емоції, асоціації, інтерпретації).

Використання такого органайзера не лише структурує аналіз твору мистецтва, але й розвиває мовні навички, оскільки учні описують свої спостереження англійською мовою, використовуючи специфічну мистецьку термінологію. Це повністю відповідає принципам предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL).

Ефективність цього підходу підтверджується низкою досліджень. Меркурі С. П. [14] демонструє, що графічні органайзери значно покращують розвиток академічної мови та розуміння змісту. Ястибаш А. Е. та Таккач М. [19] доводять їх ефективність у розвитку критичного мислення та розуміння прочитаного. Камаліан Б. та співавтори [12] виявили позитивний вплив на розвиток письмових навичок, а Шабані К. та Адель С.М.Р. [16] підтвердили покращення навичок аудіювання завдяки використанню графічних органайзерів.

Серед українських дослідників варто відзначити роботи Бондаренко Н. В. [1], яка досліджувала вплив візуальних інструментів на розвиток критичного мислення, та Малихіна О. В. [2], який вивчав особливості засвоєння фахової термінології в білінгвальному середовищі за допомогою графічних органайзерів. Їхні дослідження підтверджують ефективність використання цих візуальних інструментів у навчанні мови через зміст.

У контексті CLIL-орієнтованого навчання англійської мови графічні органайзери виступають потужними інструментами розвитку візуальної грамотності, одночасно підтримуючи засвоєння мови та розуміння змісту. Ці візуальні засоби відіграють вирішальну роль у структуруванні інформації, підтримці мовленнєвої діяльності та подоланні розриву між вивченням змісту та мови – ключових принципів підходу CLIL.

Мета впровадження графічних органайзерів у заняття на основі CLIL є багатоаспектною. По-перше, вони надають учням структуру для організації складної інформації про твори мистецтва, історичні періоди чи мистецькі рухи у візуально узгодженому форматі. Таке структурування інформації не лише сприяє розумінню, але й полегшує більш ефективне формулювання ідей англійською мовою.

Крім того, процес створення та інтерпретації графічних органайзерів природно розвиває навички візуальної грамотності учнів – першочергову мету CLIL-орієнтованого підходу. Заохочуючи здобувачів освіти до категоризації, порівняння та встановлення візуальних зв'язків між інформацією, ці інструменти сприяють розвитку критичного мислення та когнітивних навичок вищого порядку, що відповідає когнітивному виміру концептуальної рамки 4К CLIL (Контент, Комунікація, Когніція, Культура).

Графічні органайзери також враховують різноманітні стилі навчання, що робить їх особливо цінними. Візуальні репрезентації інформації підтримують учнів, які можуть мати труднощі з суто текстовим або слуховим сприйняттям, роблячи уроки більш інклюзивними та ефективними. Крім того, візуальна природа цих органайзерів може покращити пам'ять та відтворення інформації, сприяючи засвоєнню як предметних знань, так і мовних елементів.

У контексті нашого дослідження з розвитку візуальної грамотності в CLIL-орієнтованих класах англійської мови графічні органайзери доповнюють інші стратегії, такі як методики візуального мислення [13] та навчальні заходи на базі музеїв. Вони забезпечують структурований підхід до аналізу та інтерпретації візуальної інформації, що є необхідним при роботі з творами мистецтва та іншими візуальними матеріалами. Їх ефективне використання у CLIL-орієнтованому навчанні мистецтва тісно пов'язане з таксономією освітніх цілей Блума. Кожен рівень таксономії може підтримуватися відповідними візуальними інструментами:

1. Рівень запам'ятовування: прості схеми, асоціативні мапи та часові лінії допомагають учням запам'ятати основні терміни, імена художників, назви творів та періоди мистецьких напрямів. Наприклад, створення хронологічної схеми появи та розвитку імпресіонізму з ключовими датами, іменами та подіями підтримує запам'ятовування фактичної інформації.

2. Рівень розуміння: концептуальні карти, причинно-наслідкові діаграми та порівняльні таблиці сприяють розумінню зв'язків між поняттями. Так, Т-схема для порівняння імпресіонізму та експресіонізму допомагає учням розуміти фундаментальні відмінності між цими мистецькими напрямами.

При застосуванні діаграми Венна можна продемонструвати подібності та відмінності. Наприклад: учні порівнюють два мистецькі напрями (імпресіонізм та експресіонізм) за допомогою діаграми Венна і виокремлюють:

Унікальні характеристики імпресіонізму (ліве коло)

Спільні риси обох напрямів (перетин кіл)

Унікальні характеристики експресіонізму (праве коло)

Мовні цілі у такому завданні: практика використання порівняльних конструкцій (both... and..., while..., unlike..., similarly..., in contrast to...), розширення мистецького вокабуляру, розвиток навичок академічного письма.

Предметні цілі: поглиблення розуміння особливостей різних мистецьких напрямів, розвиток навичок порівняльного аналізу, формування цілісного бачення еволюції мистецтва.

3. Рівень застосування: структурні діаграми та процедурні карти підтримують застосування вивчених концепцій. Використання стратегії "Картування процесу" (Process Mapping) для планування створення власної художньої роботи у стилі імпресіонізму демонструє здатність застосовувати знання.

4. Рівень аналізу: матриці, діаграми «риб'яча кістка» та схеми класифікації допомагають аналізувати складні концепції. Наприклад, аналіз твору Клода Моне «Враження. Схід сонця» за допомогою чотирикомпонентного органайзера дозволяє виявити взаємозв'язки між технікою, композицією, символічним значенням та емоційним впливом.

Традиційні концептуальні карти можемо замінити на опис за структурою OPTIC. Так, учні аналізують відомий твір імпресіонізму (наприклад, "Сніданок на траві" Едуарда Мане) в межах цієї структури:

O (Overview): Загальне враження від картини

P (Parts): Аналіз окремих елементів композиції

T (Title): Інтерпретація назви та її зв'язок із зображенням

I (Interrelationships): Взаємозв'язки між елементами

C (Conclusion): Висновки щодо загального значення твору

5. Рівень оцінювання: оціночні рубрики, критеріальні таблиці та схеми прийняття рішень підтримують формування оціночних суджень. Використання схеми критичного оцінювання для порівняння декількох імпресіоністичних творів розвиває навички аргументованої оцінки.

6. Рівень створення: планувальні шаблони, креативні карти та стратегії мозкового штурму стимулюють творчість. Застосування креативної карти для проектування власної виставки імпресіоністичного мистецтва активізує синтез знань та творче мислення.

Висновки. Візуальна грамотність є невід'ємним компонентом предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) англійської мови. Впровадження різноманітних стратегій розвитку візуальної грамотності, зокрема методики візуального мислення, віртуальних музейних екскурсій та графічних органайзерів, створює ефективне середовище для одночасного засвоєння мовних та предметних знань. Ключовим фактором успіху є структурована інтеграція змісту та мови через призму таксономії Блума, що дозволяє органічно поєднувати розвиток когнітивних навичок різного рівня

складності з формуванням мовної компетентності. Використання різноманітних візуальних інструментів, від простих схем до складних аналітичних матриць, не лише сприяє розвитку візуальної грамотності учнів, але й робить навчання більш інклюзивним, враховуючи різні стилі сприйняття інформації.

Перспективи подальших досліджень. У контексті сучасних освітніх викликів та інтенсивного розвитку цифрових технологій, перспективним напрямом дослідження є вивчення потенціалу віртуальної та доповненої реальності для розвитку візуальної грамотності в рамках CLIL-підходу до викладання англійської мови. Особливо актуальним є дослідження ефективності різних типів графічних організаторів та візуальних стратегій у дистанційному та змішаному форматах навчання, що набули поширення в українському освітньому просторі. Також важливо зосередити увагу на вивченні особливостей підготовки майбутніх учителів англійської мови до впровадження CLIL з акцентом на розвиток візуальної грамотності учнів різних вікових категорій та рівнів володіння мовою. Цілеспрямовані дослідження в цих напрямках сприятимуть удосконаленню методичних підходів та підвищенню ефективності інтеграції мовного та предметного навчання в українському освітньому контексті.

Література

1. Бондаренко Н. В. Розвиток критичного мислення учнів засобами візуальної організації навчального матеріалу. Український педагогічний журнал. 2019. № 3. С. 73–84.
2. Малихін О. В. Формування фахової термінологічної компетентності студентів у білінгвальному освітньому середовищі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 70(3). С. 149–153.
3. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання сучасних технологій у професійній діяльності. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5(79). С. 156–167.
4. Ніколаєва С. Ю. Підготовка вчителя іноземної мови в контексті нової української школи: методичний аспект. Іноземні мови. 2020. № 2. С. 3–10.
5. Сальник І. В. Інтеграція професійного та мовного навчання при підготовці вчителів англійської мови. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 168. С. 182–186.
6. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика CLIL у вищій школі України: актуальні проблеми та перспективи впровадження. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. 2019. Вип. 34. С. 69–81.
7. Aanstoos J. Visual literacy: an overview. 32nd Applied Imagery Pattern Recognition Workshop, 2003. Proceedings. 2003. P. 189-193.
8. Aanstoos J. Visual literacy: An Overview. Journal of Visual Literacy. 2003. Vol. 23(2). P. 89–99.
9. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
10. Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms / за ред. С. Dalton-Puffer, Т. Nikula, U. Smit. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. P. 1–19.
11. Hladka O. V. Application of CLIL to English language teaching non-linguistic students. Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов: матеріали конференції. 2022. С. 304–306.
12. Kamalian B., Soleimani H., Safari M. The Effect of Task-based Graphic Organizers on EFL Learners' Writing Performance. Journal of Language Teaching and Research. 2021. Vol. 12(2). P. 335–344.
13. Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E. Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement. 1st ed. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 2001. 178 p.
14. Mercuri S. P. The effect of graphic organizers on the academic achievement of English learners in content areas. Journal of Interdisciplinary Studies in Education. 2020. Vol. 9(2). P. 390–404.

15. Piquer Vives I., Lorenzo Galés N. Reflecting on CLIL innovation: An interview with Do Coyle and Elisabet Pladevall. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*. 2015. Vol. 8(1). P. 86–93.
16. Shabani K., Adel S. M. R. The effect of graphic organizers on enhancing EFL learners' listening comprehension ability. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 2015. Vol. 2(8). P. 151–167.
17. Shkola I., Zuienko M., Tymynska I. Fostering Visual Literacy in the Clil-Oriented English Classroom. *Молодь і ринок*. No 7–8 (227–228) липень–серпень 2024. P.70-74. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.306894>
18. Shymanovych I. CLIL methodology in Ukrainian pedagogical universities: challenges and benefits. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2023. Вип. 2. С. 424–432.*
19. Yastıbaş A. E., Takkaç M. The Effect of Graphic Organizers on EFL Learners' Critical Thinking and Reading Comprehension. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2022. Vol. 18(1). P. 238–251.

References

1. Bondarenko, N. V. (2019). Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv zasobamy vizualnoi orhanizatsii navchalnogo materialu [Development of critical thinking of students by means of visual organization of educational material]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 73-84 [in Ukrainian].
2. Malykhin, O. V. (2020). Formuvannia fakhovoi terminolohichnoi kompetentnosti studentiv u bilinhvalnomu osvithnomu seredovyschi [Formation of professional terminological competence of students in a bilingual educational environment]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 70(3), 149-153 [in Ukrainian].
3. Morska, L. I. (2018). Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov do vykorystannia suchasnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Theoretical and methodological foundations of training future foreign language teachers to use modern technologies in professional activities]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5(79), 156-167 [in Ukrainian].
4. Nikolaieva, S. Yu. (2020). Pidhotovka vchytelia inozemnoi movy v konteksti novoi ukrainskoi shkoly: metodychnyi aspekt [Training of a foreign language teacher in the context of a new Ukrainian school: methodological aspect]. *Inozemni movy*, 2, 3-10 [in Ukrainian].
5. Salnyk, I. V. (2018). Intehratsiia profesiinoho ta movnoho navchannia pry pidhotovtsi vchyteliv anhliiskoi movy [Integration of professional and language training in the preparation of English teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 168, 182-186 [in Ukrainian].
6. Tamopolskyi, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). Metodyka CLIL u vyshchii shkoli Ukrainy: aktualni problemy ta perspektyvy vprovadzhennia [CLIL methodology in higher education of Ukraine: current problems and prospects for implementation]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity*, 34, 69-81 [in Ukrainian].
7. Aanstoos, J. (2003). Visual literacy: an overview. *32nd Applied Imagery Pattern Recognition Workshop, 2003. Proceedings*, 189-193.
8. Aanstoos, J. (2003). Visual literacy: An Overview. *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 89-99.
9. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
10. Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 1-19). John Benjamins Publishing Company.
11. Hladka, O. V. (2022). Application of CLIL to English language teaching non-linguistic students. *Aktualni pytannia lnhvistyky ta metodyky vykladannia inozemnykh mov: materialy konferentsii*, 304-306.
12. Kamalian, B., Soleimani, H., & Safari, M. (2021). The Effect of Task-based Graphic Organizers on EFL Learners' Writing Performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 335-344.
13. Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction That*

Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement (1st ed.). Association for Supervision & Curriculum Development.

14. Mercuri, S. P. (2020). The effect of graphic organizers on the academic achievement of English learners in content areas. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 390-404.

15. Piquer Vives, I., & Lorenzo Galés, N. (2015). Reflecting on CLIL innovation: An interview with Do Coyle and Elisabet Pladevall. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 8(1), 86-93.

16. Shabani, K., & Adel, S. M. R. (2015). The effect of graphic organizers on enhancing EFL learners' listening comprehension ability. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 151-167.

17. Shkola, I., Zuienko, M., & Tymynska, I. (2024). Fostering Visual Literacy in the CLIL-Oriented English Classroom. *Molod i rynok*, 7–8(227–228), 70-74. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.306894>

18. Shymanovych, I. (2023). CLIL methodology in Ukrainian pedagogical universities: challenges and benefits. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 2, 424–432. BDPU.

19. Yastibaş, A. E., & Takkaç, M. (2022). The Effect of Graphic Organizers on EFL Learners' Critical Thinking and Reading Comprehension. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 238-251.

Shkola I.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods,
Berdiansk State Pedagogical University
ireneshkola@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1455-6371

Saliuk B.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods,
Berdiansk State Pedagogical University
bohnanasaliuk@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9952-2399

Smelianska V.

PhD in Education, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Germanic Philology
and Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Mykola Gogol State University
smelianska.victoria@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3421-7473

VISUAL LITERACY AS A COMPONENT OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING OF ENGLISH

This study investigates the integration of visual literacy strategies within Content and Language Integrated Learning (CLIL) English classrooms, specifically examining how artworks and visual organizers can enhance language acquisition while developing content knowledge.

The research employs theoretical analysis of current CLIL practices and visual literacy development approaches. The study synthesizes findings from both international researchers (Coyle, Hood, Marsh; Dalton-Puffer, Nikula, Smit) and Ukrainian scholars (Morska, Nikolaieva, Salnyk), focusing on practical applications of visual thinking methodologies, virtual museum tours, and structured graphic organizers aligned with

Bloom's taxonomy.

The implementation of visual literacy strategies within CLIL-based English language teaching demonstrates significant enhancement of both subject comprehension and language acquisition. Specific visual organizers (OPTIC framework, Venn diagrams, four-component analysis charts) effectively support different cognitive levels while addressing various learning styles. Virtual museum activities and art analysis promote meaningful communication while developing critical thinking skills. The structured integration of content and language through visual frameworks creates an inclusive learning environment that accommodates diverse learning preferences.

This research addresses a significant gap in Ukrainian educational research by systematically examining visual literacy development within CLIL-based English language instruction. It proposes a comprehensive approach that aligns visual literacy strategies with Bloom's taxonomy to simultaneously develop cognitive skills and language competence. The findings provide teachers with concrete strategies for implementing visual organizers and art-based activities within CLIL-oriented English classrooms. The proposed approaches are particularly valuable in distance and blended learning environments, offering structured frameworks to enhance student engagement and comprehension across multiple learning modalities.

Key words: visual literacy, CLIL, graphic organizers, English language teaching, art-based learning, visual thinking strategies, Bloom's taxonomy.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.014.6-048.78(477)«364»
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-150-156

Вайнтрауб М. А.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і
методики професійної підготовки,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
vainmark2014@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2701-7094

УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Стаття присвячена проблемі удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану. Обґрунтовано актуальність і необхідність удосконалення якості вищої педагогічної освіти для: забезпечення життя, здоров'я, охорони праці педагогічних працівників і студентів закладів вищої освіти; поведінки в надзвичайних ситуаціях, зокрема в умовах воєнного стану.

Розроблена модель удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану. Обґрунтовано складові цієї моделі. Удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану включає такі основні фактори: науково-методичні та міжнародні зв'язки з ЗВО, НМЦ, ПТНЗ, коледжами, стейкхолдерами, ЗСУ тощо; співпраця ЗВО між державою і приватним сектором; адаптацію курсів до онлайн-форматів; інтеграцію сучасних технологій та методів навчання; гнучкість в навчальних планах і практиках; підтримку психологічного здоров'я студентів і викладачів. Обґрунтовано основні показники факторів удосконалення якості вищої педагогічної освіти. Розроблено граф взаємозв'язку показників удосконалення якості вищої педагогічної освіти. Акцентовано увагу на зміст показників, що сприяють успішному опануванню у студентів результатів навчання в умовах воєнного стану.

Результат цієї моделі допомагає простежити та встановити сучасні фактори удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану у майбутньому.

Виведено залежності між показниками факторів удосконалення якості вищої педагогічної освіти. у вигляді графа.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, якість, студент, заклад вищої освіти, транспортна галузь й логістика, охорона праці, воєнний стан.

Постановка проблеми. Запровадження воєнного стану в нашій країні 24 лютого 2022 року у зв'язку військовою агресією Російської Федерації проти України стало викликом для всіх галузей діяльності, зокрема й вищої педагогічної освіти.

У воєнний час зусиллями територіальної оборони, збройними силами України, адміністрації територіальних громад, Міністерства освіти і науки України створюються

безпечні умови для здобуття освіти, зокрема вищої педагогічної. У зв'язку з цим в закладах вищої освіти (ЗВО) запроваджено очне, дистанційне й змішане очно-дистанційне навчання; коригуються організація навчального процесу, здійснюється психологічна та інші допомоги з метою доступності і безперервності навчання, коригується графік проходження практик тощо. У цьому контексті викладачам, студентам та іншим педагогічним працівникам ЗВО, необхідно удосконалювати якість вищої педагогічної освіти у зв'язку з появою нових сучасних технологій для поліпшення освітнього процесу, поведінки в надзвичайних ситуаціях, зокрема в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі формування якості вищої педагогічної освіти у студентів педагогічного спрямування під час професійної підготовки у ЗВО досліджувало чимало вітчизняних і зарубіжних вчених. Серед відомих вітчизняних дослідників слід підкреслити В. Галузинського, І. Зязюна, М. Ярмоченко тощо. Серед зарубіжних – Д. Хатті, К. Бейна, Л. Газарос та інших, які досліджували процеси навчання та розвитку студентів.

Проблемі професійної сучасної підготовки студентів ЗВО в умовах війни приділяло чимало дослідників. Серед них слід Н. Коцур, М. Савицький тощо.

Шляхам зниження ризиків від психологічних травм та цивільної безпеки під час війни приділили увагу Е. Воронцова, К. Гаврилова тощо.

Покращенню умов праці в умовах воєнного стану, зокрема підвищенню інформаційної безпеки приділили увагу також науковці: О. Березюк, І. Дідур, Є. Євтушенко та багато інших.

Дослідженню принципам динамічного балансу між раціонально-логічним і емоційно-ціннісним особистісними компетентностями в сприйнятті та засвоєнні навчального матеріалу власного педагогічного кредо приділили увагу вітчизняні вчені В. Атаманчук та П. Атаманчук [1].

Л. Бурчак у своїх дослідженнях щодо професійного зростання сучасного майбутнього педагога визначила: володіння інноваційними методиками моделювання змісту; підтримку ініціативності й творчості в усіх учасників освітнього процесу; застосування інноваційних методів, форм та засобів навчання; розроблення навчальних програм на основі модельних навчальних [2].

Дослідженням: професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану та формуванню компетентностей і результатів навчання у студентів професійної та технологічної освіти педагогічного спрямування приділив увагу автор цієї статті [3; 4; 5].

Заслугує уваги висновок О. Мельникової [6] про те, що використання цифрових інструментів та інтернет-ресурсів у роботі майбутніх фахівців є потужним інструментом особистісного розвитку, що суттєво підвищує якість освітнього процесу.

Однак проблемі удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану ще не було приділено належної уваги.

Метою статті є визначення і обґрунтування складових удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка студентів ЗВО, зокрема з охорони праці, транспортної галузі й логістики, вимагає адаптації, зміни у зв'язку з війною. Ці зміни мають бути спрямовані на удосконалення якості вищої педагогічної освіти для забезпечення: безпеки науково-педагогічних працівників ЗВО та студентів; доступу до навчання в онлайн форматі; організації доступного освітнього процесу студентів; додаткової консультації; психологічну та іншу підтримку.

Як показала практика роботи в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі на базі кафедри теорії та методики професійної підготовки, а також на базі навчально-наукового центру ННЦ ІПТО НАПН України (під час професійної підготовки майбутніх фахівців з: транспортної галузі), удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану включає такі основні фактори: науково-методичні та міжнародні зв'язки з ЗВО, НМЦ, ПТНЗ, коледжами, стейкхолдерами, ЗСУ тощо; співпраця

ЗВО між державою і приватним сектором; адаптацію курсів до онлайн-форматів; інтеграцію сучасних технологій та методів навчання; гнучкість в навчальних планах і практиках; підтримку психологічного здоров'я студентів і викладачів (що зображено на Рис.1 у вигляді моделі).

Розглянемо складові фактори, детальніше зупинимось на відповідних основних показниках деяких факторів.

Співпраця з науково-методичними та міжнародними ЗВО, НМЦ, ПТНЗ, коледжами, стейкхолдерами, ЗСУ та з ішими партнерами-організаціями дозволить надати гуманітарну допомогу та підтримку науково-педагогічним працівникам, студентам та співробітникам ЗВО у важких умовах, зокрема, воєнних.

Співпраця ЗВО між державою і приватним сектором дає можливість поліпшити якість вищої педагогічної освіти завдяки тому, що студенти отримують доступ до новітнього обладнання та сучасних технологій, що підвищує їхні компетентності та полегшує інтеграцію у вітчизняний і зарубіжний ринок праці.

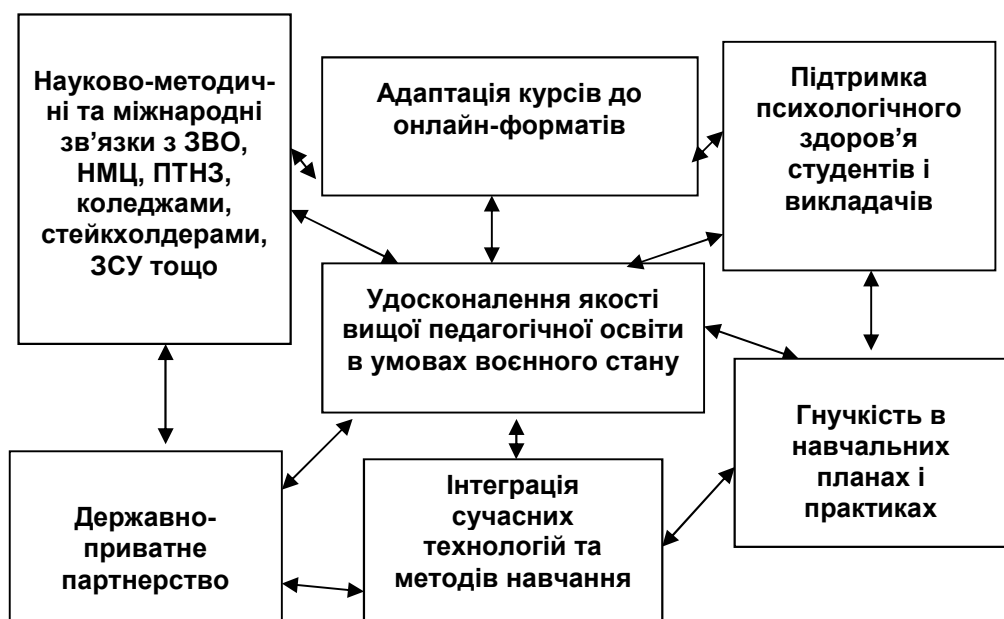


Рис. 1. Модель удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану

Гнучкість в навчальних планах і практиках передбачає зміну та адаптацію навчальних програм й практик у зв'язку з можливими перешкодами через можливий воєнний конфлікт та руйнування приміщень.

До адаптації курсів до онлайн-форматів входять показники: сторення інтерактивних матеріалів, використання відолекцій, інтерактивних платформ для навчання, а також забезпечення зворотного зв'язку через форуми та чати. Це дозволяє підтримувати залучення студентів і забезпечувати якісне навчання.

Як показала практика роботи в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі, ННЦ ІПТО НАПН України, «позитивно себе показали відкриті online-ресурси, комунікаційні сервіси інтернету, smart-комплекси дисциплін з включенням цифрового відеозапису, використання каналів соціальних мереж для спілкування, впровадження віртуальної реальності, індивідуальної освітньої траєкторії студента» [3,с.77].

Інтеграція сучасних технологій та методів навчання включає такі показники: використання новітніх інструментів, зокрема машинне навчання, для оптимізації навчальних процесів, персоналізації контенту та поліпшення взаємодії студентів між

собою та виладачами. Це забезпечує більшу ефективність навчання і кращу результативність при формуванні компетентностей.

Серед перспективних сучасних технологій і методів під час війни зарекомендували себе технології і методи: з використанням «платформ Zoom Microsoft Teams та Classroom у дистанційному режимі; віртуальної присутності, що реалізується за допомогою інтернет-конференцій; форумів» [3,с.78].та чатів; зокрема «teams, zoom, skype; з сучасними цифровими технологіями і ресурсами соціальних мережів; при розміщенні навчального контенту у системі MOODLE (в якій присутні змістові компоненти – науково-методичні комплекси, методи, форми, технології з відповідними випробувальними тестами для перевірки і самоперевірки тем)» [3,с.78].

Підтримка психологічного здоров'я студентів і викладачів містить наступні показники: доступ до консультацій, створення безпечного середовища, розвиток навичок управління стресом та впровадження програм добробуту для зменшення психоемоційного навантаження.

До складу показників удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану входять:

- (K1) – кількість угод на співпрацю з науково-методичними та міжнародними ЗВО, НМЦ, ПТНЗ, коледжами, стейкхолдерами, ЗСУ та з іншими партнерами-організаціями,
- (K2) – кількість угод на співпрацю ЗВО між державою і приватним сектором,
- (З) – зміна та адаптація навчальних програм й практик,
- (С) – створення інтерактивних матеріалів,
- (В1) – використання відеолекцій,
- (В2) – використання інтерактивних платформ для навчання,
- (За) – забезпечення зворотного зв'язку через форуми та чати,
- (В3) – використання новітніх інструментів,
- (Д) – доступ до консультацій,
- (Ст) – створення безпечного середовища,
- (Р) – розвиток навичок управління стресом,
- (Вп) – впровадження програм добробуту для зменшення психоемоційного навантаження.

Взаємозв'язок між цими показниками показано на Рис.2. Як показала практика роботи зі студентами на кафедрі: теорії та методики професійної підготовки Університету Григорія Сковороди в Переяславі, а також на базі навчально-наукового центру ННЦ ІПТО НАПН України (під час професійної підготовки майбутніх фахівців з транспортної галузі), найкращий результат по поліпшенню якості педагогічної освіти ВО в умовах воєнного стану досягається у випадку, коли показники доповнюють один іншого, працюють у взаємозв'язку. Граф відображає відповідні показники щодо удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану. Він складається з 12 вершин, (кожна з яких має дві споріднені показники), пов'язаних між собою стрілками, що відображають їх взаємозалежність. Розглянемо детальніше найбільш вагомі з них.

Використання інтерактивних платформ для навчання

Інтерактивні платформи для навчання забезпечують інтерактивність, зручність та залучення студентів через візуалізацію, ігрові елементи та адаптивне навчання, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Забезпечення зворотного зв'язку через форуми та чати

Забезпечення зворотного зв'язку через форуми та чати сприяє швидкому обміну думками, дисциплінує навчальний процес і допомагає студентам отримувати підтримку та відповіді на запитання від однокурсників і викладачів у реальному часі.

Використання новітніх інструментів

Використання новітніх інструментів, зокрема онлайн-платформи, інтерактивні додатки та відеозв'язок, сприяють активній участі студентів у навчальному процесі,

поліпшення комунікації та доступу до різноманітних ресурсів, що підвищує ефективність навчання.

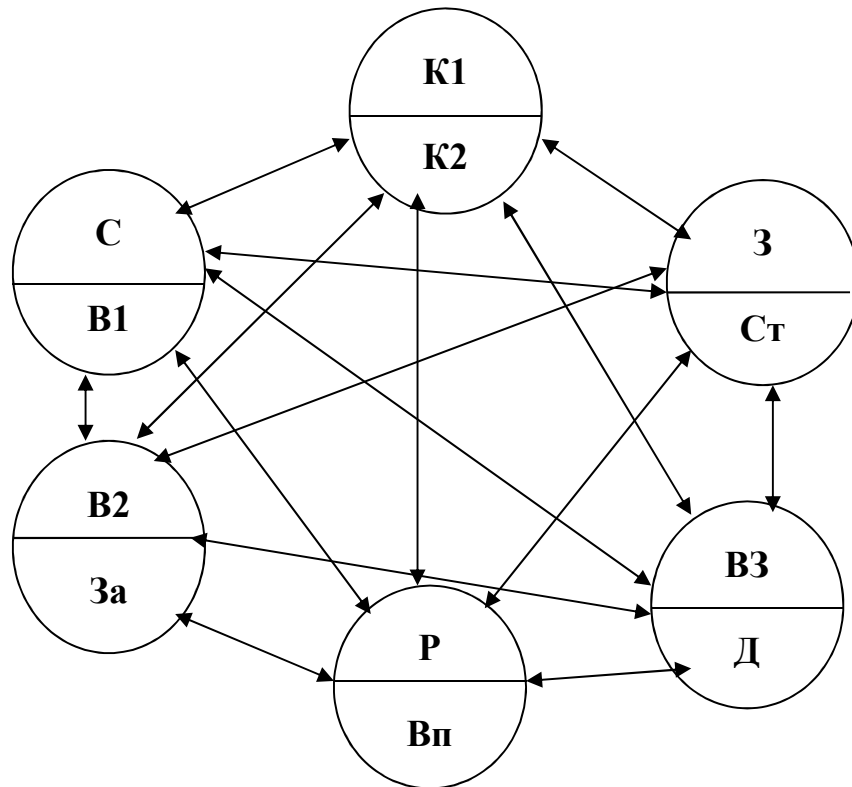


Рис. 2. Граф зв'язків між показниками удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану

Створення безпечного середовища.

Створення безпечного середовища включає підтримку психологічного здоров'я, доступ до ресурсів, онлайн-навчання і безпечні комунікаційні канали для захисту студентів, викладачів, науково-педагогічних працівників і співробітників ЗВО, їх комфорту.

Розвиток навичок управління стресом.

Розвиток навичок управління стресом полягає в навчанні студентів технікам релаксації, тайм-менеджменту, підтримці психічного здоров'я та створенні сприятливого середовища для обговорення емоційних проблем. Це дозволяє зменшити рівень стресу та підвищити академічні результати.

Впровадження програм добробуту для зменшення психоемоційного навантаження.

Впровадження програм добробуту для зменшення психоемоційного навантаження, зокрема, під час воєнного стану, включає підтримку психологічного здоров'я, організацію заходів для зниження стресу, навчання технікам релаксації і надання ресурсів для підтримки працівникам і студентам ЗВО. Це дозволяє зменшити психоемоційне навантаження та зберегти моральний дух.

Висновки. Обґрунтовано актуальність і необхідність удосконалювати якість вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану. Розроблена модель удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану. Обґрунтовано складові фактори цієї моделі, основні показники факторів удосконалення якості вищої педагогічної освіти. Розроблено граф взаємозв'язку показників удосконалення якості вищої педагогічної освіти. Акцентовано увагу на зміст показників, що сприяють успішному опануванню у студентів результатів навчання в умовах воєнного стану.

Результат цієї моделі допомагає простежити та встановити сучасні фактори удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану у майбутньому.

Виведено залежності між показниками факторів удосконалення якості вищої педагогічної освіти у вигляді графа.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є розробки моделі, яка передбачає нові складові удосконалення якості вищої педагогічної освіти в умовах воєнного стану.

Література

1. Атаманчук П., Атаманчук В. Бінарність цільових орієнтацій у професійному становленні майбутнього педагога. *Наукові інновації та передові технології*. Київ. № 6. 2023. С. 398–408.
2. Бурчак Л. Інноваційна діяльність майбутніх педагогів як чинник їхнього професійного зростання. *Наукові інновації та передові технології*. Київ. № 6. 2023. С. 423–428.
3. Вайнтрауб М. А. (2024). Професійна підготовка студентів у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, № 1. С. 76–82
4. Vaintraub, M. (2024). Professional Competence Development of Teaching Staff in Higher Education Institutions under Martial Law. *Educational Challenges*, 29(1), 204–213. URL: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.14>
5. Вайнтрауб М. А. (2024). Формування компетентностей і результатів навчання у студентів професійної та технологічної освіти педагогічного спрямування. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. № 3. С. 118–124.
6. Мельникова О. Сучасні цифрові інструменти у роботі майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання. *Наукові інновації та передові технології*. Київ. № 6. 2023. С. 511–518.

References

1. Atamanchuk, P. & Atamanchuk, V. (2023). Binarnist tsilovykh orientatsii u profesiinomu stanovlenni maibutnoho pedahoha [Binary goal orientations in the professional development of a future teacher]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific innovations and advanced technologies*. Kyiv. No (6). P. 398–408 [in Ukrainian].
2. Burchak, L. (2023). Innovatsiina diialnist maibutnikh pedahohiv yak chynnyk yikhnoho profesiinoho zrostannia [Innovative activities of future teachers as a factor in their professional growth]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific innovations and advanced technologies*. Kyiv. No (6). P. 423–428 [in Ukrainian].
3. Vaintraub, M.A. (2024). Ppofesiina pidhotovka studentiv u zakladakh vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Professional training of students in higher education institutions under martial law]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. (V.V. Burnazovoi (Eds.)). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. No 1. P. 76–82 [in Ukrainian].
4. Vaintraub, M. (2024). Professional Competence Development of Teaching Staff in Higher Education Institutions under Martial Law. *Educational Challenges*, 29(1), 204–213. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.14> [in English].
5. Vaintraub, M.A. (2024). Formuvannia kompetntnosti i rezultativ navchannia u studentiv profesiinoy ta tekhnolohichnoy osvity pedahohichnoho spriamuvannia [Formation of competencies and learning outcomes in students of vocational and technological education of pedagogical orientation]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. (V.V. Burnazovoi (Eds.)). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. No 3. P. 118–124 [in Ukrainian].
6. Melnykova, O. (2023). Suchasni tsyvrovi instrumenty u roboti maibutnikh fakhivtsiv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Modern digital tools in the work of future specialists of preschool educational institutions in distance learning conditions]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific innovations and advanced technologies*. Kyiv. No (6). P. 511–518 [in Ukrainian].

Vaintraub M.

Doctor of Pedagogy (DSc), Professor
Professor of the Department of theory and methods of professional training,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
vainmark2014@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2701-7094

**IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF MARTIAL STATE**

The article is devoted to the problem of improving the quality of higher pedagogical education in the conditions of martial law. The relevance and necessity of improving the quality of higher pedagogical education are substantiated for: ensuring the life, health, and labor protection of pedagogical employees of higher education institutions; behavior in emergency situations, in particular in the conditions of martial law.

A model for improving the quality of higher pedagogical education in the conditions of martial law is developed. The components of this model are substantiated. Improving the quality of higher pedagogical education in the conditions of martial law includes the following main factors: scientific and methodological and international relations with higher education institutions, national training centers, vocational schools, colleges, stakeholders, the Armed Forces of Ukraine, etc.; cooperation of HEIs between the state and the private sector; adaptation of courses to online formats; integration of modern technologies and teaching methods; flexibility in curricula and practices; support for the psychological health of students and teachers. The main indicators of factors for improving the quality of higher pedagogical education are substantiated. A graph of the relationship between indicators for improving the quality of higher pedagogical education is developed. Attention is focused on the content of indicators that contribute to the successful mastery of learning outcomes by students in martial law.

The result of this model helps to track and establish modern factors for improving the quality of higher pedagogical education in martial law in the future.

The dependencies between indicators of factors for improving the quality of higher pedagogical education are derived. in the form of a graph.

Key words: higher pedagogical education, quality, student, higher education institution, transport industry and logistics, occupational safety, martial law.

УДК 378.147.091.39:94

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-157-169

Желіба О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
zhelibao@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7711-874X

**ЦІЛІ ТА ПРОГРАМНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(ІСТОРІЯ ТА ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА) В КОНТЕКСТІ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ ВЧИТЕЛЯ**

У статті розглядаються ключові аспекти формування цілей та програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (історія та громадянська освіта)» в контексті сучасних вимог професійного стандарту вчителя та інших нормативних актів. Автор аналізує стан вищої освіти в Україні, зокрема відсутність стандартів для цієї спеціальності, й наголошує на необхідності оновлення освітніх програм відповідно до професійного стандарту.

Метою статті є визначення цілей та результатів навчання для бакалаврського та магістерського рівнів зазначеної спеціальності. Для досягнення цієї мети використано метод аналізу документів, що дозволяє визначити нормативні вимоги до освітніх програм.

У статті представлено аналіз компетентностей вчителя згідно з професійним стандартом, включаючи 12 надкомпетентностей і 42 компетентності. На основі цього автор формує перелік фахових і загальних компетентностей, що відповідають вимогам професійного стандарту вчителя та інших нормативних актів.

Особлива увага приділяється адаптації програмних результатів навчання відповідно до Національної рамки кваліфікацій, оскільки професійний стандарт містить надмірну кількість результатів (291 одиницю), що ускладнює їх застосування. Запропоновано конкретні результати навчання для обох рівнів вищої освіти та таблиці відповідностей між компетентностями й програмними результатами.

У висновках підкреслюється, що результати дослідження дозволили визначити ключові цілі та програмні результати навчання для здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (історія та громадянська освіта)» на основі професійного стандарту вчителя, Національної рамки кваліфікацій та інших нормативних документів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні переліку програмних результатів навчання та цілей шляхом залучення стейкхолдерів, аналізу успішних освітніх програм зарубіжних закладів вищої освіти та співпраці з експертами галузі.

Ключові слова: професійний стандарт, компетентність вчителя, освітні програми, реформування вищої освіти, результати навчання, середня освіта (історія та громадянська освіта).

Постановка проблеми. Постійне реформування вищої освіти, зокрема через зміни до Закону України «Про вищу освіту» [7], хронічна відсутність стандартів вищої освіти спеціальності «середня освіта», оновлення професійного стандарту «Вчитель

закладу загальної середньої освіти» [1] вимагають оновлення редакції освітніх програм спеціальності «середня освіта» для вступників 2025 року.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відсутність останніх досліджень і публікацій на тему цілей та програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти спеціальності «Середня освіта (історія та громадянська освіта)» у контексті професійного стандарту вчителя може бути пояснена тим, що основний потенціал закладів вищої освіти спрямований на впровадження існуючих нормативів, а не на їх наукову оцінку та аналіз.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на актуальність проблеми та відсутність досліджень, визначимо загальну проблему: наукова імплементація професійного стандарту вчителя в освітні програми спеціальності «Середня освіта (історія та громадянська освіта)».

Мета статті: визначити цілі та програмні результати навчання (далі – ПРН) здобувачів вищої освіти спеціальності середня освіта (історія та громадянська освіта) (далі – СОІГО) в контексті професійного стандарту вчителя інших національних нормативних актів.

Задля реалізації даної мети нам необхідно здійснити такі етапи: визначити цілі ОП для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, установити їх відповідність ПРН Національної рамки кваліфікацій (далі – НРК).

У дослідженні було використано метод аналізу документів, що дозволив досягти поставлених цілей. Саме цей метод дозволяє окреслити нормативні вимоги до цілей та ПРН освітніх програм спеціальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відсутність стандартів вищої освіти спеціальності «середня освіта» робить основним джерелом формування цілей освітніх програм СОІГО професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [1]. Тим паче, що «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» [4] містять положення про врахування вимог професійних стандартів при розробці стандартів вищої освіти.

Визначимо перелік компетентностей вчителя за професійним стандартом [1].

<i>Трудові функції</i>	<i>Надкомпетентності</i>	<i>Компетентності</i>
<i>А. Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)</i>	<i>А1. Мовно-комунікативна компетентність</i>	<i>А1.1. Здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання державною мовою</i>
		<i>А1.2. Здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти мовою відповідного корінного народу або національної меншини України</i>
		<i>А1.3. Здатність забезпечувати навчання здобувачів освіти іноземної мови та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови)</i>
		<i>А1.4. Здатність формувати й розвивати мовно-комунікативні вміння й навички здобувачів освіти</i>
	<i>А2. Предметно-методична компетентність</i>	<i>А2.1. Здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів</i>

		<p><i>освіти, визначених державними стандартами освіти</i></p> <p><i>A2.2. Здатність формувати і розвивати в здобувачів освіти ключові компетентності і наскрізні вміння, визначені державними стандартами освіти</i></p> <p><i>A2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти</i></p> <p><i>A2.4. Здатність добирати і використовувати сучасні й ефективні методика і технології навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти</i></p> <p><i>A2.5. Здатність формувати ціннісні ставлення в здобувачів освіти</i></p>
	A3. Інформаційно-цифрова компетентність	<p><i>A3.1. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності</i></p> <p><i>A3.2. Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) ресурси</i></p> <p><i>A3.3. Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі</i></p>
Б. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	B1. Психологічна компетентність	<i>B1.1. Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан</i>
		<i>B1.2. Здатність використовувати стратегії роботи зі здобувачами освіти, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності</i>
		<i>B.1.3. Здатність формувати мотивацію здобувачів освіти й організувати їхню пізнавальну діяльність</i>
		<i>B1.4. Здатність формувати спільноту здобувачів освіти, у якій поважають і враховують права кожного</i>
	B2. Емоційно-етична компетентність	<i>B2.1. Здатність усвідомлювати особисті відчуття почуття, емоції, потреби та емоційні стани інших учасників освітнього процесу,</i>

		керувати власними емоційними станами
		Б2.2. Здатність конструктивно й безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу
		Б2.3. Здатність усвідомлювати й поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі
	Б3. Компетентність педагогічного партнерства	Б3.1. Здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії із здобувачами освіти в освітньому процесі
		Б3.2. Здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства
		Б3.3. Здатність працювати в команді із залученими фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами
В. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища	В1. Інклюзивна компетентність	В1.1. Здатність створювати умови, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища
		В1.2. Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами
		В1.3. Здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей
	В2. Здоров'язбережувальна компетентність	В2.1. Здатність організувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу
		В2.2. Здатність здійснювати профілактичнопросвітницьку роботу з учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни
		В2.3. Здатність формувати в здобувачів освіти культуру здорового й безпечного способу життя
		В2.4. Здатність підтримувати особисте фізичне та психоемоційне здоров'я під час професійної діяльності
		В2.5. Здатність надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу

Г. Проведення освітнього процесу	Г1. Прогностична компетентність	Г1. Прогностична компетентність
		Г1.2. Здатність планувати освітній процес
	Г2. Організаційна компетентність	Г2.1. Здатність організувати процес навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти
		Г2.2. Здатність організувати різні види й форми навчальної та пізнавальної діяльності здобувачів освіти
		Г2.3. Здатність організувати осередки навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти
	Г3. Оцінювально-аналітична компетентність	Г3.1. Здатність здійснювати оцінювання результатів навчання здобувачів освіти
		Г3.2. Здатність аналізувати результати навчання здобувачів освіти
		Г3.3. Здатність формувати спроможність у здобувачів освіти до самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання
	Д. Безперервний професійний розвиток	Д1. Здатність до навчання впродовж життя
Д1.2. Здатність надавати підтримку колегам у їхньому професійному розвитку		
Д1.3. Здатність до інноваційної діяльності		
5	12	42

Таким чином, бачимо 12 надкомпетентностей, які складаються з 42 компетентностей. І це без додаткових компетентностей предметної спеціальності. «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» рекомендують орієнтовну кількість спеціальних компетентностей, у кількості 5-20 [1, с. 18]. На нашу думку, фахові компетентності оптимально розробляти на основі узагальнення 42 під запропонованими узагальнюючими названими 12 надкомпетентностей професійного стандарту.

У результаті вийшов такий перелік фахових компетентностей першого (бакалаврського) рівня вищої освіти:

ФК1. Здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання державною мовою, формувати й розвивати мовно-комунікативні вміння й навички здобувачів освіти (мовно-комунікативна компетентність).
ФК2. Здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання, за допомогою сучасних методик та технологій навчання формувати і розвивати в здобувачів освіти ключові компетентності, наскрізні вміння та ціннісні ставлення (предметно-методична компетентність).
ФК3. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності, ефективно

використовувати цифрові технології та електронні ресурси в освітньому процесі (інформаційно-цифрова компетентність).
ФК4. Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан, сприяти розвитку позитивної самооцінки здобувачів, я-ідентичності, мотивації пізнавальної діяльності (психологічна компетентність).
ФК5. Здатність усвідомлювати особисті відчуття почуття, емоції, потреби та емоційні стани інших учасників освітнього процесу, керувати власними емоційними станами, конструктивно й безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу (емоційно-етична компетентність).
ФК6. Здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії із здобувачами освіти в освітньому процесі, батьками та колегами (компетентність педагогічного партнерства).
ФК7. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами та кожного здобувача освіти з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей (інклюзивна компетентність).
ФК8. Здатність організувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу, формувати у здобувачів освіти культуру здорового й безпечного способу життя, підтримувати особисте фізичне та психоемоційне здоров'я (здоров'язбережувальна компетентність).
ФК9. Здатність прогнозувати результати освітнього процесу та планувати освітній процес (прогностична компетентність).
ФК10. Здатність організувати процес навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти (організаційна компетентність).
ФК11. Здатність здійснювати оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, аналізувати результати їх навчання, формувати їх спроможність до самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання (оцінювально-аналітична компетентність).
ФК12. Здатність здійснювати власний професійний розвиток, отримувати підтримку від колег, надавати підтримку колегам у їхньому професійному розвитку (здатність до навчання впродовж життя).

Зважаючи на те, що новий професійний стандарт вчителя не містить загальних компетентностей, пропонуємо орієнтуватися на їх перелік попередньої версії стандарту, «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» [4], цілі сталого розвитку України на період до 2030 року [9], що зазначені у положенні про акредитацію освітніх програм [6], та державну політику підтримку англійської мови [8]. У результаті було відібрано шість загальних компетентностей:

ЗК1. Здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства; усвідомлення цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідності його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні (громадянська компетентність)
ЗК2. Здатність до співробітництва в групі та команді, мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проєкти індивідуальних і колективних дій (соціальна компетентність).
ЗК3. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку

предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя (культурна компетентність).

ЗК4. Здатність до розробки бачення, планування, прийняття рішень, заохочення, організацію, розвиток, наділення повноваженнями і спрямування діяльності людей на досягнення певної мети (лідерська компетентність).

ЗК5. Здатність до планування своєї діяльності, застосування творчих підходів до роботи, ініціативності та підприємливості (підприємницька компетентність)

ЗК6. Здатність використовувати знання іноземної мови в освітній діяльності, під час роботи з програмними засобами та ресурсами з іншомовним інтерфейсом (іншомовна компетентність).

Проте, постає вимога формувати перелік компетентностей другого (магістерського) рівня вищої освіти. Професійний стандарт визначає тільки одну компетентність, що різнить рівні: вчитель магістр повинен мати додатково «Д1.3. Здатність до інноваційної діяльності» [1, с. 34], тому слід побіжно орієнтуватися на НРК [5]. Крім того, магістерська програма триває 1 рік і 4 місці, тому кількість компетентностей може бути зменшена за рахунок об'єднання. В результаті систематизації вийшов такий перелік компетентностей:

ЗК1. Здатність аналізувати та оцінювати вплив прав людини на соціальні процеси та навколишнє середовище, формувати стратегії забезпечення прав і свобод в умовах сучасного суспільства (громадянська компетентність).

ЗК2. Здатність брати участь у командній роботі та її модерації, створювати умови для ефективної колективної діяльності та управління змінами в спільноті (соціальна компетентність).

ЗК3. Здатність інтегрувати культурні, наукові та моральні цінності у професійну діяльність, сприяти їх розвитку в суспільстві (культурна компетентність).

ЗК4. Здатність формулювати стратегічні цілі організації, розробляти плани дій і керувати командами для досягнення цих цілей (лідерська компетентність).

ЗК5. Здатність створювати підприємницькі стратегії у сфері освіти, управляти інноваційними освітніми проєктами (підприємницька компетентність).

ЗК6. Здатність ефективно комунікувати з міжнародними партнерами, вести переговори та представляти інтереси організації на міжнародному рівні (іншомовна компетентність).

ФК1. Здатність розвивати мовно-комунікативні навички у студентів через інтерактивні методи навчання та сучасні технології (мовно-комунікативна компетентність).

ФК2. Здатність адаптувати освітні програми відповідно до змін у професійній сфері та потребах ринку праці, використовуючи новітні методики навчання (предметно-методична компетентність)

ФК3. Здатність використання аналітичних інструментів для оцінки інформаційних ресурсів і прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності (інформаційно-цифрова компетентність).

ФК4. Здатність враховувати вікові та інші індивідуальні особливості здобувачів при організації освітнього процесу, керувати власними емоційними станами, етичним розвитком і вихованням здобувачів (психологічна та емоційно-етична компетентність).

ФК5. Здатність до рівноправної та особистісно зорієнтованої взаємодії з учасниками освітнього процесу, колегами та стейхолдерами, виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби здобувачів освіти та адаптації освітніх програм

для осіб з особливими освітніми потребами (компетентність педагогічного партнерства та інклюзивна компетентність).
ФК6. Здатність впроваджувати здоров'язбережувальні технології в освітній процес для підтримки фізичного і психоемоційного здоров'я здобувачів (здоров'язбережувальна компетентність).
ФК7. Здатність визначити напрямок своєї діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі освітнього процесу, і передбачати кінцевий результат навчальних стратегій, організувати освітній процес через залучення здобувачів освіти до певної роботи і співробітництво з ними в досягненні поставленої мети (прогностична та організаційна компетентність).
ФК8. Здатність реалізовувати системи оцінювання знань і навичок здобувачів із врахуванням сучасних вимог до якості освіти та самостійного здобувачів студентів, оцінювати власну професійну активність (оцінювально-аналітична компетентність).
ФК9. Здатність до інноваційної діяльності, формулювати стратегії особистісного і професійного розвитку, активно шукати нові можливості для навчання протягом життя в умовах постійних змін у професійній сфері (здатність до навчання в продовження життя).

Компетентності предметної спеціальності варто визначити на основі Державного стандарту базової середньої освіти [2]. За ним є такий перелік компетентнісного потенціалу учнів ЗЗСО:

1. Історико-хронологічне мислення, орієнтація в історичному часі, встановлення причиново-наслідкових зв'язків між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявлення змін і тягlosti в житті суспільства.
2. Геопросторове мислення, орієнтація в соціально-історичному просторі, виявлення взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища.
3. Критичне мислення, робота з різними джерелами інформації та формулювання історично обґрунтованих питань.
4. Системне мислення, виявлення взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій.
5. Усвідомлення власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свободи, повага до прав і гідності інших осіб, толерантність, протидія виявам дискримінації та нерівного ставлення.
6. Дотримання демократичних принципів, конструктивна взаємодія з друзями, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством загалом, залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем.

Оскільки пункти 5 і 6 уже реалізовані в загальних компетентностях, то нові фахові компетентності слід робити на основі пунктів 1-4. В результаті вийшов такий перелік компетентностей предметної спеціальності СОІГО першого (бакалаврського) рівня вищої освіти:

ФК13. Здатність орієнтуватися в історичному часі, орієнтуватися в науковій періодизації історії та використовувати її як спосіб пізнання історичного процесу (хронологічна компетентність).
ФК14. Здатність орієнтуватися в історичному просторі (просторова компетентність).

ФК15. Здатність критично працювати з різними джерелами інформації та формулювати історично обґрунтовані питання (джерелознавчо-інформаційна компетентність).

ФК16. Здатність визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу, пояснення та оцінки фактів, явищ, процесів (логічно-аксіологічна компетентність).

Перелік компетентностей предметної спеціальності СОІГО другого (магістерського) рівня вищої освіти орієнтується на Державний стандарт профільної середньої освіти [3], має більш складний рівень та приклад реалізації унікальності освітньої програми через медіаграмотність:

ФК10. Здатність орієнтуватися в історичному часі, розуміти критерії та особливості різних наукових підходів до періодизації історії, використовувати її як спосіб пізнання історичного процесу (хронологічна компетентність).

ФК11. Здатність орієнтуватися в історичному просторі й пояснювати динаміку його змін (просторова компетентність).

ФК12. Здатність до всебічного інформаційного опрацювання різних видів історичних джерел, здійснення їх зовнішньої та внутрішньої критики (джерелознавчо-інформаційна компетентність).

ФК13. Здатність визначати та застосовувати теорії, гіпотези, концепції та поняття для аналізу, пояснення та оцінки фактів, явищ, процесів (історико-логічна компетентність).

ФК14. Здатність ефективно взаємодіяти з різноманітними формами медіа (такими як текст, зображення, відео, аудіо, цифрові платформи тощо) і розуміти інформацію, яка через них поширюється (медіаграмотність).

За умов відсутності стандарту вищої освіти ПРН освітньої програми формується на основі НРК [5]. Врахування професійного стандарту вважаємо неможливим, оскільки ПРН стандарту має 291 одиницю ПРН: 1) знання – 90 ПРН; 2) уміння – 100 ПРН; 3) комунікація – 51 ПРН; 4) відповідальність і автономія – 50 ПРН [1]. Таким чином, згідно національної рамки [5], маємо такий перелік ПРН:

ПРН	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти	Другий (магістерський) рівень вищої освіти
Знання	ПРН1. Концептуальні наукові та практичні знання, критичне осмислення теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання	ПРН1. Спеціалізовані концептуальні знання, що включають сучасні наукові здобутки у сфері професійної діяльності або галузі знань і є основою для оригінального мислення та проведення досліджень, критичне осмислення проблем у галузі та на межі галузей знань
Уміння	ПРН2. Поглиблені когнітивні та практичні уміння/навички, майстерність та інноваційність на рівні, необхідному для розв'язання складних спеціалізованих задач і	ПРН2. Спеціалізовані уміння/навички розв'язання проблем, необхідні для проведення досліджень та/або провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур

	практичних проблем у сфері професійної діяльності або навчання	ПРН3. Здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі у широких або мультидисциплінарних контекстах ПРН4. Здатність розв'язувати проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності
Кому-нікація	ПРН3. Донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень, власного досвіду та аргументації	ПРН5. Зрозуміле і недвозначне донесення власних знань, висновків та аргументації до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються
	ПРН4. Збір, інтерпретація та застосування даних	
	ПРН5. Спілкування з професійних питань, у тому числі іноземною мовою, усно та письмово	
Відповідальність і автономія	ПРН6. Управління складною технічною або професійною діяльністю чи проектами	ПРН6. Управління робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів
	ПРН7. Спроможність нести відповідальність за вироблення та ухвалення рішень у непередбачуваних робочих та/або навчальних контекстах	
	ПРН8. Формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти	ПРН7. Відповідальність за внесок до професійних знань і практики та/або оцінювання результатів діяльності команд та колективів
	ПРН9. Організація та керівництво професійним розвитком осіб та груп	
	ПРН10. Здатність продовжувати навчання із значним ступенем автономії	ПРН8. Здатність продовжувати навчання з високим ступенем автономії

Поєднання відібраних цілей та ПРН дозволило створити таку таблицю відповідностей для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти СОІГО :

Комп	ПРН 1	ПРН 2	ПРН 3	ПРН 4	ПРН 5	РН6	ПРН 7	ПРН 8	РН9	ПРН 10
ЗК1	1	1	1	1	1			1		1
ЗК2	1	1	1	1	1			1	1	
ЗК3	1	1		1		1		1		
ЗК4	1	1	1	1		1	1	1	1	1
ЗК5	1	1	1	1	1	1	1			1
ЗК6	1	1		1	1					1
ФК1	1	1	1		1				1	
ФК2	1	1	1			1	1	1	1	
ФК3	1	1	1	1	1	1	1	1		1
ФК4	1	1	1					1		1
ФК5	1	1	1					1		
ФК6	1	1	1		1				1	
ФК7	1	1	1	1			1	1		
ФК8	1	1	1	1		1	1			
ФК9	1	1	1			1	1			
ФК10	1	1	1	1		1	1			
ФК11	1	1	1	1			1	1		
ФК12	1	1		1			1	1	1	1
ФК13	1	1	1	1			1	1		
ФК14	1	1	1	1			1	1		
ФК15	1	1	1	1			1	1		1
ФК16	1	1	1	1			1	1		1

Поєднання відібраних цілей та ПРН дозволило створити таку таблицю відповідностей для другого (магістерського) рівня вищої освіти СОІГО:

	ПРН1	ПРН2	ПРН3	ПРН4	ПРН5	ПРН6	ПРН7	ПРН8
ЗК1	1		1	1	1	1	1	
ЗК2	1		1		1		1	1
ЗК3	1		1	1	1		1	
ЗК4	1		1		1	1	1	
ЗК5	1	1	1		1	1	1	
ЗК6	1		1	1	1		1	
ФК1	1	1	1		1	1	1	
ФК2	1	1	1		1	1	1	
ФК3	1	1	1	1	1	1		
ФК4	1			1	1	1	1	
ФК5	1			1	1	1	1	
ФК6	1		1	1	1	1		
ФК7	1		1	1	1	1		
ФК8	1	1	1		1	1	1	
ФК9	1	1	1		1	1		1
ФК10	1	1	1		1			1
ФК11	1	1	1		1		1	1

ФК12	1	1	1		1		1	1
ФК13	1	1	1		1		1	
ФК14	1	1	1		1		1	1

При цьому враховувалося, що згідно закону «Про вищу освіту» компетентність «виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [7], тому має містити всі чотири рівні НРК: знання, уміння, комунікацію, відповідальність і автономію.

Очевидно, що з метою конкретизації ПРН1 обох рівнів вищої освіти зміст освітніх компонентів має орієнтуватися на зміст ПРН-знань професійного стандарту [1]. Конкретизація ПРН2 першого (бакалаврського) рівня вищої освіти має полягати в уточненню переліку умінь кожного освітнього компоненту. Подібна деталізація можлива для ПРН2-4 другого (магістерського) рівня вищої освіти. На нашу думку ПРН, що відображають комунікацію, відповідальність і автономію не потребують уточнення, оскільки відображають типові алгоритми, що вибудовані на основі знань та вмінь.

Висновки. у результатах проведеного дослідження було визначено ключові цілі та програмні результати навчання здобувачів вищої освіти спеціальності «середня освіта» (історія та громадянська освіта) в контексті професійного стандарту вчителя, НРК та інших нормативних актів: шість ЗК, шістнадцять ФК та десять ПРН для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, шість ЗК, чотирнадцять ФК та вісім ПРН для другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень щодо визначення цілей та ПРН здобувачів вищої освіти спеціальності середня освіта (історія та громадянська освіта) полягають у розширенні відібраних ПРН та цілей шляхом: залучення стейкхолдерів (через опитування, фокус-групи тощо), вивчення аналогічних успішних ОП зарубіжних ЗВО, залучення експертів галузі.

Література

1. Вчитель закладу загальної середньої освіти. Професійний стандарт. Наказ Міністерства освіти і науки України №1225 від 29.08.2024.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020.
3. Державний стандарт профільної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 851 від 25.07.2024.
4. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 600 від 01.06.2017 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України №584 від 30.04.2020).
5. Національна рамка кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України № 519 від 25.06.2020).
6. Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України №686 від 15.05.2024.
7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII: станом на 01.01.2025.
8. Про застосування англійської мови в Україні. Закон України від 04.06.2014 № 3760-IX: станом на 01.01.2025.
9. Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. Указ Президента України №722/2019 від 30.09.2019.

References

1. Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity. Profesiinyi standart. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1225 vid 29.08.2024.
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №898 vid 30.09.2020.
3. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №851 vid 25.07.2024.
4. Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity. Nakaz

Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №600 vid 01.06.2017 (u redaktsii nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №584 vid 30.04.2020).

5. Natsionalna ramka kvalifikatsii. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №1341 vid 23.11.2011 (v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy №519 vid 25.06.2020).

6. Polozhennia pro akredytatsiiu osvitrnikh profram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №686 vid 15.05.2024.

7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 №1556-VII: stanom na 01.01.2025.

8. Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini. Zakon Ukrainy vid 04.06.2014 №3760-IX: stanom na 01.01.2025.

9. Pro tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku. Ukaz Prezydenta Ukrainy №722/2019 vid 30.09.2019.

Zheliba O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of World History and International Relations
Mykola Gogol Nizhyn State University
zhelibao@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7711-874X

GOALS AND PROGRAMME OUTCOMES OF TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS MAJORING IN SECONDARY EDUCATION (HISTORY AND CIVIC EDUCATION) IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL STANDARD OF A TEACHER

The article discusses the key aspects of forming the goals and programme outcomes of higher education for students majoring in Secondary Education (History and Civic Education) in the context of the current requirements of the professional teacher standard and other regulations. The author analyses the state of higher education in Ukraine, in particular the lack of standards for this speciality, and emphasises the need to update educational programmes in accordance with the professional standard.

The purpose of the article is to define the objectives and learning outcomes for the bachelor's and master's levels of this speciality. To achieve this goal, the method of document analysis is used to determine the regulatory requirements for educational programmes.

The article presents an analysis of teacher competences according to the professional standard, including twelve supercompetences and forty-two competences. Based on this, the author compiles a list of professional and general competences that meet the requirements of the professional standard for teachers and other regulations.

Particular attention is paid to the adaptation of the programme learning outcomes in accordance with the National Qualifications Framework, since the professional standard contains an excessive number of outcomes (two hundred and ninety-one units), which complicates their application. Specific learning outcomes for both levels of higher education and tables of correspondence between competences and programme outcomes are proposed.

The conclusions emphasise that the study results allowed to identify key goals and programme learning outcomes for higher education students majoring in Secondary Education (History and Civics) based on the professional teacher standard, the National Qualifications Framework and other regulatory documents.

Prospects for further research are to expand the list of programme learning outcomes and objectives by engaging stakeholders, analysing successful educational programmes of foreign higher education institutions and collaborating with industry experts.

Key words: professional standard, teacher competence, educational programmes, higher education reform, learning outcomes, secondary education (history and civic education).

УДК 372.8:811.111'243:37.015.3
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-170-177

Кондратьєва О. М.

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
kondratievaelena84@gmail.com
orcid.org/0009-0004-5338-3524

Дуброва О. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
oksanadubrova@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8573-2785

Пономаренко О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології та
методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ponomarenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3874-7460

**ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ
СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Стаття присвячена дослідженню проблеми застосування ігрових методів навчання на заняттях з іноземної мови в умовах соціально-емоційного середовища. В реаліях сучасного освітнього процесу, коли особливої актуальності набуває розвиток особистості, створення соціально-емоційного освітнього середовища в умовах закладу вищого освіти є необхідним задля досягнення професійної складової майбутнього фахівця. У статті розглядаються теоретичні аспекти використання ігрових методів навчання, описується їхній вплив на формування основних компетентностей у процесі вивчення іноземної мови, подається аналіз різноманітних ігор в залежності від їхнього типу. Особлива увага приділяється створенню сприятливого соціально-емоційного середовища на заняттях, яке сприяє ефективному засвоєнню матеріалу та розвитку професійної комунікативної компетентності. У статті також наведені приклади конкретних ігрових методів навчання, які можуть використовуватися на заняттях з іноземної мови, зокрема за професійним спрямуванням, в залежності від виду мовленнєвої діяльності. Авторами підкреслено, що використання ігрових методів не тільки робить освітній процес цікавим та захоплюючим, але й сприяє розвиткові пізнавальної діяльності студентів, їхньої емоційної та соціальної сфери, а також розвиває креативність та критичне мислення. У статті описано використання ігрових методів навчання для розвитку навичок міжособистісної взаємодії. У цьому контексті наголошується на важливості врахування культурних особливостей студентів при застосуванні ігрової діяльності. Крім цього авторами зазначено, що ігрові методи навчання є ефективним засобом активізації навчальної діяльності, розвитку їхньої мотивації та інтересу до вивчення іноземної мови. Наведені ігрові методи навчання допомагають не тільки засвоїти лексичний та граматичний матеріал, але й сприяють розвиткові комунікативної компетентності, формують навички працювати та

ефективно взаємодіяти в команді, критично мислити та творчо підходити до вирішення завдань.

Ключові слова: соціально-емоційне середовище, ігрові методи навчання, професійна іншомовна підготовка, формування комунікативної компетентності.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та підвищеної соціальної відповідальності актуальними стають вміння проявляти повагу, працювати в команді та взаємодіяти з різними людьми, що ставить нові виклики до формування освітнього середовища у закладах вищої освіти. Війна створює ситуації невизначеності та нестабільності, які сильно впливають на емоційний стан студентів, як наслідок розповсюдженим явищем на сьогодні стає втрата у молодого покоління мотивації до навчання, яка пов'язана з умовами перебування в постійному стресі, психологічним тиском, почуттям відсутності безпеки, наслідками евакуації або розлукою з рідними людьми. Тому, в наш час для закладів вищої освіти важливим є створення комфортного соціально-емоційного середовища, в якому кожен студент може зрозуміти, що навчання є важливим і корисним навіть у такий складний час. Організація підтримки з боку викладачів та одногрупників сприяє створенню почуття єдності, спільних інтересів, стабілізації емоційного стану, зниженню тривожності та відчуття ізольованості, вмінню справлятися з тривогою, страхом, стресом, негативними емоціями. Використання ігрових технологій у соціально-емоційному навчанні на заняттях іноземної мови сприяє формуванню комфортного середовища, у якому учасники освітнього процесу залучені до розвитку навичок співпраці, вирішення конфліктів, висловлювання своїх почуттів, демонстрації власних емоцій та реакцій, що сприяє їхній соціалізації у різних аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування сучасних ігрових методів навчання є досить актуальною на сьогодні і перебуває у центрі уваги багатьох дослідників. Темою наукового дослідження Н. Онищенко стало застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі; І. Школа дослідила важливість використання рольових ігор під час навчання іноземних мов у процесі підготовки студентів немовних спеціальностей; Ю. Пузан, І. Староста вивчали особливості застосування ігрових технологій у Новій українській школі; П. Щербань приділив свою увагу історичному аспекту розвитку цієї технології. Але тема потенціалу ігрових методів навчання на заняттях з іноземної мови в контексті соціально-емоційного середовища ще не було ґрунтовно досліджено, що і стало предметом нашого дослідження.

Метою статті є узагальнення існуючих наукових досліджень щодо використання ігрових методів навчання на заняттях з іноземної мови, аналіз впливу ігрових методів навчання на формування сприятливого соціально-емоційного середовища під час вивчення англійської мови і опис окремих ігрових методів навчання відповідно до розвитку різних видів мовленнєвої діяльності. Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи, а саме аналіз педагогічних та методичних наукових джерел з досліджуваної теми, узагальнення досвіду підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до сучасної парадигми освіти, процес навчання у вищій школі має бути спрямованим на розвиток професійної компетентності, забезпечення гуманістичних цінностей, ментального здоров'я, формування соціальних умінь та навичок міжособистісних відносин майбутніх фахівців. На сьогодні заклади вищої освіти України віддають свою перевагу безпечному освітньому середовищу, яке має бути не лише джерелом інформації, а й основою ментального розвитку особистості. У зв'язку з військовим станом та загостренням безпекової ситуації на перший план постає вміння контролювати власні емоції, розвивати навички самопізнання та самоконтролю, формування відчуття соціальної

відповідальності. Здатність керувати власними емоціями та розуміти почуття оточуючих є основою для створення комфортних умов під час здобуття освіти та сприяє розвитку толерантності, емпатії та взаємоповаги. Тому у процесі підготовки майбутніх фахівців соціально-емоційне навчальне середовище є чинником особистісного розвитку студентів особливо під час вивчення англійської мови, оскільки слугує основою спілкування та взаємодії, що вимагає здатності чітко виражати емоції, формувати власну ідентичність та ефективно досягати поставлених цілей.

На думку В. Панченко [3, с. 63] впровадження соціально-емоційних складників у процес навчання у заклади вищої освіти є запорукою усвідомленості готовності студентів до міжкультурної взаємодії та участі у різноманітних комунікативних ситуаціях. В умовах зростаючої соціальної відповідальності в суспільстві важливим для студентів є розуміння інших культур, толерантність до відмінностей і здатність працювати разом для вирішення соціальних проблем та усвідомлювати свою відповідальність перед людством.

Необхідно відзначити роль впровадження цифрових технологій навчання у контексті соціально-емоційного навчання. У своїх розвідках Н. Школяр [5] визначає важливим фактором розвитку освітнього середовища інформатизацію освітньої діяльності, яка надає можливості інтерактивній діяльності. Ми погоджуємось із даним твердженням і визначаємо можливість моделювання освітнього середовища з метою впливу на підготовку майбутніх фахівців, оскільки цифрові платформи сприяють розвитку комунікативних навичок та співпраці студентів. Інтерактивна взаємодія має значний вплив на мотивацію та зацікавленість навчальним матеріалом і залучає учасників освітнього процесу до активної участі у навчанні під час взаємодії на інтерактивних платформах. Виконання завдань у штучно створених умовах із застосуванням віртуальної реальності сприяє розвитку емоційного інтелекту студентів, де вони набувають навичок соціальної взаємодії, реагування на штучно створені негативні ситуації.

У процесі викладання англійської мови соціально-емоційне освітнє середовище може бути сформовано завдяки використанню методів, що сприяють розвитку емоційного інтелекту, навичок комунікації та співпраці. Це підвищує ефективність вивчення мови та робить навчання більш мотивуючим [1]. Ми визначаємо значний потенціал ігрових методів навчання в процесі сучасної іншомовної освіти, оскільки це сприяє розвитку соціально-емоційної сфери студентів. Ігрові методи навчання мають значний вплив на створення соціально-емоційного середовища, оскільки учасники можуть активно взаємодіяти один з одним, експериментувати, мати успіх, помилятися. Це сприяє розвитку емоційного інтелекту, здатності розуміти та контролювати власні емоції, формувати позитивну мотивацію до взаємодії. Крім цього, ігрові методи активізують мовленнєву діяльність студентів шляхом їхньої комунікації під час імітації різних соціальних ролей.

Як показують дослідження, завдяки імплементації ігрових методів навчання значно зростає успішність учасників освітнього процесу, оскільки в умовах відсутності стресової ситуації відбувається когнітивний розвиток особистості, і саме такі умови сприяють емоційно-насиченому і захоплюючому навчанню [6].

Як зазначено у дослідженні Н. Школяр [5], ігрові методи навчання є ефективним інструментом під час вивчення іноземної мови, оскільки вони підвищують мотивацію студентів під час вивчення лексичного матеріалу в комфортних умовах, зменшують мовний бар'єр, сприяють розвитку комунікативних умінь. Студенти можуть активно та невимушено застосовувати набуті знання під час вивчення граматики у процесі гри. Ми також погоджуємось із твердженням Н. Онищенко, що значний потенціал мають граматичні ігри під час вивчення граматичних структур, особливостей видо-часових форм [2, с. 263].

Як зазначає наукова розвідка І. Школи, можливість розвивати мовленнєві уміння є безумовною перевагою рольових ігор, оскільки вони дають можливість

студентам розвивати власну креативність та критичне мислення. Ігровий формат різних етапів занять в умовах позитивної атмосфери підтримки допомагає подолати страх спілкування англійською мовою. В таких умовах студенти відчують себе максимально спокійно і впевнено та отримують задоволення від процесу навчання. Отже, є очевидним, що ігрова діяльність сприяє зануренню в іншомовне середовище та сприяє швидшому засвоєнню матеріалу. Різноманітність форматів, інтерактивність та здатність адаптуватися до рівня знань студентів є перевагою ігрової діяльності у навчанні іноземної мови. Під час віртуальних подорожей, зустрічей, спільних проєктів студенти набувають нового соціального досвіду [4, с. 310].

Необхідно відзначити, що наразі існує багато підходів до класифікації ігрових методів навчання. Найбільш розповсюдженою класифікацією ігор у лінгводидактиці є розподілення їх за дидактичною метою (лексичні ігри, граматичні, фонетичні та комунікативні); за формою проведення (цифрові, рольові, комунікативні); за формою взаємодії (колективні, парні, індивідуальні).

Ми погоджуємось із думкою S. Smith [8], який визначає переваги ігрових методів навчання відповідно до мети формування певної мовленнєвої діяльності. У своїй науковій розвідці він наголошує на тому, що оскільки у процесі говоріння студент активно залучений до процесу комунікації, то це значною мірою сприяє автоматизації навичок висловлювання думок, формулюванні запитань. Для розвитку лексичної компетентності ігрові елементи заняття дають змогу вивчити незнайомі специфічні лексичні одиниці, які потім можуть бути застосовані у певному контексті. Під час аудіювання, у процесі дискусій та прослуховування інформації студенти активно знайомляться із прикладами акценту та фразових єдностей, які потім стануть активно застосовувати під час власної комунікації.

У нашому дослідженні ми пропонуємо ігрові методи навчання, які можна використати під час занять з англійської мови у ЗВО для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців. Так, зокрема для розвитку компетентності в аудіюванні ми вважаємо досить ефективним використання ігрового методу «*Spot the mistake*», де студенти мають порівняти інформацію надану в тексті з наявними помилками і тексті представленою в записі. Такий метод покращує навички аудіювання студентів та розвиває їхню пам'ять та увагу. Його можна застосовувати в індивідуальній формі роботи, а також у командній або парній роботі.

З метою покращення вимови, розуміння інтонації та формування навичок імітації мовлення значним успіхом користується метод «*Movie dubbing*», де студентам пропонується озвучити уривок фільму, який подається без звуку. Завданням також може бути прослуховування певного уривку в оригіналі зі звуком, а потім відтворення прослуханого треку, максимально імітуючи інтонацію та емоції персонажів. Такий метод сприяє розвитку емпатії, а отже соціальних навичок взаємодії з іншими людьми.

Для розвитку критичного мислення ефективним буде гра «*What's next?*», яка потребує розуміння прослуханого тексту і також сприяє вдосконаленню комунікативних вмінь студентів. Завдання такого ігрового методу полягає у тому, що викладач дає прослухати аудіозапис студентам і зупиняє його на певному етапі. Студенти мають придумати продовження уривку, обговорюючи можливі сценарії і, таким чином, співпрацюючи з однолітками. Необхідно відзначити, що цей метод сприяє розвитку креативності, толерантного ставлення до думок інших людей та вмінню домовлятися.

Невід'ємною складовою навчання іноземної мови є формування комунікативних вмінь студентів, враховуючи професійно-важливі складові підготовки майбутнього фахівця, оскільки сучасний роботодавець має запит на працівника, який зможе вільно поводитись і спілкуватись з іноземним представником компанії. Тому, наразі на заняттях з іноземної мови актуальним є розвиток вмінь невимушеного спілкування студентів. Як наслідок, активне використання ігрових методів навчання значно підвищує ефективність англійського спілкування студентів на заняттях, оскільки за таких умов вони відчують себе комфортно і це сприяє активізації їхнього прагнення

до англомовної взаємодії. На нашу думку, ефективним ігровим методом навчання говоріння є метод «*Describe and draw*», де студенти отримують зображення і повинні описати його за допомогою активної лексики. Інші студенти мають задати по кілька запитань, щоб мати змогу детально відтворити малюнок на папері. У підсумку студенти вдосконалюють творче мислення, здатність до спонтанних рішень і комунікативні вміння.

Задля розвитку вміння висловлювати та аргументувати власну думку успішним є використання ігрового методу «*Would you rather...*», де одна група студентів готує запитання типу: «*Would you rather choose to travel or collect money for charity?*» а друга команда готує відповіді. Потім команди обмінюються ролями. Цей метод також вдало підходить для індивідуальної форми роботи.

Досить поширеним є метод «*Chain story*», де студенти будують речення в логічному порядку, використовуючи при цьому правильно видо-часові форми англійської мови. У цій грі студенти отримують картинки, з якої повинні створити розповідь і продемонструвати її перед аудиторією. Такий метод навчання підходить для групової форми роботи, де студенти підтримують один одного, кожен може проявити власну креативність і показати сильні сторони.

У процесі професійної англомовної підготовки майбутнього фахівця акцент робиться на вивчення професійної лексики, тому для кращого засвоєння нових термінів студентам пропонуються наступні ігрові методи навчання.

Ігровий метод «*Professional Associations*», який полягає у створенні асоціативного ряду зі словом з професійної лексики, покращує засвоєння нових термінів і пов'язаних з ним понять. З метою зміни завдань також можна застосувати метод «*Professional storytelling*», де студенти мають скласти цікаву історію з одним з професійних термінів. Слова можна підготувати у вигляді карток, або якщо навчання відбувається в онлайн-режимі, підготувати платформу, де слова можна вибрати випадково [7].

Для урізноманітнення лексичних завдань викладачем може бути використаний метод «*Professional Bingo*». Такий метод часто використовується під час перевірки професійних термінів, де викладач називає перелік слів за професійною тематикою, а студент має поставити відповідно номер, за яким його назвав викладач. Таким чином, це стимулює студента вивчати професійні слова.

Для активізації використання професійної лексики під час комунікації вдалим також є застосування дебатів, де студенти обговорюють актуальні питання професійного спрямування, використовуючи при цьому свій наявний лексичний запас. Таким чином, це стимулює студента до активної участі в обговоренні певних тем та допомагає засвоювати професійну лексику.

Отже, ігрові методи відіграють важливу роль у розвитку соціально-емоційних та комунікативних умінь студентів під час вивчення англійської мови. У таблиці нижче представлено різні типи ігор, їхнє комунікативне призначення та соціально-емоційні вміння, які вони формують:

Тип гри	Призначення (комунікативне вміння)	Соціально-емоційне вміння
Рольові ігри (Role-playing games)	Діалогічне мовлення, аргументація, переконування	Емпатія, співпраця, адаптивність
Сторітелінг та імпровізація (Storytelling & improvisation)	Монологічне мовлення, зв'язність висловлення	Творче мислення, самовираження, упевненість
Симуляції (Simulations)	Використання мови в реальних контекстах	Критичне мислення, відповідальність, прийняття зважених рішень, самоконтроль

Тип гри	Призначення (комунікативне вміння)	Соціально-емоційне вміння
Командні завдання (Team-based challenges)	Групова дискусія, узгодження думок	Співпраця, лідерство, взаємодопомога
Настільні та карткові ігри (Board & card games)	Лексична та граматична практика	Соціальна взаємодія, дружня конкуренція
Ігри на емпатію та рефлексію (Empathy & reflection games)	Вираження власної думки, активне слухання	Саморефлексія, розуміння емоцій інших
Дебати (Debates)	Монологічне мовлення, аргументація, контраргументація	Толерантність до іншої думки, впевненість у собі, критичне мислення,
Ігри на асоціації (Word association games)	Розширення словникового запасу	Розкутість, розвиток асоціативного мислення

Як видно з таблиці, різні види ігор сприяють не лише вдосконаленню комунікативної компетентності студентів, а й розвитку їхньої емоційної чутливості, впевненості у спілкуванні, здатності до співпраці та критичного мислення. Таким чином, використання ігрових методів у викладанні англійської мови сприяє створенню сприятливого соціально-емоційного середовища в освітньому процесі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ми дійшли висновку, що ігрові методи навчання сприяють формуванню соціально-емоційного середовища на заняттях з іноземної мови, що активно впливає на емоційну сферу студентів, їхнє професійне становлення та соціалізацію. Застосування ігрових методів навчання допомагає здобувачам розширити лексичний запас у професійній сфері, покращує граматичні навички в контексті гри, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Важливим аспектом ігрової діяльності також є те, що студенти є активними учасниками невимушеного англомовного спілкування у професійній сфері. У подальшій перспективі ми плануємо дослідити застосування ігрових методів навчання для формування іншомовної комунікативної компетентності в читанні та письмі.

Література

1. Матвієнко О., Химич М. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Том 1. № 7(2). С. 65–71.
2. Онищенко Н. Застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35 (4). С. 260–266.
3. Панченко В. Соціально-емоційне навчання як сучасна освітня парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 65 (2). С. 91–94.
4. Школа І. Рольова гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 307–311.
5. Школяр Н. Освітнє середовище закладу вищої освіти як фактор готовності студентів до професійного орієнтованого іншомовного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2021. № 76 (3). С. 66–69.
6. Gold M. N., Amelton I. Translating knowledge into innovative teaching. A systematic mixed-methods review of gamified flipped classrooms. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability and Excellence*. 2025. Vol. 2. № 1. P. 37–49.
7. Panmei B., Waluyo B. The pedagogical use of gamification in English vocabulary training and learning in higher education. *Education Sciences*. 2023. № 13 (24). P. 125–201.
8. Smith S. Gamification in English language teaching. *American Journal of Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 8 (7). P. 298–305.

References

1. Matviienko, O., & Khymych, M. (2024). Sotsialno-emotsiine navchannia yak zasib stvorennia bezpechnoho osvitnoho prostoru [Social-emotional learning as a means of creating a safe educational environment]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 1(7(2)), 65–71 [in Ukrainian].
2. Onyshchenko, N. (2021). Zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii pid chas vykladannia pedahohichnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [The use of game technologies in teaching pedagogical disciplines in higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 35(4), 260–266 [in Ukrainian].
3. Panchenko, V. (2023). Sotsialno-emotsiine navchannia yak suchasna osvitnia paradyhma u vyshchii osviti [Social-emotional learning as a modern educational paradigm in higher education]. *Innovatsiina pedahohika*, 65(2), 91–94 [in Ukrainian].
4. Shkola, I. (2014). Rolova hra yak zasib formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei [Role-playing as a means of developing foreign language communicative competence in non-language students]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 3, 307–311 [in Ukrainian].
5. Shkoliar, N. (2021). Osvitnie seredovyshche zakladu vyshchoi osvity yak faktor hotovnosti studentiv do profesiino oriantovanoho inshomovnoho spilkuvannia [The educational environment of a higher education institution as a factor in students' readiness for professionally oriented foreign language communication]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii ta zahalnoosvitnii shkolakh*, 3(76), 66–69 [in Ukrainian].
6. Gold, M. N., & Amelton, I. (2025). Translating knowledge into innovative teaching: A systematic mixed-methods review of gamified flipped classrooms. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability and Excellence*, 2(1), 37–49 [in English].
7. Panmei, B., & Waluyo, B. (2023). The pedagogical use of gamification in English vocabulary training and learning in higher education. *Education Sciences*, 13(24), 125–201 [in English].
8. Smith, S. (2023). Gamification in English language teaching. *American Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(7), 298–305 [in English].

Kondratieva O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdiansk State Pedagogical University
kondratievaelena84@gmail.com
orcid.org/0009-0004-5338-3524

Dubrova O.

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdiansk State Pedagogical University
oksanadubrova@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8573-2785

Ponomarenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor in the Department of Germanic Philology
and Foreign Language Teaching Methodology
Nizhyn Gogol State University
ponomarenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3874-7460

APPLICATION OF GAME-BASED TEACHING METHODS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES WITHIN SOCIAL-EMOTIONAL ENVIRONMENT

This article explores game-based teaching methods in foreign language classes within socio-emotional environments. In today's educational landscape, where personal development is increasingly important, creating a supportive socio-emotional learning environment is essential for developing future professionals. The article examines the theoretical aspects of game-based learning, discusses its impact on achieving specific competencies, and analyses various types of games. It emphasises fostering a positive social and emotional environment in the classroom, which enhances material learning and develops students' professional and communicative competencies. Furthermore, the article provides examples of specific game methods suitable for foreign language or English as a Foreign Language (EFL) classes, tailored to different types of speech activities. The authors highlight that incorporating game methods makes the educational process more engaging, stimulates students' cognitive activity, nurtures their emotional and social development, and fosters creativity and critical thinking skills. The article also underscores the use of games to enhance students' interaction skills, emphasising the cultural characteristics that should be considered when applying game-based activities. Additionally, the authors note that these methods effectively increase student motivation and interest in learning a foreign language. Overall, the game-based teaching methods discussed in this article not only help students master lexical and grammatical content but also promote the development of communicative competence, teamwork skills, critical thinking, and creativity in problem-solving.

Key words: socio-emotional environment, game-based teaching methods, professional foreign language training, intercultural communication.

УДК 378.147.091.321-051:51]:004
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-178-187

Лосєва Н. М.

докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
natalie.loseva@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2194-134X

Горошко О. Л.

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
unix.server@ukr.net
orcid.org/0009-0003-6518-4832

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ СУБКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються питання, пов'язані з візуалізацією навчального матеріалу в контексті викладання математики, з акцентом на її значення для сучасної педагогічної практики. Анонсовано введення поняття «візуальна субкомпетентність», яке визначається як інтегративна здатність педагога застосовувати візуальні засоби для полегшення сприйняття та засвоєння учнями математичних понять. Розглянуто підходи до формування та оцінювання візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики як невід'ємної складової їхньої професійної підготовки, що відповідає вимогам компетентнісного підходу в освіті. Запропоновано певні підходи до оцінювання візуальної субкомпетентності, що передбачають використання кількісних та якісних методів. У статті пропонується враховувати рівень просторового мислення, аналітичного сприйняття візуальної інформації та здатність до креативного використання візуальних засобів у навчальному процесі, що сприяють розвитку наочно-образного мислення учнів. З метою оцінювання рівнів сформованості візуальної компетентності розглядаються такі аспекти як візуальне мислення, що охоплює створення графічних образів; візуальна аргументація для обґрунтування ідей; відтворення візуальних концепцій як уміння реконструювати зміст; критичний аналіз зображень для оцінки їхньої доречності; конструювання змісту через інтеграцію візуальних і вербальних даних. Указано значення візуальної субкомпетентності для ефективного викладання математичних дисциплін, зокрема її роль та її місце в загальній структурі педагогічної компетентності як частини інформаційної компетентності, що інтегрує цифрові навички. Виокремлено та описано три рівня сформованості візуальної субкомпетентності із зазначенням їхніх характеристик для подальшого планування підготовки. Окреслено перспективи вдосконалення методик оцінювання, зокрема шляхом інтеграції цифрових технологій, інтерактивних платформ, хмарних сервісів, що покликано сприяти підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів математики, адаптуючи освіту до сучасних стандартів і потреб учнів.
Ключові слова: інформаційна компетентність, візуальна субкомпетентність, формування, оцінювання, вчитель математики, цифрові технології.

Постановка проблеми. Сучасна організація навчального процесу неможлива без використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Вхідження української освіти в європейський освітній простір у XXI столітті цифрових технологій базується на компетентнісному підході до професійної підготовки вчителів, зокрема на вимогах до їхньої інформаційної компетентності. Відповідно до сучасних освітніх стандартів, майбутні вчителі повинні вільно застосовувати цифрові технології, створювати нові та використовувати наявні освітні ресурси, володіти технікою візуалізації навчальної інформації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій і методичній літературі наявний певний понятійний хаос, коли для визначення проблеми візуалізації навчального матеріалу використовуються формулювання на кшталт «техніка візуалізації», «візуальна культура», «візуальна грамотність», «візуальна компетентність» тощо. Ми базуємося на компетентнісному підході та враховуємо означення вчених, що «візуальна компетентність – це інтегративна здатність особистості, в основі якої лежить сукупність теоретичних знань, умінь і навичок в області візуалізації інформації, а також готовність застосовувати їх у професійній діяльності» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Проте, на нашу думку, візуальна компетентність є важливою складовою інформаційної компетентності й тому візуальну компетентність педагога доцільніше розглядати вже як візуальну субкомпетентність. Ми визначили її як інтегративну здатність педагога, що поєднує його знання про методи візуалізації, уміння створювати й застосовувати візуальні засоби та готовність адаптувати їх до потреб учнів з метою полегшення сприйняття, розуміння й засвоєння навчального матеріалу.

Професійна діяльність викладачів університетів (зокрема й педагогічна діяльність під час викладання математичних дисциплін), методи навчання, способи подання нової інформації, а також узагальнення і систематизація навчального матеріалу, значною мірою залежать від рівня інформаційної компетентності викладачів та від їх візуальної субкомпетентності, як її невід'ємної частини. Учені зазначають, що вміння візуалізувати інформацію є важливим інструментом у педагогічній діяльності викладача, що сприяє розвитку інформаційної компетентності, просторового й аналітичного мислення, глибшому розумінню понять та зв'язків між ними [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 6].

Зазначимо, що оскільки фундаментом розвитку суспільства, економіки країни та її наукоємних галузей є математична освіта, то формування інформаційної компетентності вчителя математики, його візуальної субкомпетентності потребує особливої уваги. Дійсно, візуалізація порівняно з іншими каналами комунікації, як стверджують психологи, є легшою й у той ж час більш ємною, а для математичної освіти ще й доступнішою. Необхідність візуалізації навчальної інформації вимагає від педагогів умінь, зацікавленості і готовності до подання навчального матеріалу через зоровий канал у більш компактному, зрозумілішому візуальному форматі. Отже, актуальність питання формування компетентного вчителя математики, здатного використовувати усі привілеї сучасної цифрової епохи, потужний освітній потенціал інноваційних цифрових технологій, у тому числі й візуалізації інформації, є безсумнівною.

Проте, незважаючи на важливу роль, яку відіграє візуалізація в математичній освіті, питання розвитку візуальної субкомпетентності майбутнього вчителя математики та рівнів оцінювання її сформованості залишаються недостатньо розробленими. У більшості випадків в навчальних закладах загалом домінують методи оцінювання, які часто не враховують специфіку наочно-образного мислення, що значним чином ускладнює процес формування візуальної субкомпетентності у майбутніх вчителів математики.

Педагогічна діяльність викладачів університетів щодо формування та оцінювання сформованості візуальної субкомпетентності є важливим елементом підготовки майбутніх учителів загалом та вчителів математики зокрема. Цілком зрозуміло,

що недостатність ефективних методів формування та оцінювання візуальної субкомпетентності майбутніх вчителів може перешкоджати впровадженню певних педагогічних підходів чи інтерактивних методів, заснованих на використанні візуальних навчальних матеріалів. Тому розробка комплексних підходів до формування та оцінювання рівня сформованості візуальної субкомпетентності є одним із завдань педагогічної діяльності. На нашу думку, це сприятиме не лише підвищенню якості підготовки майбутніх учителів математики, а й адаптації освітнього процесу до сучасних європейських стандартів.

Мета статті – висвітлити можливості інтеграції цифрових технологій у підготовку майбутніх вчителів математики з метою формування візуальної субкомпетентності як складової загальної інформаційної компетентності; запропонувати підходи до оцінювання сформованості візуальної субкомпетентності та виокремити ключові аспекти оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Питання професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема розвиток їх методичних, дидактичних та цифрових компетентностей, привертала увагу багатьох науковців. Теоретичні та методологічні засади цього питання розкрито у працях В. Андрущенко, І. Богданова, Н. Гузій, Л. Кадченко, Т. Калюжна, Н. Науменко, Н. Ничкало, О. Стойка та інших дослідників. Питання інтеграції вищої освіти України у світовий освітній простір аналізували М. Зінченко, В. Кремень, О. Мельник, Т. Пантук, Н. Щербина та ін. Розвиток візуального мислення був предметом дослідження багатьох науковців. Так, проблеми впровадження інноваційних технологій візуалізації навчальної інформації досліджували О. Бабиц, Т. Бьюзен, М. Друшляк, Н. Житеньова, Н. Осадча, Т. Сорока, В. Шаталов та інші науковці. Тоні Бьюзен, один із засновників концепції ментальних карт, стверджував, що їх застосування сприяє активізації асоціативного мислення та розвитку інтелекту [9]. В. Шаталов, вчитель математики, запровадив методику опорних сигналів як засіб візуального представлення навчальної інформації з математичних предметів та поширив свій метод на інші дисципліни. Ж. Піаже наголошував, що розвиток візуального мислення відбувається поступово, переходячи від наочно-дієвого до абстрактного рівня [12]. Дослідження багатьох учених підтверджують, що мозок людини обробляє візуальну інформацію значно швидше за текстову, що зумовлює ефективність графічного представлення навчального матеріалу. Використання візуальних засобів сприяє активізації пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення. Крім того, застосування різних візуально-мисленневих стратегій у розв'язанні складних задач дозволяє формувати образи-концепти та аналізувати їх у динаміці [4–10].

У сучасних освітніх стандартах візуалізація розглядається як складова компетентнісного підходу, а саме інформаційної компетентності [7], сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та формуванню цілісного сприйняття математичних понять.

Поняття «візуалізація» має різні визначення залежно від сфери застосування. У загальному розумінні візуалізація (від лат. *visualis* – «зоровий») визначається як процес представлення інформації у формі, що полегшує її сприйняття, аналіз та осмислення. Словник української мови трактує візуалізацію як демонстрацію фізичного явища чи процесу у формі, зручній для зорового сприйняття. Відповідно до лексикографічних джерел, «візуалізація» – це отримання видимого зображення предметів, явищ чи процесів, які безпосередньо не спостерігаються. З точки зору технологічного підходу, «візуалізація» визначається як процес створення чітких і яскравих образів за допомогою сучасних технологій, що забезпечують глибше розуміння об'єктів або явищ [11;21].

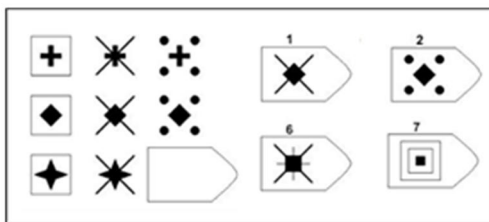
В освітньому контексті візуалізація розглядається як спосіб подання навчального матеріалу у формі, що відповідає когнітивним особливостям учнів. Під візуалізацією навчальної інформації розуміють процес відбору, структурування та подачі матеріалу у певному образі, що сприяє полегшенню сприйняття, розуміння та

засвоєння знань через використання графічних, мультимедійних і технологічних засобів представлення інформації [8]. Дослідження підтверджують, що насиченість навчального контенту візуальними елементами не лише підвищує його інформативну цінність, а й сприяє формуванню стійких наочних образів, які полегшують розуміння складних понять і процесів [17].

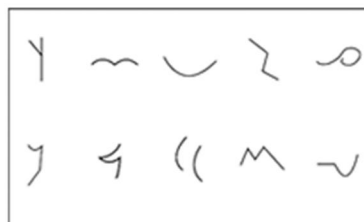
Зазначимо, що в межах інформаційної компетентності, яку визначають як здатність використовувати ІКТ в професійній діяльності, ми запропонували виокремити візуальну субкомпетентність. Її, в якості робочої версії, визначили як інтегративну здатність педагога, що поєднує знання про принципи візуалізації, уміння створювати й застосовувати візуальні засоби та готовність адаптувати їх до потреб учнів з метою полегшення сприйняття, розуміння й засвоєння математичного матеріалу. Саме через розвиток візуальної субкомпетентності формуються вміння педагогів застосовувати засоби візуалізації в освітньому процесі.

Процес формування візуальної субкомпетентності у майбутніх учителів математики має включати теоретичну підготовку, практичне освоєння інструментів (цифрових засобів створення контенту), уміння адаптувати навчальні матеріали до вікових і когнітивних особливостей студентів, стимулювання креативності. Оцінювання рівня сформованості візуальної субкомпетентності (СВС) є логічним продовженням процесу їх розвитку та дає змогу визначити, наскільки майбутній учитель готовий застосовувати візуальну субкомпетентність у викладанні. Вважаємо за необхідне, підкреслити, що відсутність чітких критеріїв СВС може ускладнювати формування цих навичок і гальмувати своєчасне впровадження коригувальних заходів. Тому наполягаємо на комплексному підході до оцінювання, що передбачає тестування, спостереження, аналіз навчальних досягнень і самооцінку. Це дає змогу визначити рівень СВС та готовність педагогів до використання візуальних ресурсів у навчальному процесі.

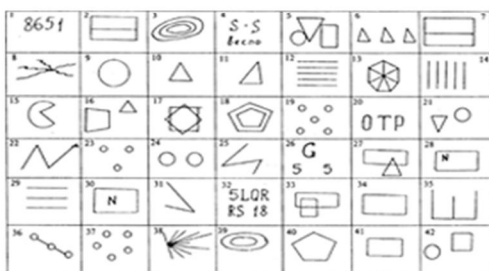
Методи оцінювання можна розподілити на кількісні та якісні. Кількісні методи включають тестування візуальних навичок, шкали оцінювання та рейтингові списки, що дозволяють об'єктивно виміряти рівень візуального мислення.



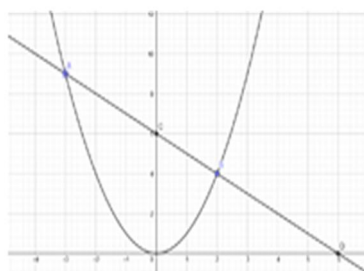
Прогресивні матриці Равена



Тест Торренса



Тест Гарднера



Аналіз графіків

Рис. 1. Ілюстрації завдань для тестування візуальних навичок

На Рис. 1 наведено приклади завдань, які зазвичай застосовують для комплексної оцінки візуальних вмінь, логічного мислення, діагностики креативності, оригінальності, здатності сприймати та оперувати просторовими образами. Прогресивні

матриці Равена дозволяють оцінити логічне мислення та здатність до візуальної інтерпретації через аналіз абстрактних геометричних фігур [18], тоді як тест Торренса аналізує креативність у візуальному мисленні [2]. Тест Гарднера, заснований на теорії множинного інтелекту, оцінює візуально-просторовий інтелект, визначаючи здатність сприймати й оперувати просторовими образами [13], а аналіз графіків перевіряє вміння інтерпретувати математичні візуальні дані. Окремо слід зауважити, що на розвиток СВС позитивно впливає впровадження сучасних цифрових інструментів і технологій. Хмарні сервіси та он-лайн платформи дозволяють у зручній формі розробляти, редагувати, зберігати та спільно використовувати візуальні матеріали, дистанційно взаємодіяти. Гейміфікація та «доповнена реальність» пропонує занурення у тривимірний простір та поєднання реального середовища з віртуальними об'єктами. Сучасні дослідження вчених також засвідчують неабияку роль мобільних додатків, що сприяють розвитку компетентностей через інтерактивність. У підготовці вчителів математики такі додатки, як GeoGebra чи Desmos дозволяють створювати та аналізувати графічні образи. Зрозуміло, що інтеграція вищезгаданого у навчальний процес потребує додаткової підготовки педагогів і наявності цих інформаційних ресурсів і у закладах вищої освіти, і у школах [15].

Викладачі університетів мають застосовувати якісні методи оцінювання візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики шляхом педагогічного спостереження, аналізу навчальної діяльності та їх самооцінки. І констатуємо, що проведення консультацій з цих питань зі студентами сприяє усвідомленню їх власних досягнень та рівню прогресу. Надважливим інструментом оцінювання вважаємо портфоліо, яке містить презентації, навчальні схеми, інфографіку та інші матеріали з математичних предметів, що відобразатиме рівень сформованості візуальних навичок та динаміку їхнього розвитку. Підкреслимо, що оцінювання сформованості візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики нерозривно пов'язане з низкою взаємопов'язаних аспектів, таких як:

1. Візуальне мислення – здатність перетворювати різномірну інформацію (числову, текстову тощо) у візуальні образи (схеми, графіки).
2. Візуальна аргументація – уміння послідовно й логічно обґрунтовувати математичні ідеї за допомогою графічних моделей чи діаграм.
3. Відтворення візуальних концепцій – уміння відновлювати або розширювати вихідне зображення чи схему, частину якої викладач або сам студент лишив у прихованому, неповному вигляді.
4. Критичний аналіз зображень – здатність оцінювати якість, коректність, достовірність та інформативність візуальних матеріалів (діаграм, малюнків, презентацій), беручи до уваги цілі навчання й аудиторію.
5. Конструювання/реконструювання змісту – вміння формувати ідеї на основі наявних графічних та вербальних даних, ураховуючи наявні знання.

Саме оцінювання кожної з перелічених складових, як стверджують учені та педагоги-практики, дає змогу комплексно визначити, наскільки майбутній учитель математики готовий до ефективного використання візуалізації у навчальному процесі [14].

На нашу думку, доцільно виокремити три рівні сформованості візуальної субкомпетентності майбутніх вчителів математики: високий, середній і низький, що дозволяє викладачам ЗВО спростити подальший аналіз і планування коригувальних заходів.

1. Високий рівень. Студенти впевнено оперують візуальними образами, легко сприймають та відтворюють складні схеми й графіки, демонструють уміння творчо конструювати зміст і критично оцінювати наочний контент. Ефективно поєднують декілька візуальних підходів (графіки, діаграми, ментальні карти тощо), адаптуючи їх до вікових особливостей учнів та змісту уроку.

2. Середній рівень. Студенти мають базові навички створення та аналізу графічних матеріалів, але бракує впевненості у застосуванні різних методів візуалізації. Наприклад, вони добре відтворюють інформацію за готовим прикладом, проте нечасто пропонують власні візуальні схеми чи мають труднощі з інтеграцією таких схем у викладацьку практику.

3. Низький рівень. Студенти відчувають суттєві складнощі в інтерпретації та створенні візуальних матеріалів. Вони можуть не розпізнавати приховані закономірності у графіках, плутають ключові елементи або допускають помилки в критичному оцінюванні зображень. Найчастіше такі здобувачі потребують допомоги, від пояснення принципів побудови діаграм та схем до відтворення й аналізу готового контенту.

Таке розмежування за рівнями СВС може сприяти індивідуальному підходу у професійній підготовці майбутніх учителів математики. Студенти, які мають високий рівень, отримують складніші та креативніші завдання, що стимулюють їх подальший розвиток творчого потенціалу. Здобувачі середнього рівня можуть зосередитися на поглибленні аналізу та адаптації готових візуальних матеріалів, а для тих, хто має низький рівень, передбачені консультації, додаткові вправи, що містять послідовне ускладнення.

Зрозуміло, що на практиці оцінювання сформованості візуальної субкомпетентності студентів, майбутніх вчителів математики, є поєднанням кількісних та якісних методів. Зокрема, викладач може використовувати стандартизовані завдання (на кшталт, прогресивні матриці Равена, тести на креативність тощо) спільно з педагогічним спостереженням, аналізом навчальних досягнень та портфоліо. Ми вважаємо, що такий підхід дозволяє:

1. Встановити рівень логіко-просторового мислення і креативного потенціалу студента, а також уміння критично аналізувати графічні дані.

2. Поєднати студентів за рівнями (високим, середнім чи низьким) сформованості візуальної компетентності на основі чітких критеріїв.

3. Усвідомити (як студенту, так і викладачу) сильні та слабкі аспекти візуального мислення та визначити напрямки подальшого вдосконалення.

4. Спланувати коригувальний вплив.

Важливо, щоб результати оцінювання були інтегровані у загальну систему оцінювання професійної підготовки майбутнього вчителя. Наприклад, якщо діагностика виявляє у студента низький рівень відтворення візуальних концепцій, викладач може запропонувати додаткові завдання з поетапним ускладненням. Якщо ж проблемним виявляється критичний аналіз зображень, студенти отримують кейси для оцінювання різних візуальних матеріалів, формуючи уміння щодо їхньої коректності та ефективності.

Таким чином, педагогічна діяльність викладачів університетів в контексті формування та оцінювання візуальної субкомпетентності не зводиться лише до фіксації результатів тестів. Вона охоплює цілу низку констатувальних, формувальних та підсумкових заходів, включно з рефлексією, обговоренням з викладачем тощо. Усе це дає змогу певним чином коригувати навчальний процес, покращувати його ефективність, а отже, сприяє підготовці висококваліфікованих учителів математики, які здатні впроваджувати сучасні візуальні та цифрові технології у власну педагогічну практику.

На нашу думку, модернізація освітніх програм підготовки вчителів математики має бути спрямована, у тому числі, й на розвиток вмінь створювати, аналізувати та застосовувати візуальні навчальні матеріали. В Україні низка педагогічних університетів, зокрема Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка та Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, уже впроваджують методики використання мультимедійного контенту й візуальних матеріалів у своїх освітніх програмах. Проте системного місця в підготовці майбутніх педагогів питання візуалізації ще не посіло і його розгляд часто обмежується традиційними методами

наочності, які не завжди враховують можливостей сучасних цифрових інструментів [7; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Використання інтерактивних панелей, хмарних платформ, комп'ютерних моделей і адаптивних платформ у століття цифрових технологій має сприяти розвитку просторового мислення та аналітичних здібностей студентів, покращити розуміння складних математичних концепцій, підвищити мотивацію до навчання та зробити його інтерактивним [5;19].

Висновок. Педагогічна діяльність викладачів університетів відіграє вирішальну роль у формуванні візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики. Візуальна субкомпетентність, визначена як інтегративна здатність педагога поєднувати знання, уміння й готовність до використання візуалізації у навчальному процесі, є складовою інформаційної компетентності майбутнього вчителя, якій вважає візуалізацію ціннісним аспектом навчання. Системний процес формування візуальної субкомпетентності передбачає теоретичну підготовку, практичне оволодіння необхідними цифровими, поєднання кількісних та якісних методів, креативний підхід.

Зауважимо, що проведена розвідка не є завершеною і подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку детальних методик формування й оцінювання візуальної субкомпетентності, а також на вдосконалення освітньо-професійних програм підготовки майбутнього вчителя математики з урахуванням вимог цифрової епохи.

Література

1. Гарна, С., & Щербатюк, В. (2023). Дієві інструменти для створення візуального контенту уроків словесності в Новій українській школі. *Grail of Science*, (29), 297–299. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.07.2023.048>
2. Дослідження творчих здібностей майбутніх учителів технологій за методикою Торренса. *Молодь і ринок*. 2023. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/293322> (дата звернення: 01.10.2024)
3. Друшляк М. Г. Словник «візуальної» освіти: графічна компетентність і візуальна компетентність. *Фіз.-мат. освіта*. 2019. № 3. С. 59–65.
4. Каракоз, О. (2023). Візуалізація інформації у сучасному освітньому просторі. *Grail of Science*, (24), 800–803. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.149>
5. Лосева Н. М. Інноваційна діяльність як необхідна складова розвитку педагога: власний досвід: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора Василя Хруща «Сучасні проблеми української освіти» (Івано-Франківськ, 23 жовтня 2024 р.). 2024. С. 109–111.
6. Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2023). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український Педагогічний журнал*. (4), 59–66.
7. Міністерство освіти і науки України. Проект Державного стандарту профільної середньої освіти. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2023/10/30/НО-projekt.Derzhstandartu.profilnoyi.serednoyi.osvity-30.10.2023.pdf> (дата звернення: 01.02.2024).
8. Міністерство цифрової трансформації України. Рамка цифрової компетентності педагогічних працівників: структура, рівні володіння та приклади використання. Київ: МЦТУ, 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 23.02.2025).
9. Павленко В. В. Проблема розвитку креативності у творчій спадщині Тоні Бьюзена. *Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2020. С. 222–237.
10. Раков С. А., Вашуленко О. П., Горех В. П., Милянник А. І., Пузирьов В. В. Три виміри логікоматематичної компетентності. *Вісник. Тестування і моніторинг в освіті*. 2009. № 12. С. 6–15.
11. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. URL: <https://sum.in.ua/s/vizualizacija> (дата звернення 23.02.2025)
12. Теорія когнітивного розвитку Піаже – Вікіпедія – Piaget's theory of cognitive development – Wikipedia URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Piaget%27s_theory_of_cognitive_development (дата звернення: 01.02.2024).

13. Який тип інтелекту у вас? AhaSlides. 2025. URL: <https://ahaslides.com/uk/blog/type-of-intelligence/> (дата звернення: 24.02.2025).
14. Avgerinou M., Knight E. Assessing the visual literacy skills and perceptions of pre-Service math teachers. 2005. URL: https://www.researchgate.net/publication/313469975_Assessing_The_Visual_Literacy_Skills_And_Perceptions_Of_Pre-Service_Math_Teachers
15. Basilotta-Gómez-Pablos, V., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., y García-Valcárcel, A. (2025). Uso de aplicaciones móviles en contextos educativos de infantil y primaria. RED. Revista de Educación a Distancia, 25(81). <http://dx.doi.org/10.6018/red.620841>
16. Danial, Hamzah Upu, Hisyam Ihsan, and Andi Kurnia Armayanti. 2024. "Solving Mathematics Problems Based on Visual Information Processing". Asian Journal of Education and Social Studies 50 (3):219-25. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i31298>
17. Jonassen, David & Strobel, Johannes. (2006). Modeling for Meaningful Learning. 10.1007/1-4020-3669-8_1
18. Langener, A. M., Kramer, A. W., van den Bos, W., & Huizenga, H. M. (2022). A shortened version of Raven's standard progressive matrices for children and adolescents. The British journal of developmental psychology, 40(1), 35–45. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12381>
19. Losyeva N. Introduction of information communication technologies for the development of creative thinking in future educators in Ukraine /N.Losyeva, N.Kyrylenko, V.Kyrylenko // Zeszyty naukowe szkoły Wyzszej Rodzin w Warszawie. Seria Pedagogiczna. Zeszyt 16-17, Numer serii 9-10. Warszawa, 2018. P.121-140.
20. Meeuwen, L., Jarodzka, H., Brand-Gruwel, S., Kirschner, P., De Bock, J., & Merriënboer, J. (2014). Identification of effective visual problem solving strategies in a complex visual domain. Learning and Instruction, 32, 10-21. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2014.01.004>
21. Oxford English Dictionary. URL: https://www.oed.com/dictionary/visualization_n?tab=factsheet#15384536 (дата звернення 23.02.2025)

References

1. Harna, S., & Shcherbatiuk, V. (2023). Diievi instrumenty dlia stvorennia vizualnogo kontentu urokiv slovesnosti v Novii ukrainskii shkoli. *Grail of Science*, (29), 297–299. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.07.2023.048> [in Ukrainian].
2. (2023). Doslidzhennia tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv tekhnolohii za metodykoiu Torrensa [Research on the creative abilities of future technology teachers using the Torrens method]. *Molod i rynek – Youth and the market*. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/293322> (data zvernennia: 01.10.2024) [in Ukrainian].
3. Drushliak, M.H. (2019). Slovnyk «vizualnoi» osvity: hrafichna kompetentnist i vizualna kompetentnist [Dictionary of "visual" education: graphic competence and visual competence]. *Fiz.-mat. osvita – Physical and mathematical education*. No 3. P. 59–65 [in Ukrainian].
4. Karakoz, O. (2023). Vizualizatsiia informatsii u suchasnomu osvitnomu prostori [Information visualization in the modern educational space]. *Grail of Science*. Issue (24). P. 800–803. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.149> [in Ukrainian].
5. Losieva, N.M. (2024). Innovatsiina diialnist yak neobkhidna skladova rozvytku pedahoha: vlasnyi dosvid: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoj pamiaty profesora Vasylia Khrushcha «Suchasni problemy ukrainskoi osvity» (Ivano-Frankivsk, 23 zhovtnia 2024 r.). [in Ukrainian].
6. Malykhin, O., & Lipchevska, I. (2023). Vizualizatsiia navchalnoi informatsii yak skladova profesiinoi pidgotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly [Visualization of educational information as a component of professional training of future primary school teachers]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*. (4), 59–66 [in Ukrainian].
7. (2023). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. Proiekt Derzhavnogo standartu profilnoi serednoi osvity – Draft State Standard of Specialized Secondary Education. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/-gromadske-obgovorennia/2023/10/30/HO-projekt.Derzhstandartu.profilnoyi.serednoyi.osvity-30.10.2023.pdf> (data zvernennia: 01.02.2024) [in Ukrainian].

8. (2021). Ministerstvo tsyvrovoi transformatsii Ukrainy. Ramka tsyvrovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv: struktura, rivni volodinnia ta pryklady vykorystannia. Kyiv: MTsTU, URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (data zvernennia: 23.02.2025) [in Ukrainian].
9. Pavlenko, V.V. (2020). *Problema rozvytku kreatyvnosti u tvorchii spadshchyni Toni Biuzena* [The problem of creativity development in the creative legacy of Tony Buzan]. Riga, Latvia: Baltija Publishing [in Latvia].
10. Rakov, S.A., Vashulenko, O.P., Horekh, V.P., Mylianyk, A.I. & Puzyrov, V.V. (2009). Try vymiry lohikomatematychnoi kompetentnosti [Three dimensions of logical-mathematical competence]. *Visnyk Testuvannia i monitorynh v osviti – Bulletin. Testing and monitoring in education*. No 12. P. 6–15 [in Ukrainian].
11. Slovnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk [Dictionary of the Ukrainian language. Academic explanatory dictionary]. URL: <https://sum.in.ua/s/vizualizacija> (data zvernennia 23.02.2025) [in English].
12. Teoriia kohnityvnoho rozvytku Piazhe – Vikipediia – Piagets theory of cognitive development – Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Piaget%27s_theory_of_cognitive_development (data zvernennia: 01.02.2024) [in English].
13. Iakyyi typ intelektu u vas? AhaSlides. 2025. URL: <https://ahaslides.com/uk/blog/type-of-intelligence/> (data zvernennia: 24.02.2025) [in English].
14. Avgerinou, M. & Knight, E. (2005). Assessing the visual literacy skills and perceptions of pre-Service math teachers. URL: https://www.researchgate.net/publication/313469975_Assessing_The_Visual_Literacy_Skills_And_Perceptions_Of_Pre-Service_Math_Teachers [in English].
15. Basilotta-Gómez-Pablos, V., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., y García-Valcárcel, A. (2025). Uso de aplicaciones móviles en contextos educativos de infantil y primaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 25(81). <http://dx.doi.org/10.6018/red.620841> [in English].
16. Danial, Hamzah Upu, Hisyam Ihsan, and Andi Kurnia Armayanti. 2024. «Solving Mathematics Problems Based on Visual Information Processing». *Asian Journal of Education and Social Studies* 50 (3):219-25. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i31298> [in English].
17. Jonassen, David & Strobel, Johannes. (2006). Modeling for Meaningful Learning. 10.1007/1-4020-3669-8_1 [in English].
18. Langener, A.M., Kramer, A.W., van den Bos, W., & Huizenga, H. M. (2022). A shortened version of Ravens standard progressive matrices for children and adolescents. *The British journal of developmental psychology*, 40(1), 35–45. URL: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12381> [in English].
19. Losyeva, N. (2018). Introduction of information communication technologies for the development of creative thinking in future educators in Ukraine. *Zeszyty naukowe szkoły Wyzszej Rodzin w Warszawie. Seria Pedagogiczna*. Zeszyt 16–17, Numer serii 9–10. Warszawa [in English].
20. Meeuwen, L., Jarodzka, H., Brand-Gruwel, S., Kirschner, P., De Bock, J., & Merriënboer, J. (2014). Identification of effective visual problem solving strategies in a complex visual domain. *Learning and Instruction*, 32, 10–21. URL: <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2014.01.004> [in English].
21. Oxford English Dictionary. URL: https://www.oed.com/dictionary/visualization_n?-tab=factsheet#15384536 (data zvernennia 23.02.2025) [in English].

Losyeva N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy,
Primary Education, Psychology, and Management,
Nizhyn Mykola Gogol State University
natalie.loseva@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2194-134X

Horoshko O.

PhD student (third-level educational and scientific degree),
Nizhyn Mykola Gogol State University
unix.server@ukr.net
orcid.org/0009-0003-6518-4832

**PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION AND ASSESSMENT
OF VISUAL SUB-COMPETENCE OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS**

The article considers issues related to the visualization of educational material in the context of teaching mathematics, with an emphasis on its importance for modern pedagogical practice. The introduction of the concept of "visual subcompetence" is announced, which is defined as the integrative ability of a teacher to use visual means to facilitate the perception and assimilation of mathematical concepts by students. Approaches to the formation and assessment of visual subcompetence of future mathematics teachers as an integral component of their professional training, which meets the requirements of the competency-based approach in education, are considered. Certain approaches to the assessment of visual subcompetence are proposed, which involve the use of quantitative and qualitative methods. The article proposes to take into account the level of spatial thinking, analytical perception of visual information and the ability to creatively use visual means in the educational process, which contribute to the development of students' visual-figurative thinking. In order to assess the levels of development of visual competence, such aspects as visual thinking, which includes the creation of graphic images; visual argumentation to substantiate ideas; reproduction of visual concepts as the ability to reconstruct content; critical analysis of images to assess their relevance; construction of content through the integration of visual and verbal data are considered. The importance of visual subcompetence for effective teaching of mathematical disciplines is indicated, in particular its role and its place in the general structure of pedagogical competence as part of information competence that integrates digital skills. Three levels of development of visual subcompetence are identified and described, indicating their characteristics for further planning of training. Prospects for improving assessment methods are outlined, in particular through the integration of digital technologies, interactive platforms, and cloud services, which is designed to contribute to improving the quality of professional training of future mathematics teachers, adapting education to modern standards and students' needs.

Key words: information competence, visual subcompetence, formation, assessment, mathematics teacher, digital technologies.

УДК 378.147:78.071.2-051

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-188-195

Ніжинець С. С.

здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
sofianizhinec@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2825-2050

СТРУКТУРА ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЇЇ РОЛЬ У ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОРКЕСТРУ

У статті висвітлено проблематику формування організаційної культури керівника оркестру як комплексного феномену, що поєднує професійні, лідерські, комунікаційні, емоційні та етичні аспекти. Автор аналізує основні складові організаційної культури, серед яких виділено компетентнісну, мотиваційну, поведінкову та особистісну складові. Компетентнісна складова передбачає знання музичної теорії, основ диригування, вміння працювати з оркестрантами різного рівня підготовки та ефективно управління репетиційним процесом. Мотиваційна складова інтегрує в собі позитивне ставлення особистості до діяльності, настановлення на додержання моральних принципів у налагодженні взаємин з музикантами, морально-психологічну самооцінку своєї готовності та готовності членів оркестру до активності та співпраці. Поведінкова складова включає лідерські якості, навички комунікації та організацію конструктивної співпраці в колективі. Особистісна складова охоплює морально-вольові якості, емоційну стабільність, толерантність та здатність створювати сприятливий психологічний клімат.

Автор акцентує увагу на ролі керівника як лідера, здатного надихати музикантів, формувати довіру та стимулювати їхній творчий розвиток. Особливу увагу приділено мотиваційним стратегіям та інноваційним підходам у керівництві оркестром, що забезпечують гармонійну співпрацю та досягнення високих художніх результатів. Також розглянуто важливість організаційної культури у збереженні та популяризації культурних традицій, інтеграції новітніх методів управління у професійну підготовку керівників музичних колективів.

***Ключові слова:** керівник оркестру, організаційна культура, лідерські якості, комунікаційні навички, мотиваційні стратегії, емоційний інтелект, управління оркестром, професійна підготовка, творчий розвиток.*

Постановка проблеми. Організаційна культура є одним з ключових чинників, що впливають на ефективність роботи будь-якого колективу, включаючи оркестри. В умовах сучасного культурного та мистецького середовища, де конкуренція за увагу аудиторії постійно зростає, роль керівника оркестру як лідера та організатора набуває особливого значення. Дослідження структурно-змістової специфіки організаційної культури керівника оркестру дозволяє виявити, які саме аспекти управління колективом сприяють досягненню високих художніх результатів та гармонійної співпраці музикантів. З огляду на те, що успішність оркестру значною мірою залежить від ефективності керівництва, актуальність цього дослідження є безсумнівною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В сучасній музичній педагогіці все більше уваги приділяється формуванню організаційної культури керівників оркестрів

як важливого фактора їхньої професійної діяльності. У своїх працях проблематику організаційної культури розглядали такі дослідники, як Е. Шейн, Л. Карамушка, С. Савельєва, Г. Тимошко та ін. Їхні роботи акцентують увагу на важливості створення гармонійного середовища у колективі, яке сприяє професійному розвитку кожного учасника та досягненню високих художніх результатів.

Вивчення впливу організаційної культури на ефективність керівництва оркестром знайшло відображення у працях Б. Стешенка, Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко, які наголошують на необхідності інтеграції професійних, комунікативних і лідерських якостей для створення продуктивного колективу. У роботах С. Робінса і Д. Де Ченцо розглядається роль мотиваційних стратегій у керівництві, що має ключове значення для підвищення ефективності діяльності музичного колективу.

Як зазначає Г. Тимошко, організаційна культура є складним багатоконпонентним утворенням, яке охоплює професійні знання, навички, цінності, норми поведінки та етичні орієнтири керівника. Вона сприяє встановленню взаємної довіри, гармонійної співпраці та успішного функціонування оркестру.

Таким чином, формування організаційної культури керівника оркестру є важливим завданням сучасної мистецької освіти, що потребує всебічного вивчення та розробки практичних рекомендацій для її вдосконалення.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційної культури як складової професійної діяльності керівника оркестру та виокремленні структурних компонентів досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Організаційна культура охоплює сукупність внутрішніх властивостей, соціальних цінностей, норм, правил, традицій і звичаїв, які характеризують спільну діяльність у будь-якій сфері. Вона виявляється у здатності до самоорганізації, професійній самооцінці, саморегуляції та стресостійкості, а також у соціальній поведінці та професійній взаємодії [2].

Як визначено Е. Шейном, організаційна культура – це складна композиція базових припущень, які сприймаються членами організації і проявляються в проголошених організацією принципах та цінностях, що визначають персоналу орієнтири поведінки. Ці принципи та цінності орієнтації передаються індивідам через символічні та атрибутивні засоби духовного та матеріального оточення у середині організації [12]. Організаційна культура відображає найважливіші уявлення, які члени організації приймають щодо їхніх цінностей, висловлених у заявах організації, що визначають поведінку та дії особовості [6].

Організаційна культура керівника – це інтегративне особистісне утворення, що включає сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, переконань, норм поведінки та синтез особистісних, громадянських, організаційних, педагогічних, культурологічних складових, професійних якостей і компетентностей, необхідних для успішної організації управління [12].

Формування організаційної культури у керівника оркестру можна визначити як процес розвитку в нього необхідних професійних знань, умінь і навичок організаційної та музичної діяльності, усвідомлення й привласнення естетичних і мистецьких цінностей, а також вироблення індивідуального стилю керівництва, що сприятиме ефективній взаємодії з оркестрантами та забезпечить високий рівень виконання музичних творів відповідно до норм і традицій оркестрової діяльності.

У ході наукового пошуку ми з'ясували, що організаційна культура керівника оркестру представляє собою 4-хкомпонентну модель (рис.1).

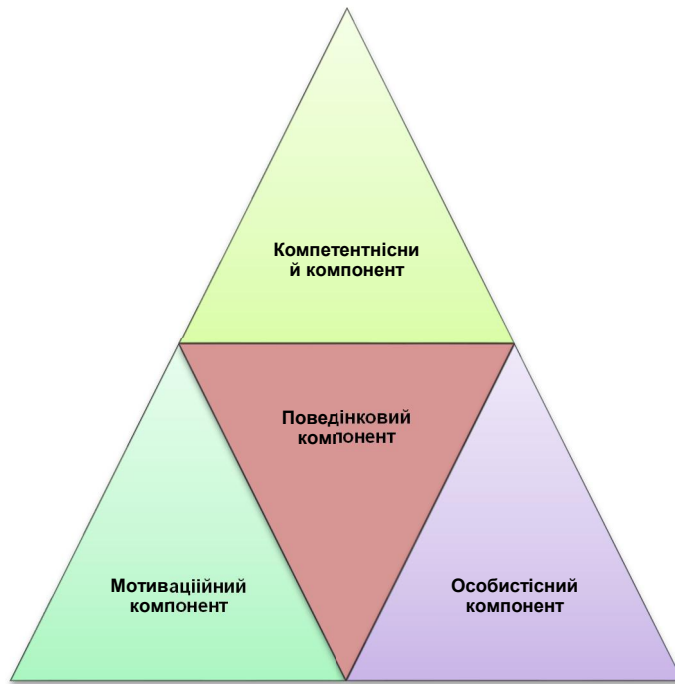


Рис. 1. Структура організаційної культури керівника оркестру

Розглянемо більш детально кожен складову.

Компетентнісна складова є фундаментом організаційної культури керівника оркестру. Без розуміння значущості мистецької діяльності, психолого-педагогічних, музично-теоретичних знань і практичних навичок, що стосуються організації репетиційного й концертного процесу, роботи з музикантами різних рівнів підготовки, неможливо ефективно здійснювати диригентську й управлінську діяльність. Розглядаючи значущість компетентнісного підходу у вищій мистецькій освіті, науковці наголошують на тому, що підвищення ролі професійної компетентності є однією з ключових особливостей підготовки керівників творчих колективів, адже компетентність дозволяє фахівцю знаходити ефективні рішення для завдань, які виникають у диригентській діяльності.

Керівник оркестру повинен бути не лише талановитим музикантом, але й експертом у своїй галузі. Це передбачає наявність глибоких знань у музичній теорії, що дозволяють йому розуміти та інтерпретувати складні музичні твори. Він має вміти ефективно диригувати, що включає в себе не лише технічні навички, але й здатність передавати музикантам своє бачення музичного твору, забезпечуючи синхронність та гармонійність виконання. Відтворення вишуканого репертуару вимагає від керівника оркестру тонкого розуміння музичних стилів, епох та традицій, що дозволяє йому точно передавати задум композитора та надавати виконанню емоційної глибини і виразності.

Компетентний керівник оркестру вирізняється тим, що у нього сформовані не лише професійні знання та навички, а він постійно самовдосконалюється, виходить поза межі власного досвіду, вбачає у своїй професії важливу культурну місію. Професійна компетентність керівника, його глибоке розуміння музичної теорії та практики, здатність до ефективного диригування та управління репертуаром є невід'ємними складовими організаційної культури.

Основними елементами компетентнісної складової є:

- знання основ диригування, музичної теорії та аналізу партитур;
- володіння організаційними навичками для формування злагодженої роботи оркестру;

– уміння працювати з музикантами різного рівня підготовки та стилю.

У контексті професійної підготовки керівників оркестру компетентність визначається як інтеграція знань, умінь, навичок і установок, що дозволяють ефективно розв'язувати специфічні завдання диригентської та управлінської діяльності. Виходячи з цього, можемо зробити висновок, що у процесі професійної підготовки майбутні керівники оркестру мають опанувати знання та вміння щодо організації роботи з музикантами, підготовки репертуару, розподілу ролей у колективі та управління його діяльністю.

Мотиваційний компонент. Керівник оркестру відіграє ключову роль у мотивації музикантів до досягнення високих результатів. Це завдання вимагає використання різноманітних стратегій та підходів, спрямованих на стимулювання, підтримку та заохочення учасників колективу, створення сприятливих умов для творчості, надання можливостей для професійного зростання та розвитку індивідуальних здібностей кожного музиканта.

Керівник оркестру повинен розуміти та враховувати індивідуальні особливості кожного музиканта. Це включає не лише знання про технічні здібності та музичні навички кожного члена оркестру, але й розуміння їхніх особистих мотивацій, емоційного стану та потенційних проблем. Такий підхід допомагає стимулювати сильні сторони музикантів, створюючи умови для розкриття свого потенціалу в повній мірі. Одночасно керівник може підтримувати музикантів у подоланні їхніх слабкостей, надаючи індивідуальну допомогу та поради, що сприяє загальному покращенню рівня виконання оркестру. Крім того, керівник повинен бути натхненником для своїх музикантів, спонукаючи їх до постійного вдосконалення та експериментів у творчості. Тільки такий підхід забезпечить оркестру можливість постійно рости і розвиватися, досягаючи нових вершин у музичному мистецтві

Підтримка спільного відчуття приналежності до оркестру, розвиток колективних цінностей та командної роботи є надзвичайно важливими аспектами культури керівника оркестру. Відчуття спільної мети та взаємної підтримки підсилює мотивацію музикантів, сприяє формуванню позитивного психологічного клімату та підвищує ефективність роботи колективу. Керівник має сприяти формуванню таких цінностей, як взаємна повага, співпраця та відповідальність, які є основою для ефективної командної роботи. Це досягається через регулярні спільні заходи, відкриті обговорення та залучення музикантів до прийняття рішень, що стосуються репертуару та організаційних питань.

Керівник також повинен активно підтримувати своїх музикантів, проявляючи розуміння та готовність допомогти у вирішенні будь-яких проблем, що можуть виникнути в процесі роботи. Заохочення, як важлива складова мотиваційного процесу, може виражатися у вигляді похвали за успішно виконану роботу, надання додаткових можливостей для самореалізації або навіть матеріальних винагород. Ці методи мотивації сприяють створенню атмосфери довіри та співпраці в оркестрі, де кожен музикант відчуває себе важливою частиною колективу та прагне до постійного розвитку. Таке середовище стимулює музикантів не лише до досягнення високих результатів у виконанні музичних творів, але й до гармонійних виступів, де кожен учасник колективу вносить свій внесок у загальний успіх оркестру. Керівник, який знаходить спільний мовний код з кожним членом оркестру, створює умови для вільного обміну ідеями та конструктивної співпраці. Така відкритість дозволяє розвивати та збагачувати музичну практику колективу.

Поведінковий компонент організаційної культури включає розвинені комунікативні, організаторські та рефлексивні вміння. Керівник оркестру має бути готовим до ефективної взаємодії з музикантами, враховуючи їхні індивідуальні особливості, емоційний стан і професійний рівень. Комунікативні вміння є важливими для побудови конструктивних стосунків у колективі, зокрема вміння слухати, переконувати, надихати, а також залагоджувати конфлікти. Організаторські вміння виявляються в

здатності керівника до створення умов для злагодженої роботи оркестру, забезпечення ефективного репетиційного процесу і досягнення високих результатів у концертній діяльності. Культура керівництва в оркестрі також передбачає увагу до дрібниць – від розташування музикантів на сцені до обговорення нюансів виконавської інтерпретації. Керівник, який розуміє важливість деталей, сприяє формуванню злагодженого та досконалого виконавства. Рефлексивні вміння, на думку С. Савельєвої, дозволяють керівнику аналізувати власну діяльність, оцінювати досягнуті результати й знаходити способи подолання професійних труднощів [10]. До складу даного компоненту входять:

- здатність до управління репетиційним процесом, розподілу часу й уваги на різні аспекти роботи;
- уміння демонструвати лідерські якості й навички ефективного комунікування з оркестрантами;
- володіння професійними етичними нормами та прагнення підтримувати дисципліну у колективі.

Вміння створювати позитивний настрій, мотивувати та підтримувати командний дух робить керівника справжнім лідером, який веде свою команду до великих музичних вершин. Лідерський стиль керівника оркестру є одним з ключових аспектів організаційної культури. Він може бути авторитарним, коли керівник приймає рішення одноосібно; демократичним, коли враховуються думки та ідеї музикантів; або трансформаційним, коли керівник стимулює творчість та інновації у колективі. Ефективна комунікація є основою успішної роботи оркестру. Керівник повинен мати відкрите спілкування з музикантами, надавати зворотний зв'язок, вислуховувати їхні думки та ідеї. Це стимулює взаєморозуміння та сприяє покращенню взаємин у колективі. Індивідуальний підхід до кожного музиканта, врахування його сильних і слабких сторін допомагають максимально розкрити потенціал кожного учасника.

Особистісна складова досліджуваного феномену включає емоційну спрямованість, морально-вольові якості і толерантність, які є критично важливими для успішного керівництва оркестром. Емоційна спрямованість керівника оркестру сприяє створенню позитивного емоційного клімату в колективі, де кожен музикант відчуває підтримку та розуміння. Керівник, що має високу емоційну інтелігентність, здатний адаптувати свій психо-емоційний стан відповідно до ситуації, що виникає в процесі репетицій або виступів, може ефективно мотивувати учасників, а також допомогти їм зберегти спокій і впевненість у складних моментах. Важливою є здатність керівника оркестру до регулювання емоційного клімату в колективі, підтримання балансу між емоційною виразністю та професійною дисципліною. Емоційний інтелект керівника дозволяє йому усвідомлювати та управляти власними емоціями й емоціями музикантів, що допомагає побудувати довіру та сприяє створенню позитивного психологічного клімату в оркестрі.

Морально-вольові якості керівника оркестру також мають велике значення. Диригент повинен володіти такими рисами, як гуманність, принциповість, чесність, дисциплінованість, здатність до самокритики та відповідальності. Ці якості дозволяють керівнику не лише формувати високу професійну атмосферу, а й забезпечувати підтримку здорових взаємин серед учасників оркестру. Принциповість та сумлінність дозволяють досягти високих результатів у музичному виконанні, зберігаючи при цьому взаємоповагу між учасниками колективу. Важливими є також моральні орієнтири керівника, адже вони визначають його поведінку у складних професійних ситуаціях, таких як конфлікти або розбіжності в творчих поглядах.

Толерантність у контексті організаційної культури керівника оркестру полягає у визнанні та повазі різноманітності культурних та особистісних особливостей учасників колективу. Диригент повинен уміти ефективно працювати з людьми з різних середовищ, враховуючи їхні індивідуальні особливості, традиції та підходи до музичного виконання. Висока толерантність сприяє розвитку конструктивних міжособистісних

відносин, що особливо важливо в колективі, де творчий процес часто супроводжується емоційними та психологічними напруженнями. Це також дозволяє формувати атмосферу довіри та взаємоповаги, що є необхідною умовою для високопродуктивної співпраці в межах оркестру.

Основними показниками особистісної складової є:

- рівень розвитку творчої індивідуальності керівника як музичного лідера;
- рівень сформованості емоційної стабільності й стресостійкості щодо вирішення складних ситуацій у роботі;
- усвідомлення своєї ролі в збереженні культурних традицій і впровадженні нових творчих ідей.

В цілому, організаційна культура керівника оркестру є складною та багатогранною, відображаючи його лідерський стиль, комунікаційні навички, мотиваційні стратегії та професійну компетентність. Вона включає в себе всі аспекти взаємодії між керівником та музикантами, від способів керування та комунікації до методів підтримки та розвитку кожного члена колективу. Організаційна культура керівника є основою для плідної співпраці та досягнення високих художніх результатів у світі музики. Вона забезпечує гармонійне функціонування оркестру, сприяє розвитку творчого потенціалу кожного музиканта та дозволяє колективу досягати нових вершин у музичному мистецтві.

Висновки. Отже, організаційна культура керівника оркестру формується на перетині його музичної, педагогічної та організаційної діяльності. Вона є важливою умовою для досягнення гармонійної роботи оркестру та реалізації високого рівня мистецької діяльності; визначається комплексом цінностей, які він пропагує та втілює в своїй діяльності. Справжній лідер у музичному світі не лише керує процесом репетицій та виступів, але й виступає у ролі наставника, ментора та вдумливого організатора. Він створює атмосферу взаєморозуміння та довіри, що сприяє вільному вираженню творчого потенціалу кожного учасника оркестру.

Література

1. Бореичук Д. Г. Формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки. дис... доктора філософії. Хмельницький, 2021. 288 с. URL: https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/970/1/Бореичук_Д_Г-dis-25.05.2021.pdf
2. Гайдаржи А. І. Формування організаційної культури судноводіїв у процесі вивчення технічних дисциплін в системі неперервної освіти: дис... канд. пед. наук. Київ, 2020. 179 с. URL: file:///D:/Doc/Downloads/Haidarzhy_dis.pdf
3. Гайдученко С. О. Організаційна культура: конспект лекцій для студентів бакалавріату всіх форм навчання спеціальності 281 – Публічне управління та адміністрування. Харків. Нац ун-т міськ госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків: ХНУМГ ім. Бекетова, 2020. 75 с. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1024046/mod_resource/content/1/Гайдученко_-_Конспект_лекцій.pdf
4. Карамушка Л. М., Шевченко А. М. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичний посібник. Біла Церква. КОІПОПК. 2013. 104 с.
5. Копитова І. Управлінський потенціал організаційної культури у розв'язанні ділових конфліктів. *Agricultural and resource economics: syternational scientific e-journal*. 2018. Vol. 4. #1. С. 77-90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/areis_2018_4_1_7
6. Корпорації: управління і культура / Воронкова А. Е, Бабяк М. М., Коренев Е. Н., Мажура І. В.; за ред докт. екон. наук, проф. Воронкової А. Е. Дрогобич: Вимір, 2006. 376 с.
7. Крупський О. П. Організаційна культура туристичного підприємства як індикатор його інноваційного потенціалу. *Бізнес Інформ*. 2014. № 9. С. 200–204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/binf_2014_9_35 (дата звернення: 3.06.2024)
8. Рибалко Л. С. Теоретичні питання розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти: монографія /

Л. С. Рибалко, Р. І. Черновол-Ткаченко, А. В. Яцинік. Харків: Вид. група «Основа», 2015. 112 с. (Бібліотека журналу «Управління школою». Вип. 11 (155).

9. Робінс С., Де Ченцо Д. Основи менеджменту / пер. з англ. А. Олійник та ін. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. 671 с.

10. Савельєва В. С., Еськов О. Л., Вакуленко В. М. Організаційна поведінка: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.

11. Стешенко Б. В. Формування організаційної культури майбутніх учителів технологій. дис. ... канд. пед. наук. Слов'янськ. 2017. 271 с. URL: [https://ep3.nuwm.edu.ua/7693/1-%D0%94%D0%B8%D1%81_%D0%A1%D1%82%D0%B5%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%B7%D0%B0%D1%85.pdf](https://ep3.nuwm.edu.ua/7693/1/%D0%94%D0%B8%D1%81_%D0%A1%D1%82%D0%B5%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%B7%D0%B0%D1%85.pdf)

12. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика: монографія. Київ, 2014. 710 с. URL: https://epub.chnu.edu.ua/jsui/bitstream/123456789/3921/1/36_Монографія_2014.pdf

13. Шолохова К. Проблеми розвитку організаційної культури підприємства. *Науковий вісник УМО. Серія. Економіка та управління*. 2019. Випуск 6. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/ekonomika/V_6/Шолохова-економ.pdf

References

1. Boreichuk, D.H. (2021). Formuvannia orhanizatsiinoi kultury maibutnix ofitseriv-trykordonnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of organizational culture of future border guard officers in the process of professional training]. *Dys... doktora filosofii. Khmelnytskyi*. URL: https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/970/1/Борейчук_Д_Г_dis-25.05.2021.pdf [in Ukrainian].

2. Haidarzhi, A.I. (2020). Formuvannia orhanizatsiinoi kultury sudnovodiviv u protsesi vyvchennia tekhnichnykh dystsyplin v systemi neperervnoi osvity [Formation of the organizational culture of ship navigators in the process of studying technical disciplines in the system of continuous education]. *Dys... kand. ped. nauk. Kyiv*. URL: file:///D:/Doc-Downloads/Haidarzhy_dis.pdf [in Ukrainian].

3. Haiduchenko, S.O. (2020). Orhanizatsiina kultura: Konspekt lektsii dlia studentiv bakalavriatu vsikh form navchannia spetsialnosti [Organizational culture: lecture notes for undergraduate students of all forms of study]. Kharkiv: KhNUMH im. Beketova. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1024046/mod_resource/content/1/Гайдученко_-_Конспект_лекцій.pdf [in Ukrainian].

4. Karamushka, L.M., & Shevchenko, A.M. (2013). Orhanizatsiina kultura zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Organizational culture of general educational institutions]. Bila Tserkva: KOIPOPК [in Ukrainian].

5. Kopytova, I. (2018). Upravlinskyi potentsial orhanizatsiinoi kultury u rozv'iazanni dilovykh konfliktiv [Managerial potential of organizational culture in resolving business conflicts]. *Agricultural and Resource Economics: International Scientific E-Journal*, 4(1). P. 77–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/areis_2018_4_1_7 [in Ukrainian].

6. Voronkova, A.E., Babyak, M.M., Korenev, E.N., & Mazhura, I.V. (2006). Korporatsii: upravlinnia i kultura [Management and Culture] / za red. d. ekon. n., profesora Voronkovoї A. E. Drohobych: Vymir [in Ukrainian].

7. Krupskyi, O.P. (2014). Orhanizatsiina kultura turychnoho pidpriemstva yak indyikator yoho innovatsiinoho potentsialu [Organizational culture of a tourism enterprise as an indicator of its innovation potential]. *Biznes Inform.* P. 200–204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/-binf_2014_9_35 [in Ukrainian].

8. Rybalko, L.S., Chernovol-Tkachenko, R.I., & Yatsynik, A.V. (2015). Teoretychni pytannia rozvytku orhanizatsiinoi kultury kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Theoretical issues of developing the organizational culture of preschool educational institution managers in the postgraduate education system]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].

9. Robbins, S., & DeCenzo, D. (2002). Osnovy menedzhmentu [Fundamentals of Management] (A. Oliinyk ta in. Transl.). Kyiv: Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy» [in Ukrainian].

10. Savelieva, V.S., Eskov, O.L., & Vakulenko, V.M. (2012). Orhanizatsiina povedinka [Organizational behavior]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

11. Steshenko, B.V. (2017). Formuvannia orhanizatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Formation of the organizational culture of future teachers of technology]. Dys... kand. ped. nauk. Sloviansk. URL: https://ep3.nuwm.edu.ua/7693/1/%D0%94%D0%B8%D1%81_%D0%A1%D1%82%D0%B5%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%B7%D0%B0%D1%85.pdf [in Ukrainian].

12. Tymoshko, H.M. (2014). Orhanizatsiina kultura kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Organizational culture of the head of a general educational institution]. Kyiv. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3921/1/36_Монографія_2014.pdf [in Ukrainian].

13. Sholokhova, K. (2019). Problemy rozvytku orhanizatsiinoi kultury pidpriemstva [Problems of developing organizational culture of an enterprise]. *Naukovyi Visnyk UMO*. Issue 6. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/ekonomika/V_6/-Шолохова-економ.pdf [in Ukrainian].

Nizhynets S.

obtaining the third (educational and scientific)
level of higher education
specialties 011 Educational, pedagogical sciences
Nizhyn Mykola Gogol State University
sofianizhinec@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2825-2050

THE STRUCTURE OF ORGANIZATIONAL CULTURE AND ITS ROLE IN THE ACTIVITIES OF THE ORCHESTRA LEADER

The article explores the multifaceted concept of organizational culture as it applies to orchestra conductors, emphasizing its critical role in their professional activities. The study identifies key components of organizational culture, including competency, motivational, behavioral, and personal dimensions, which collectively define the conductor's ability to manage and inspire an orchestra effectively. The competency dimension encompasses musical expertise, conducting techniques, and the capacity to work with musicians of varying skill levels while ensuring a cohesive rehearsal process. The motivational dimension highlights the conductor's role in fostering enthusiasm, adherence to ethical principles, and a collaborative spirit among orchestra members. The behavioral dimension reflects leadership qualities, communication skills, and the ability to facilitate constructive teamwork. The personal dimension focuses on emotional intelligence, moral integrity, and the creation of a positive psychological atmosphere within the ensemble. Particular attention is given to the conductor's leadership role in shaping a productive and inspiring environment that supports the artistic and creative development of musicians. The article also examines innovative management strategies and motivational approaches that enhance the efficiency and harmony of orchestra operations. Furthermore, the significance of organizational culture in preserving cultural heritage and integrating modern management techniques into the training of orchestra conductors is emphasized.

Key words: organizational culture, orchestra conductor, leadership, communication, motivation, emotional intelligence, professional development, artistic collaboration.

УДК 378.147:811.111]:004

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-196-205

Ростоцька М. Є.

старший викладач кафедри англійської мови
Навчально-науковий інститут телекомунікацій
Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій
marost99@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1214-4912

**ВИКЛИКИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті розглядаються проблеми навчання англійської мови студентів ІТ спеціальностей, які набувають особливої актуальності у зв'язку із зростаючою роллю англійської мови у професійній діяльності спеціалістів в галузі інформаційних технологій. Вивчення англійської мови як другої або іноземної мови має свої особливості, відбувається у груповому або індивідуальному форматах, у групах з різним рівнем мовленнєвої готовності студентів, тому викладачам потрібно знайти добре сплановані та організовані способи, щоб полегшити процес навчання та викладання. Дослідники провели значну кількість досліджень, щоб розв'язати проблеми та допомогти викладачам подолати їхні труднощі. Ця стаття є коротким оглядом викладання англійської мови як іноземної та причин, чому варто мотивувати студентів ІТ спеціальностей вивчати англійську мову, формуючи у них навички критичного мислення за допомогою методик дискусійного навчання. У статті обговорюється важливість професійно-зорієнтованого навчання і пропонуються стратегії та методи, які викладачі можуть застосовувати як інструменти для покращення навчання англійської мови студентів ІТ спеціальностей, що може призвести до формування здатності здобувачів користуватись іноземною мовою для досягнення певних функціональних цілей в залежності від особливостей соціальної та професійної взаємодії: від ситуації, статусу співрозмовників й адресата, мови та інших факторів, що стосуються прагматики ділового спілкування.

Приділяється увага формуванню у студентів вміння правильно визначати аудиторію, вивчаючи її потреби, і мету ІТ-комунікації, що передбачає аналіз, зміст, контекст і очікувані результати спілкування. У статті також акцентується значущість формування у студентів навичок самостійного навчання, що є важливою складовою успішного освітнього процесу, адже вони допомагають здобувачам освіти не лише краще засвоювати матеріал, але й розвивати вміння самостійно приймати рішення.

Ключові слова: професійно-зорієнтоване навчання, професійні компетентності, професійна комунікація, методи і стратегії навчання англійської мови

Постановка проблеми. В Україні активно розвивається державна політика в галузі освіти: змінюються вимоги до результатів навчання, удосконалюються навчальні програми, відбувається інтеграція вітчизняного та зарубіжного досвіду в європейських проектах різних рівнів через програми академічної мобільності та професійного партнерства.

Усі ці зміни є відповіддю на явища глобалізації в економіці та на ринку праці. У представників різних галузей промисловості є серйозне занепокоєння через те, що молоді фахівці – випускники університетів технічного спрямування – не мають достатнього рівня соціальних та професійних компетентностей, які необхідні для

успішної комунікації, а також навичок роботи в команді та вирішення поставлених завдань. Вивчення англійської мови, яке відбувається на сучасному інформаційному матеріалі через активне спілкування у групах з використанням автентичних аудіо та відео матеріалів, розглядається нами як ефективний засіб формування зазначених компетентностей у студентів ІТ спеціальностей.

За статистикою, понад 75% замовлень на розробку програмного забезпечення надходить до вітчизняних фахівців від іноземців, і майже всі замовники надають перевагу спілкуванню англійською мовою. Саме тому кожен ІТ-спеціаліст повинен володіти англійською мовою на достатньому рівні. Наведемо аргументи на користь того, що англійська мова займає одне з чільних місць у навчанні студентів ІТ спеціальностей:

- Більшість мов програмування побудовані на ключових словах англійської мови. Володіючи ними, студенти зможуть розуміти термінологію.
- Читання технічної документації. Практично всі довідкові матеріали і технічні завдання (замовлення з-за кордону) написані англійською мовою.
- Вивчення професійної літератури. Новітні книги та статті в ІТ-сфері публікуються англійською мовою. Програмістам потрібно постійно бути в курсі всіх новин та оновлень, тому варто вивчати англійську мову.
- При виборі засобів розробки програми можна зіткнутися з проблемою: в більшості з них присутній лише англійський інтерфейс.
- Відвідування онлайн-курсів та вебінарів. Сучасні провайдери освітніх послуг пропонують дистанційні навчальні курси від майстрів програмування, сертифікати яких є великим плюсом до резюме. Проте всі вони часто викладаються англійською мовою.
- Шанс отримати роботу у міжнародних компаніях. Майже всі ІТ-гіганти знаходяться у США. В такі компанії постійно потрібні грамотні фахівці. Однак для спілкування з колегами та керівництвом потрібно знати англійську мову.
- Спілкування з клієнтами. Багато закордонних компаній активно користуються послугами українських "айтішників", і для того, щоб точно розуміти потреби клієнтів, потрібно добре знати англійську мову.
- Пошук рішень у всесвітній павутині. У своїй роботі майбутній ІТ-спеціаліст періодично стикається із складними задачами та деякими проблемами, рішення яких можна знайти в англомовній частині Інтернету

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Викладання англійської як іноземної мови є загальною проблемою, до вивчення якої звертаються як вітчизняні так і зарубіжні дослідники, стверджуючи, що однією з основних причин проведення досліджень за цим напрямом є пошук шляхів полегшення викладання другої мови [5, с. 338], ефективних стратегій навчання, що визначаються як «особливі думки або поведінка, яку люди використовують для того, щоб допомогти учням сприймати, вивчати або зберігати нову інформацію» [5, с. 385]. П. Лайтбоун зазначила, що хоча вчені вважають, що багато досліджень з вивчення другої мови корисні для навчання мовам, застосування таких стратегій повинно відбуватися обережно [6, с. 385].

Дослідник Р. Вардхо [7, с. 432] зазначив, що у навчальному процесі частіше домінують викладачі, вони є «мудрим на сцені», і все йде від них. Іншими словами, він акцентував, що така ситуація має бути змінена, оскільки студенти повинні виконувати завдання самостійно, а викладачі можуть їм лише допомагати.

Так як навчання англійської мови є багатогранним процесом, викладачам варто приділяти належну увагу усім видам мовденневої діяльності студентів, таким як: читання, слухання, говоріння та письмо. Існують різні навчальні стратегії, які дослідники представили на основі своїх досліджень [8, с. 20–23; 9, с. 245–260], що охоплюють усі навички. Наприклад, Х. Насаджі вважає, що існує зв'язок між викладанням та дослідженнями, тому викладачі та дослідники вчать один в одного [5, с. 385].

Дослідники Г. Крукс [10, с. 6–10] і А. Дженкінс [11, с. 325–351] провели кілька досліджень, щоб підтвердити взаємодію між дослідженнями та викладанням і запропонували корисні стратегії для полегшення процесу навчання. Викладачі можуть аналізувати методи навчання, спостерігаючи за їхнім впливом на студентів. Як зазначив дослідник Р. Оксфорд [12, с. 1–2], навчання англійської мови як другої або іноземної (ESL/EFL) є «гобеленом». Цей навчальний гобелен створюється з багатьох елементів, таких як: характеристики викладача, студента, навчального середовища та відповідних мов (тобто англійської мови та рідної мови студентів та викладача). Усі ці частини взаємопов'язані, і викладачі не можуть ігнорувати одну частину або приділяти більше уваги іншій. Вони не повинні розділяти навчальні навички, наприклад, навчати граматики ізольовано, поза контекстом. Тому Р. Оксфорд [12, с. 1–2] запропонував два види інтегрованого навчання: навчання на основі змісту та навчання, орієнтоване на завдання. Навчання на основі змісту надає велике значення опануванню інформації через мову; іншими словами, мова є засобом для навчання, тому зміст є основним, а мова – допоміжною. На відміну від цього, навчання, яке орієнтоване на завдання, акцентує увагу на виконанні завдань, які вимагають використання мови для комунікації. У навчанні на основі змісту студенти можуть практикувати усі мовні навички через вивчення різних тем, тоді як у навчанні, зорієнтованому на завдання, студенти беруть участь у комунікативних ситуаціях англійською мовою.

Англійська мова є глобальною мовою. Вивчення англійської мови покращує соціальний статус особи та відкриває можливості в освіті, технологіях, міжнародній торгівлі та бізнесі. Крім того, англійська мова відіграє суттєву роль як канал комунікації [1, с. 1–4]. Навчання англійської мови є важливим викликом для викладачів в Україні, як і в інших країнах, де англійська не є рідною мовою, тому для студентів, які її вивчають, це є складним завданням, так як вони не можуть застосовувати англійську мову в реальних життєвих ситуаціях, оскільки повинні вивчати речення з підручників, а не з реального середовища. Отже, викладачі повинні завжди шукати ефективні стратегії для зменшення труднощів у студентів у вивченні англійської мови [2, с. 123–132; 3, с. 20–29; 4, с. 55–70], адже вони стикаються з багатьма проблемами та часто мають питання щодо кращих методів навчання студентів ІТ спеціальностей, зокрема.

В Україні особливу актуальність набуває професійно-зорієнтований підхід до навчання англійської мови у технічних закладах вищої освіти, який передбачає формування у студентів здатності до іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Завданням дисципліни «Іноземна мова» у цьому контексті є навчання професійно-зорієнтованого спілкування англійською мовою, що ставить перед викладачами ряд завдань, по-перше, навчити майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків використовувати англійську мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань; по-друге, передбачає використання форм і методів навчання, здатних забезпечити формування необхідних професійних умінь і навичок майбутніх фахівців, щоб якість і рівень володіння англійською мовою відповідали їхнім запитам і цілям, а також цілям та завданням даного рівня навчання, тож **мета цієї статті** – розкрити особливості організації навчального процесу з англійської мови у студентів ІТ спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Навчальною програмою з англійської мови у Державному університеті інформаційно-комунікаційних технологій визначено такі завдання: формувати у студентів загальні та професійно-зорієнтовані комунікативні компетентності (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі; формувати у студентів вміння вчитися з метою розвитку їхньої особистісної мотивації, цінностей, ідеалів; сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти до самооцінки та здатності до самостійної роботи, що дозволить їм продовжувати навчання в

академічному і професійному середовищі як під час навчання в університеті, так і після отримання диплома про вищу освіту; залучати студентів до таких академічних видів діяльності, які активізують та розвивають увесь спектр їхніх пізнавальних здібностей; зміцнювати впевненість студентів як користувачів мови, а також їхнє позитивне ставлення до вивчення мови; сприяти становленню критичного самоусвідомлення та вмінь спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється, досягаючи широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті академічних та професійних ситуацій.

У програмі визначено сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації, мовні дії, що враховують професійну орієнтацію студентів, а саме: «Робота в ІТ індустрії», «Апаратне та програмне забезпечення», «Створення вебсайтів», «Бази даних», «Е-торгівля», «Мережеві системи», «Технічна підтримка», «Безпека в Інтернеті», «Телекомунікації», «Мобільні системи та мережі» та інші; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення та навички роботи з ним; комплекс спеціальних (мовних) умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння студентами англійською мовою як засобом комунікації, у тому числі в ситуаціях професійного та ділового спілкування, спільної виробничої та наукової роботи.

Для того, щоб підвищити інтерес студентів до вивчення англійської мови, ми широко застосовуємо інноваційні технології, зокрема, методики дискусійного навчання такі, як: «мозковий штурм», «круглий стіл», «Оксфордські дебати», які сприяють розвитку критичного мислення та підвищення розумової активності здобувачів освіти шляхом генерації ідей під час розв'язання складних проблем та нестандартних ситуацій, навчають умінню відстоювати свою позицію з наведенням переконливих аргументів. Немала роль також відводиться гейміфікації, коли ми використовуємо ігрові практики та механізми у неігровому контексті для залучення студентів до розв'язання проблем. Генерування QR-кодів та розшифровування їх, квізи, квести, головоломки, кросворди та вікторини незмінно влітаються в план проведення занять.

Студенти працюють в парах, створюють різноманітні проекти в командах, і такі інноваційні методи та підходи дозволяють здобувачам освіти розвивати навички усного та письмового спілкування, а також ефективно вивчати англійську мову. Залучення різноманітних мультимедійних засобів і технологій помітно підвищує результативність вивчення англійської мови, оскільки вони сприяють кращій мотивації студентів до вивчення англійської мови та розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, таких як: читання, слухання, мовлення і письмо. Слід відмітити, що під час застосування таких методик навчання англійської мови, ми обов'язково розглядаємо як позитивні, так і потенційно негативні аспекти, адже деякі студенти можуть бути не зовсім впевнені у своїх знаннях та виражати певну боязнь виступати перед аудиторією.

І хоч зазначені методи навчання допомагають здобувачам освіти активно засвоювати англійську мову, спонукаючи їх до використання її в реальних ситуаціях, необхідно також брати до уваги потреби та рівень володіння мовою різних студентів, створюючи для них комфортне навчальне середовище. У більшості студентів 1-го курсу є певні труднощі у навчанні англійської мови, які ми згрупували у такий спосіб:

- недостатнє знання граматики. У текстах технічного спрямування зазвичай використовується складна термінологія, але дуже прості граматичні конструкції, тому студенти, як правило, не приділяють належної уваги граматиці. Проблема вирішується вивченням конструкцій та виконанням практичних вправ;

- мовний бар'єр. Причина у відсутності розмовної практики, яка не розвивалась у середній школі. Постійне тренування ситуативного мовлення вирішує цю проблему;

- слуховий бар'єр. Студентам нечасто доводилось сприймати інформацію англійською мовою на слух, тому вони можуть мати проблеми з розумінням мови співрозмовника. Робота з аудіо- та відеоматеріалами допомагає усунути цей недолік.

Так як студенти відчувають труднощі у вивченні англійської мови, вони потребують підтримки та підвищення мотивації. Тому наше основне завдання – це подолання усіх наявних бар'єрів за допомогою створення на заняттях таких психолого-педагогічних умов, при яких у студентів з'явиться усвідомлення значущості, зацікавленості та бажання вивчати англійську мову. Викладачі постійно пояснюють студентам значення вивчення англійської мови, наводять приклади її використання в житті, нагадуючи про її міжнародну важливість. Ми також вважаємо необхідним враховувати міжнародний досвід у теорії та практиці навчання англійської мови, оскільки процес вивчення особливостей професійного спілкування фахівців технічних спеціальностей зачепив, як і процес глобалізації, практично всі куточки земної кулі.

Зокрема, китайські вчені акцентують свою увагу на виявленні тих видів мовленнєвої діяльності, вміння та навички яких розвинені у фахівців немовного профілю недостатньо і вимагають вдосконалення у них професійної діяльності [13, п.1]. В результаті проведеного ними аналізу потреб з'ясувалося, що для успішного здійснення англомовного спілкування у технічній сфері спеціалістам необхідно вдосконалити свої навички та вміння за всіма видами мовленнєвої діяльності.

Так, наприклад, Рада інженерів Великої Британії розробила «Стандарт професійних компетентностей інженерів». Серед компетентностей, що цікавлять нас, пов'язаних з темою сьогодення, виділяється «ефективне використання комунікативних та міжособистісних умінь у спілкуванні» [14, с. 8]. На практиці наявність цих умінь має виражатися у «здатності вести обговорення; провести презентацію; узагальнити прочитане; написати різні види документів іноземною мовою» [14, с. 8].

На нашу думку, для професіоналів у сфері ІТ, а отже і для студентів, які готуються за цим напрямом, найважливішими у спілкуванні є дві складові: це аудиторія, тобто кому ми передаємо повідомлення, та мета, яка визначає вибір лексичного матеріалу, модель поведінки співрозмовника, очікуваний результат.

Що ж таке ІТ-комунікація? Товариство Технічної Комунікації визначає її таким чином: «Технічна комунікація включає передачу чіткої, послідовної та фактичної інформації – часто із складних концепцій – для безпечного та ефективного використання та зрозумілості для користувачів. Технічна комунікація – це орієнтований на користувача підхід для надання правильної інформації, правильним способом, у правильний час, щоб життя користувача стало більш продуктивним. Цінність, яку приносять технічні комунікатори, двояка: вони роблять інформацію більш доступною та зрозумілою для тих, хто її потребує, і сприяють досягненню цілей компаній та організацій, які їх наймають» [15, п. 1]. Тут акцент робиться на зручності використання технічного контенту кінцевими користувачами.

Саме такі вміння ми розвиваємо у наших студентів, проводячи рольові ігри, симулятивні теле- та відеоконференції і застосовуючи «кейс-методи», які формують навички швидкого реагування та креативності. Ми пропонуємо різні ситуаційні завдання, що передбачають вирішення проблем найзручнішим способом, як наприклад, навчити уявного користувача завантажити програмне забезпечення, чітко демонструючи всі етапи; допомогти усунути неполадки в Інтернет-з'єднанні, виступивши в ролі працівника служби технічної підтримки, чи проявити себе в ролі експерта і проаналізувати переваги та недоліки використання різноманітних електронних пристроїв.

Традиційні моделі комунікації зазвичай зображають відправника та отримувача, вибір каналу або способу комунікації, а також саме повідомлення з можливістю його перешкоджання [16, с. 379–423; 17, с. 3–26]. Інші моделі розглядають комунікацію як більш взаємодійну за своєю природою. У цьому сенсі комунікація використовується для побудови та підтримки відносин. Комунікація служить для встановлення контакту і побудови соціальних зв'язків [18; 19]. Тому перед викладачами англійської мови стоїть важливе завдання – сформулювати у студентів вміння ідентифікувати потреби аудиторії, що допоможе їм адаптувати комунікацію таким чином, щоб зробити її більш

ефективною. У багатьох контекстах ІТ, особливо в розробці програмного забезпечення, аудиторія насправді не читає те, що створюється, а швидше за все, споживає контент (як при перегляді відео на YouTube в автоматичному режимі). Це схоже на те, як ми взаємодіємо з додатками на наших пристроях, тобто ми залучаємося або взаємодіємо з контентом. Якщо звернути увагу студентів ІТ спеціальностей, наприклад, на такі слова, як: *споживати, залучати, взаємодіяти, читати (consume, engage, interact, read)*, то їм важливо мати чітке розуміння кожного з цих слів, як вони подібні та в чому різниця в їх використанні. Так як англійська мова не є нашою рідною, студенти можуть спробувати перекласти кожне з них українською мовою та порівняти, щоб глибше зрозуміти, як вони використовуються.

Дуже важливо навчити студентів правильно визначати мету спілкування, адже саме мета відноситься до причини комунікації. «Що ви сподіваєтесь досягти за допомогою комунікації? Чи намагаєтесь ви інформувати, переконувати чи інструктувати вашу аудиторію? Ви ініціюєте контакт з певною темою чи відповідаєте на запит?» – такі питання важливо обговорювати на заняттях. Мета також може виконувати різні функції, наприклад, з точки зору взаємодії, мета може полягати у зміцненні зв'язку чи визнанні ієрархічної або владної структури в системі чи установі. Так, наприклад, вміння робити презентації включають у себе усі чотири мовленнєві вміння. У цьому випадку вміння говорити має пріоритет над вміннями слухати, читати і писати. Проте коли йдеться про листування, вміння читати й писати набувають першочергового значення. Різні цілі вимагають різних форм (або способів) комунікації. Наприклад, термінове внутрішнє повідомлення на роботі часто найкраще передавати телефоном або текстовим повідомленням, якщо тільки необхідність мати письмовий запис обміну інформацією не є важливою. Серйозніші повідомлення на роботі передаються через більш формальні канали, такі як політичні документи або листи про звільнення. У такому випадку важливо, щоб усі зацікавлені особи могли посилатися на постійний (письмовий) запис. Іншим аспектом є вибір мови для типу повідомлення, тому, коли ми чітко розуміємо свою мету, ми можемо почати думати про найкращий спосіб, щоб її досягти. Отже, для викладачів це один з серйозних викликів – розвинути у студентів вміння визначати мету ІТ-комунікації, що передбачає аналіз, зміст, контекст і очікувані результати спілкування.

Необхідно також тренувати студентів звертати увагу на конкретні потреби аудиторії, адже аудиторія – це люди, з якими ми спілкуємось. Це може бути, наприклад, читач специфікації дизайну (програміст), або слухач чи глядач навчального відео, що пояснює, як налаштувати обліковий запис, адже слухання та перегляд інструкцій значно відрізняються від читання інструкцій.

Слід зазначити, що у технічному спілкуванні частина уваги до аудиторії означає врахування їхнього ставлення до повідомлення та ситуації, в якій відбувається комунікація. Які їхні потреби та інтереси? Що вони вже знають про тему? Який їхній рівень експертизи в цій ситуації або контексті? Розуміючи свою аудиторію, ми можемо адаптувати своє спілкування, зробивши його більш релевантним та захоплюючим.

Природа ІТ-комунікації означає, що типи аудиторії значно відрізняються, і майже кожен у певний момент вважається ІТ-аудиторією. Ми знаємо, що не всі мають однаковий рівень досвіду та знань про ІТ-інструменти та системи. Різні групи, як правило, мають різний рівень досвіду. Різні аудиторії також споживають технічний контент і читають технічну інформацію, тексти з різних причин. Знання аудиторії, до якої ми звертаємося, може допомогти проаналізувати їхні конкретні потреби і задовольнити їх належним чином. Важливим завданням для викладачів, що навчають англійської мови студентів ІТ спеціальностей, є розвинути у здобувачів вищої освіти навички аналізувати мову, яку вони планують використати у своєму спілкуванні: усному чи письмовому, тобто які ключові дієслова слід вживати? До якої цілі вони найбільше підходять? Потрібно спонукати студентів подумати про наслідки, які стануться, якщо вони не зможуть правильно передати своє повідомлення. Тут слід

навести добре відомий приклад серйозних наслідків поганої технічної комунікації в історії космічних польотів США, коли погана звичка використовувати невідповідні інструменти та погану подачу повідомлень призвела до загибелі семи астронавтів космічного шатла «Колумбія» у лютому 2003 року [20]. «Очевидно, що вміння чітко комунікувати є важливою частиною технічної комунікації» [21].

Ще одним викликом для викладачів англійської мови для студентів ІТ спеціальностей є навчити здобувачів освіти самостійній роботі з навчальної дисципліни, тобто сприяти розширенню їхнього кругозору, умінню знаходити потрібну інформацію в іноземних друкованих матеріалах, підвищенню загального рівня культури, ознайомленню з міжнародними нормами та стандартами і формуванню активного володіння англійською мовою у сфері професійного спілкування, з активізацією навичок реферативного читання спеціальної літератури. Мотивуючи студентів самостійно навчатися, ми формуємо у них вміння ефективно користуватися навчальними можливостями, створеними навчальними ситуаціями, що сприяють розвитку самостійності студентів в академічній та професійній сферах.

Самостійна робота з англійської мови повинна бути спрямована на засвоєння навчального матеріалу та формування професійної комунікативної компетентності, яка розглядається нами як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища. Мовна поведінка вимагає набуття лінгвістичної компетентності (мовленнєвих умінь та мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетентності, що є необхідними для виконання завдань, пов'язаних з навчанням та роботою. Розвиток професійної комунікативної компетентності відбувається відповідно до здатності студентів навчатися, їхніх предметних знань та попереднього досвіду, і здійснюється в межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням і спеціалізацією.

Висновки та перспективні дослідження. Підсумовуючи вищесказане, слід відмітити, що на сучасному етапі розвитку суспільства знання іноземних мов, зокрема англійської, є необхідністю для освіченої людини і студенти ІТ спеціальностей не є винятком у цьому процесі, адже володіння англійською мовою дає їм широкий спектр можливостей, починаючи від простого спілкування з друзями та отримання професійно важливої інформації в Інтернеті і до потенційного працевлаштування на престижну високооплачувану роботу, тому що неможливо стати хорошим ІТ спеціалістом, не знаючи англійської мови.

Практична значущість нашого дослідження визначається тим, що запропоновані поради щодо навчання студентів ІТ спеціальностей англійської мови можуть знайти застосування на заняттях, сприятимуть більш швидкому та ефективному оволодінню навичками технічного перекладу текстів професійної спрямованості, а також підвищенню базового рівня володіння англійською мовою майбутніх ІТ-спеціалістів.

Перспективні дослідження можна спрямувати на вдосконалення інноваційних засобів для навчання англійської мови студентів ІТ спеціальностей, розробку нових педагогічних підходів та стратегій, а також вивчення ефективності впливу штучного інтелекту на навчання англійської мови та розвиток навичок технічної комунікації у здобувачів освіти.

Література

1. Kannan, R. (2009). Difficulties in learning English as a second language. *ESP World*, 8(5), 1–4.
2. Long, R. B. (1969). Linguistic universals, deep structure, and English as a second language. *TESOL Quarterly*, 3, 123–132.
3. Chen, Y. (2007). Learning to learn: The impact of strategy training. *ELT Journal*, 61(1), 20–29. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccl041>

4. Nunn, R. (2011). Improving method-in-use through classroom observation. *IRAL*, 49, 55-70. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2011.003>
5. Nassaji, H. (2012). The relationship between SLA research and language pedagogy, 5. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168812436903>
6. Lightbown, P. (2000). Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistic*, 21(4), 431-462. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
7. Wardhaugh, R. (1968). *Linguistics: Reading Dialogue*. The Reading Teacher. International Reading Association, 1/2, 432-489
8. Oxford, R., & Green, J.M. (1996). Language learning histories: Learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, 6, 20-23.
9. Philp, J., & Tognini, R. (2009). Language acquisition in foreign language contexts and the differential benefits of interaction. *IRAL*, 47, 245-260. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2009.011>.
10. Crookes, G. (1998). On the relationship between second and foreign language teachers and research. *TESOL Journal*, 7, 6-11.
11. Jenkins, A. (2000). The relationship between teaching and research: Where does geography stand and deliver? *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 325-351. <http://dx.doi.org/10.1080/713677414>.
12. Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 6, 1-2.
13. Duan, Ping, Gu, Weiping *Teaching Trial and Analysis of English for Technical Communication*. *Asian EFL journal*. – Vol.6 Issue 1 Article 5, 2004.
14. *Engineering Technician Standard*. Engineering Council UK, London, 2005, 14p.
15. "Definition of technical communication," Technical Communication Body of Knowledge (TCBoK), 2023. URL: www.tcbo.org/about-the-technical-communication-body-of-knowledge/definition-of-technical-communication/ [Accessed 10 April 2024].
16. C. E. Shannon, "A mathematical theory of communication," *The Bell System Technical Journal*, vol. 27, no. 3, pp. 379–423, 1948.
17. W. Schramm, "How communication works," in *The process and effects of mass communication*. University of Illinois Press, 1954, pp. 3–26.
18. E. Goffman, *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Routledge, 1967.
19. P. Watzlawick, J. H. Beavin, and D. D. Jackson, *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W. W. Norton & Company, 1967.
20. R. Scollon and S. W. Scollon, *Intercultural communication: A discourse approach*, 2nd ed. Blackwell Publishers, 2001.
21. «NASA | Columbia Accident Investigation Board». URL: <https://history.nasa.gov/columbia/CAIB.html>

References

1. Kannan, R. (2009). Difficulties in learning English as a second language. *ESP World*, 8(5), 1–4 [in English].
2. Long, R.B. (1969). Linguistic universals, deep structure, and English as a second language. *TESOL Quarterly*, 3, 123–132 [in English].
3. Chen, Y. (2007). Learning to learn: The impact of strategy training. *ELT Journal*, 61(1), 20–29. URL: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccl041> [in English].
4. Nunn, R. (2011). Improving method-in-use through classroom observation. *IRAL*, 49, 55–70. URL: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2011.003> [in English].
5. Nassaji, H. (2012). The relationship between SLA research and language pedagogy, 5. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168812436903> [in English].
6. Lightbown, P. (2000). Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistic*, 21(4), 431–462. URL: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.4.431> [in English].
7. Wardhaugh, R. (1968). *Linguistics: Reading Dialogue*. The Reading Teacher. International Reading Association, 2/1, 432-489 [in English].
8. Oxford, R., & Green, J.M. (1996). Language learning histories: Learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, 6, 20–23 [in English].

-
9. Philp, J., & Tognini, R. (2009). Language acquisition in foreign language contexts and the differential benefits of interaction. *IRAL*, 47, 245–260. URL: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2009.011> [in English].
 10. Crookes, G. (1998). On the relationship between second and foreign language teachers and research. *TESOL Journal*, 7, 6–11 [in English].
 11. Jenkins, A. (2000). The relationship between teaching and research: Where does geography stand and deliver? *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 325–351. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/713677414> [in English].
 12. Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 6, 1-2 [in English].
 13. Duan, Ping, Gu, Weiping Teaching Trial and Analysis of English for Technical Communication. *Asian EFL journal*. – Vol.6 Issue 1 Article 5, 2004.
 14. Engineering Technician Standard. Engineering Council UK, London, 2005 [in English].
 15. «Definition of technical communication» Technical Communication Body of Knowledge (TCBoK), 2023. URL: www.tcboke.org/about-the-technical-communication-body-of-knowledge/definition-of-technical-communication/ [in English].
 16. C.E. Shannon (1948). «A mathematical theory of communication» *The Bell System Technical Journal*, vol. 27, No 3, pp. 379–423 [in English].
 17. W. Schramm (1954). «How communication works» in *The process and effects of mass communication*. University of Illinois Press [in English].
 18. E. Goffman (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Routledge [in English].
 19. P. Watzlawick, J. H. Beavin, and D. D. Jackson (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W. W. Norton & Company [in English].
 20. R. Scollon and S. W. Scollon (2001). *Intercultural communication: A discourse approach*, 2nd ed. Blackwell Publishers [in English].
 21. «NASA | Columbia Accident Investigation Board». URL: <https://history.nasa.gov/columbia/CAIB.html> [in English].
-

Rostotska M.

Senior Teacher of the English Department
 Educational and Scientific Institute of Telecommunications
 State University of Information and Communication Technologies
 marost99@gmail.com
 orcid.org/0000-0002-1214-1912

CHALLENGES IN TEACHING ENGLISH FOR STUDENTS OF IT SPECIALITIES

The article examines the challenges associated with the teaching of English to students in IT specialties, which have become particularly relevant due to the increasingly growing role of English-language communication in the professional activities of specialists in the field of information technologies. Learning English as a second or foreign language has its own peculiarities, occurring in both group and individual formats, and in groups with varying levels of linguistic readiness among students. As a result, educators need to develop well-planned and organized approaches to facilitate the teaching and learning process. Researchers have conducted a significant number of studies to address these issues and assist educators in overcoming their difficulties. This article provides a brief overview of teaching English as a foreign language and discusses the reasons for motivating IT students to study English by fostering critical thinking skills through discussion-based learning methods. The article emphasizes the importance of professionally – oriented education and proposes strategies and techniques that

educators can use as tools to improve English language learning for IT students. These strategies may lead to the development of students' ability to use a foreign language to achieve specific functional goals, depending on the characteristics of social and professional interactions, such as the situation, status of interlocutors and recipients, language, and other factors related to the pragmatics of business communication.

The article also focuses on the importance of developing students' ability to correctly identify the target audience by studying their needs and the objectives of IT communication. which involves analyzing the content, context, and expected outcomes of communication. Additionally, the article highlights the significance of fostering independent learning skills among students, as these are an essential component of a successful educational process. These skills not only help students absorb the material better but also develop their ability to make independent decisions.

Key words: professionally – oriented training, professional environment, social competence, methods and strategies, second language acquisition, communicative activities, technical communication.

УДК 378.147:37.011.3-051
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-206-217

Самойленко О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя
sov-15@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2622-3064

Новгородська Ю. Г.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя
NovgorodskaYG04@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7285-5548

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК
ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ**

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти через призму досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, а також проаналізовано напрями її удосконалення в контексті вимог сучасного суспільства. Наголошено на тому, що підготовка вчителів є однією з найбільш важливих складових педагогічної системи, адже від професійних якостей педагогів залежить успіх у навчанні та розвитку учнів. В умовах глобалізаційних процесів, швидкого розвитку технологій і зміни соціокультурних парадигм постають нові виклики та висуваються відповідні вимоги до вчителів, що потребують корекції в підготовці педагогічних кадрів. Дослідження показало, що сучасна система вищої освіти зазнає значних змін, які зумовлені не лише технологічним прогресом, а й потребою формування компетентних фахівців, здатних ефективно виконувати свою професійну діяльність. У цьому контексті особливо важливим є компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів, який орієнтований не на механічне засвоєння фактів, а на формування навичок, необхідних для роботи в динамічному освітньому середовищі. Це означає, що вчителі повинні не лише володіти знаннями, а й уміти їх застосовувати на практиці, в реальних умовах закладу освіти.

У статті наголошується, що однією з ключових проблем сучасної підготовки майбутніх учителів є недостатня практична спрямованість навчання. Також автори акцентують увагу на актуальності формування у майбутніх учителів здатності до безперервного професійного розвитку в умовах швидкої зміни освітніх технологій, методик викладання та соціокультурних умов. Проаналізовано процес підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Наголошено на необхідності впровадження інноваційних методів навчання. Детально проаналізовано досвід зарубіжних країн щодо створення ефективною моделі педагогічної освіти, яка базується на тісній співпраці закладів освіти з іншими освітніми установами, інтеграції теоретичних знань із практикою, формуванні культури професійного розвитку. Усі ці аспекти мають бути враховані при реформуванні системи педагогічної підготовки з метою забезпечення високої якості освіти та професійної діяльності майбутніх учителів.
Ключові слова: майбутні вчителі, професійна компетентність, глобалізація, інтерактивні методи навчання, інновації, впровадження, мобільність, система, вища освіта, інклюзивна компетентність, освітні технології, саморозвиток, якість освіти.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли світове суспільство переживає глибокі соціально-економічні та культурні трансформації, однією з важливих проблем, що стоїть перед системою вищої освіти, є підготовка майбутніх учителів. Педагогічна діяльність, орієнтована на розвиток особистості учня, вимагає від педагога не лише високої професійної кваліфікації, а й здатності до безперервного самовдосконалення, адаптації до змін у суспільстві, економіці та технологіях. Тому питання підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ході наукового пошуку з'ясовано, що вітчизняні і зарубіжні науковці визначають кілька основних тенденцій, що впливають на зміст і форми підготовки майбутніх вчителів. Одним з найбільш важливих напрямів є глобалізація, яка трансформує не тільки економічні, політичні, а й культурні аспекти життя суспільства. Це накладає особливі вимоги на педагогічну діяльність. У світі, що швидко змінюється, вчителі повинні мати не тільки глибокі галузеві знання, але й здатність адаптуватися до нових соціокультурних умов, тобто бути готовими працювати в умовах культурної і соціальної різноманітності, забезпечувати рівні можливості для розвитку кожного учня, незалежно від його походження, національності або релігійних переконань. Зарубіжні дослідники, зокрема Г. Бланко Лопес, М. Вірджинія Меркау, П. Саєр, вказують на необхідність підготовки вчителів, здатних до міжкультурної комунікації та взаємодії з учнями різних національностей та етнічних груп.

У контексті глобалізації важливим є також розвиток умінь та навичок, які дозволять майбутнім фахівцям працювати в міжнародних освітніх системах, зокрема інтеграція вчителів в єдину глобальну мережу освітніх стандартів і методик. Цей аспект є важливим для формування у педагогів орієнтації на світові освітні тенденції, підвищення рівня мобільності і готовності до постійних змін. Вітчизняні та зарубіжні науковці наголошують на необхідності підвищення рівня мобільності вчителів у відповідь на швидкі зміни в суспільстві та економіці. Вони підкреслюють важливість розвитку у майбутніх учителів здатності до міжкультурної комунікації, адаптації до нових форм навчання і викладання, а також вміння використовувати новітні освітні технології для підтримки високої якості навчання.

Мета статті: розкрити особливості підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти через призму досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців та проаналізувати напрями її удосконалення в контексті вимог сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Ефективність різних педагогічних підходів досліджує Джон Гетті (John Hattie), австралійський дослідник у галузі освіти, відомий своїми масштабними метааналізами. У працях «Visible Learning» (2008) [20] та «Visible Learning for Teachers» (2012) [21] він висвітлив результати понад 800 метааналізів, що охоплюють більше ніж 50 тис. досліджень, спрямованих на визначення факторів, які найбільше впливають на успішність учнів. Джон Гетті створив рейтинг із понад 250 факторів, що впливають на успішність учнів, серед яких зворотний зв'язок, формувальне оцінювання та розвиток метакогнітивних стратегій. У своїх дослідженнях Джон Гетті використовує показник «розміру ефекту» (effect size) для оцінки впливу різних освітніх стратегій на навчальні досягнення. Зокрема, він підкреслює важливість колективної ефективності вчителів (Collective Teacher Efficacy), яка має один із найвищих розмірів ефекту ($d=1.57$) серед досліджених факторів. Також Джон Гетті акцентує увагу на мобільності вчителів, зокрема їх здатності адаптуватися до змінних умов і постійному саморозвитку, що є важливим фактором для покращення якості освіти.

Один із провідних фахівців у сфері освіти Пасі Сальберг (Pasi Sahlberg), фінський експерт з питань освіти, автор багатьох публікацій і професор Мельбурнського університету в Австралії, у своїй праці «What Can the U.S. Learn from Educational Change in Finland?» представляє досвід Фінляндії і зазначає про

важливість мобільності вчителів та їх здатності до адаптації в умовах освітніх реформ, інновацій та змін на ринку праці. Він підтримує ідею безперервного професійного розвитку вчителів як важливого елементу системи освіти Фінляндії [23, с. 323-348]. Слід зауважити, що фіни формували свою освітню систему з урахуванням потреб національної економічної стратегії і перенесення їхнього досвіду в його первісному вигляді на систему освіти в нашій країні може бути неефективним. Україні необхідно розробити власну освітню модель, орієнтовану на національні особливості, яка буде чітко спланована та організована на всіх етапах її реалізації та сприятиме розвитку соціально-економічного потенціалу українського суспільства.

На особливу увагу заслуговують дослідження Лінди Дарлінг-Хаммонд (Linda Darling-Hammond), професорки Стенфордської вищої школи освіти імені Чарльза Е. Дюкоммуна. Вона стала засновницею Стенфордського центру політики можливостей в освіті та спонсором Стенфордської програми підготовки вчителів, яку й допомогла змінити. Проведені нею наукові розвідки відіграли провідну роль у створенні Національної ради професійних стандартів освіти, що здійснюють широкі дослідження та постійні консультації з федеральними, державними та місцевими органами влади та педагогами щодо стратегій покращення освітньої політики та практики, трансформації школи, орієнтованій на потреби учнів. Серед її публікацій є ряд праць, відзначених нагородами, зокрема «Право вчитися», «Викладання як навчальна професія», «Підготовка вчителів до мінливого світу» та «Плоский світ і освіта» [26]. У своїх наукових розвідках вона підкреслює необхідність адаптації вчителів до нових освітніх вимог і зростаючих очікувань суспільства, зокрема через розвиток мобільності та професійних компетенцій у мінливих умовах [25].

Лінда Дарлінг-Хаммонд вважає, що, незважаючи на тривалу критику педагогічної освіти, маса суттєвих доказів вказує на те, що вчителі, які мали достатню практичну підготовку, є більш впевненими та успішнішими в своїй професійній діяльності. Останні дані також свідчать про те, що реформи педагогічної освіти, які спрямовані на створення більш інтегрованих освітніх програм з розширеною практичною підготовкою, яка передбачає написання курсової роботи з методики навчання та викладання, забезпечують найефективнішу підготовку здобувачів, які в майбутньому мають більшу ймовірність продовжити професійну діяльність вчителя [19, с. 151–156].

Серед провідних американських учених, що займаються реформаційними процесами в освітній галузі, виділяється Девід С. Берлінер (David C. Berliner). Він наголошує на необхідності врахування соціально-економічних чинників у навчанні, а також підкреслює важливість професійної підготовки вчителів та розвитку професійної компетентності. Водночас, учений підтримує ідею адаптації освітніх програм підготовки майбутніх учителів до нових умов із метою підвищення ефективності їх професійної діяльності [18, с. 40–87].

Проблема професійної підготовки вчителів у системі вищої освіти була також предметом численних досліджень українських науковців. Зокрема, дослідження О. Є. Антонової присвячені питанням реформування вищої освіти, їх впливу на професійну підготовку вчителів та необхідності адаптації навчальних планів до сучасних вимог [2, с. 81–109]. Авторка підкреслює важливість формування професійної компетентності майбутнього вчителя через інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду. Також О. Є. Антонова пропонує концепцію «педагогічної компетентності», що включає не лише знання предмета, але й уміння адаптуватися до змінюваних умов в освітній сфері, використовувати інноваційні технології в навчанні. Для успішної підготовки вчителя важливо орієнтуватися саме на інноваційні методики, інтеграцію нових інформаційних технологій і взаємодію з реальними педагогічними практиками під час навчання [10].

На питаннях сучасних моделей педагогічної освіти в Україні та їх адаптацію до вимог європейських стандартів, зокрема на значенні дидактичних стратегій у формуванні професійних навичок учителів, зосереджується О. А. Дубасенюк. Її

дослідження доводять, що якість підготовки вчителя значною мірою залежить від того, як ефективно поєднуються академічні знання з практичними вміннями [5]. О. А. Дубасенюк наголошує на важливості підвищення якості педагогічної підготовки через вдосконалення освітніх програм та інтеграцію нових підходів до викладання, зокрема шляхом використання міждисциплінарних знань. На її думку, освітні програми мають бути гнучкими і практико-орієнтованими на розв'язання конкретних проблем, що виникають під час освітнього процесу. Важливо не лише знати теорію, але й вміти використовувати її на практиці в реальних умовах [15].

На важливості емоційної компетентності вчителя, як невід'ємної складової професійної підготовки майбутніх педагогів акцентує увагу С. С. Вітвицька [4, с. 64–79]. Предметом її дослідження є вплив соціальної та емоційної компетентності на успішність взаємодії вчителя з учнями. Вона підкреслює, що емоційна грамотність, здатність до самоконтролю та розуміння емоцій учнів важливі для створення здоров'язберезувального освітнього середовища. Так, професійна підготовка вчителів повинна включати навчання управлінню емоціями, побудові здорових стосунків з учнями та розвиток соціальних навичок, що допомагає створити позитивну атмосферу в учнівському колективі [4, с. 78–81].

Роль інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки педагогів вивчає О. М. Семенов. У своїй монографії «Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури» авторка підкреслює, що важливою складовою професійної підготовки вчителів мають стати інформаційні технології. На її думку, сучасні вчителі повинні вміти працювати з цифровими інструментами та використовувати їх для покращення освітнього процесу. Сучасний вчитель має бути готовий до використання цифрових технологій як для навчання учнів, так і для власного професійного розвитку [13].

Важливість постійної професійної перепідготовки вчителів аналізує В. А. Калінін. Він вказує на необхідність створення системи безперервного навчання та вдосконалення професійної компетентності через курси, тренінги та семінари. У своїх працях учений розкриває особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в контексті нової мовної політики й акцентує увагу на необхідності постійної професійної перепідготовки вчителів для забезпечення високого рівня викладання та адаптації до сучасних освітніх вимог. Він вважає, що професійний розвиток не повинен закінчуватися з отриманням диплому про вищу освіту, а має бути безперервним процесом, що включає участь в роботі курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, семінарів. Тобто, система безперервного навчання є ключовою для забезпечення професійної компетентності вчителів, що дозволяє їм адаптуватися до швидких змін у педагогічному середовищі та вимог сучасної освіти [6, с. 193–196].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що складниками та системними характеристиками професійних компетентностей вчителя науковці визначають особистісні якості вчителя, його педагогічну ерудицію, критичне мислення, інтуїцію, імпровізацію, рефлексію. Звідси можна зробити висновок, що компетентність є складовою загальної культури людини, а професійна компетентність – компонентом професійної культури фахівця, його професіоналізму [3, с. 81–86]. Відтак, професійна компетентність та загальна компетентність, на думку науковців, співвідносяться як частина й ціле.

Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговують погляди В. П. Андрущенко та В. І. Бондаря щодо важливості компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів, який є сучасною парадигмою для формування системи комплексної стандартизації якості вищої освіти. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що підготовка педагогів має бути орієнтована на формування їх здатності бути конкурентоспроможними та конкурентоздатними на ринку праці. Конкурентоспроможність у цьому контексті є одним із основних критеріїв оцінки якості підготовки вчителів. Вона включає в себе не лише рівень знань і професійних навичок, а й

спроможність успішно функціонувати в умовах високої конкуренції на ринку праці. Конкурентоздатність – це ще один важливий критерій, який, на думку науковців, стосується особистісної готовності випускника до ефективної професійної діяльності. Він визначає, наскільки педагог здатний долати труднощі, вирішувати проблеми, ефективно взаємодіяти з учнями та колегами, а також підтримувати свій імідж на професійному рівні. Такий підхід, на думку науковців, дозволить забезпечити не лише високу професійну компетентність, але й особистісну готовність до діяльності в умовах постійно змінюваного освітнього та соціального середовища [1].

Отже, основою модернізації моделі педагогічної освіти В. П. Андрущенко та В. І. Бондар вважають сукупність ідей та підходів, серед яких провідними мають виступати: оптимізація та укрупнення змістових одиниць в умовах переходу від чотириступеневої до двоциклової системи підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу; перехід від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту відповідної професії; ідея автодидактичного забезпечення формування особистості професіонала як внутрішньоосвітнього «прирощування» і розвитку «Я-концепції»; ідея синергетизму у забезпеченні наступності, єдності і взаємопроникнення складових педагогічної та андрагогічної моделей організації та здійснення навчання здобувачів [1, с. 54–63].

Вагоме значення у професійній підготовці майбутніх учителів займає питання щодо їх навчання через практику та використання інноваційних підходів в освітньому процесі. Так, Лінда Дарлінг-Гаммонд (Linda Darling-Hammond) у праці «The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future» вказує на важливість підготовки вчителів шляхом набуття практичного досвіду та постійного вдосконалення професійних навичок. Учена підкреслює значення постійного професійного розвитку та підготовки майбутніх учителів до роботи в різнотипових освітніх закладах [25; 26].

Гелен Тімперлі (Helen S. Timperley) у праці «Realizing the Power of Professional Learning» акцентує увагу на важливості безперервного професійного розвитку вчителів, що повинно передбачати не тільки теоретичне навчання, а й застосування знань на практиці. У своїй книзі авторка зазначає, що професійний розвиток вчителів часто пропагують як панацею для покращення освітнього процесу. На її думку, важливим є перехід від професійного розвитку до професійного навчання, тобто замість пасивного сприйняття знань важливим є акцент на активному навчанні, яке передбачає безперервний процес удосконалення, заснований на рефлексії, співпраці та застосуванні нових знань на практиці. Також Гелен Тімперлі пропонує поєднання практичного та фундаментального аспектів: професійне навчання повинно відповідати одночасно двом вимогам – бути практично корисним у повсякденній діяльності та сприяти розвитку компетенцій, що допоможуть сприймати нові виклики в майбутньому [22].

Кеннет Зайснер (Kenneth Zeichner) у праці «Connecting Genuine Teacher Development to the Struggle for Social Justice» наголошує на інтеграції теорії з практикою в підготовці вчителів, що дає можливість ефективно впроваджувати педагогічні стратегії, спрямовані на соціальну справедливість в освіті [24, с. 383–395].

Серед провідних тенденцій в освітній галузі є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) у процес підготовки майбутніх учителів. Сучасні технології відкривають нові можливості для навчання, дозволяють розширювати межі освітнього середовища і забезпечують доступ до глобальних освітніх ресурсів. Учителі повинні володіти не лише базовими навичками використання ІКТ, а й здатністю впроваджувати їх в освітній процес, що забезпечує розвиток критичного мислення, креативності та самостійності учнів. Згідно з дослідженнями вітчизняних науковців для майбутніх учителів важливим є не тільки знання сучасних цифрових інструментів, але й здатність застосовувати їх для створення інтерактивних й активних форм навчання з орієнтацією на індивідуальні потреби кожного учня. Це

створює потребу у використанні нових підходів у навчанні, які б поєднували традиційні методи з інноваційними технологіями [7, с. 140–142].

Сучасна педагогічна наука активно розвивається у напрямку інклюзії, яка ставить за мету забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їх фізичних, інтелектуальних чи соціальних обмежень. Учителі повинні бути готові до роботи з різними категоріями учнів, мати знання і навички адаптації освітніх програм до індивідуальних потреб здобувачів. Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (далі ООП) в умовах інклюзивної освіти, а також окремі теоретичні та практичні аспекти цього процесу були висвітлені в наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Зокрема, у наукових розвідках українських учених висвітлені наступні питання: теоретико-методологічні основи спеціальної педагогіки та інклюзивного навчання (В. І. Бондар); інклюзивна освіта в Україні та методи навчання дітей з особливими освітніми потребами (А. А. Колупасва); теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища (І. А. Малишевська); інклюзивна освіта та підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з ООП (О. М. Савчук); адаптація освітнього процесу для дітей з ООП (О. М. Таранченко); компетентнісний підхід у підготовці педагогів до роботи в інклюзивному середовищі (С. В. Шевченко).

Дослідження українських науковців підкреслюють важливість формування у майбутніх вчителів компетентностей у сфері інклюзивного навчання, що включає навички роботи з учнями з ООП, а також використання індивідуального підходу до кожної дитини. Це вимагає від педагогів гнучкості щодо організації освітнього процесу та формування здатності адаптувати свої методики й технології відповідно до потреб учнівського колективу. Науковці акцентують увагу на тому, що формування інклюзивної компетентності у майбутніх учителів є одним із ключових питань їх підготовки. Сформованість вказаного феномену сприяє розвитку у майбутніх педагогів здатності працювати в команді; взаємодіяти в рамках міждисциплінарного підходу для створення комфортного освітнього середовища; враховувати індивідуальні особливості учнів (розвиток емпатії та толерантності до різноманітності учнів, адаптація навчальних матеріалів та методів викладання з урахуванням особливих освітніх потреб кожної дитини), а також забезпечує ефективне впровадження інноваційних технологій (використання сучасних цифрових ресурсів, інтеграція методик активного навчання) [11, с. 127–136].

Виходячи з вище викладеного зазначимо, що інклюзивна компетентність педагога – це його здатність і вміння створювати інклюзивне освітнє середовище, забезпечувати в ньому комфортну та сприятливу атмосферу для всіх учасників освітнього процесу. Вона передбачає високий рівень професійної діяльності, постійний розвиток фахових навичок, а також активну роботу над самовдосконаленням, шляхом здобуття нових знань і умінь з питань інклюзивної освіти.

Таким чином, тенденції в підготовці вчителів демонструють, що система освіти повинна бути гнучкою, здатною швидко адаптуватися до змін, що відбуваються в соціумі, економіці і технологіях. Глобалізація, технологічні інновації, інклюзивність і розвиток компетентностей – це основні фактори, що визначають сучасні підходи до підготовки педагогічних кадрів. Використання новітніх освітніх технологій та інтеграція їх у традиційні форми навчання дозволяє забезпечити високий рівень професійної підготовки майбутніх учителів, здатних ефективно працювати в умовах постійних змін.

Аналізуючи наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних учених, ми помітили, що багато з них акцентують свою увагу на недоліках, притаманних системі вищої педагогічної освіти. Серед них необхідно виділити невідповідність навчальних планів реальним вимогам сучасного закладу загальної середньої освіти. Високий рівень теоретичної підготовки, яка часто не знаходить прямого застосування в практичній діяльності вчителя, є однією з причин, чому здобувачі вищої освіти не готові до

реальних умов роботи в закладах загальної середньої освіти. Як зазначає І. А. Хижняк у статті «Ключові результати професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи у ЗВО», що для вдосконалення системи професійної підготовки вчителя початкових класів необхідно орієнтуватися на особистісні утворення, яких набуває майбутній фахівець у процесі навчання. Авторка підкреслює, що сучасна система підготовки майбутніх учителів початкових класів має недоліки, серед яких превалювання гностичного підходу та домінування інформаційно-пояснювальної функції навчання на шкоду практико-орієнтованій парадигмі [17].

До суттєвих недоліків у системі вищої педагогічної освіти є недостатня увага до впровадження інтерактивних та інноваційних методів навчання у підготовці майбутніх учителів. Традиційне навчання, яке зосереджено на лекціях і пасивному сприйнятті інформації, не відповідає вимогам сучасної педагогічної практики, де важливу роль відіграють активні методи навчання. Важливим, на думку науковців, є використання інтерактивних технологій навчання, які активно розробляються вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Проте застосування інтерактивних технологій у педагогічних ЗВО стикається з певними труднощами. Як зазначають вчені, серед основних проблем є недостатній рівень готовності викладачів та здобувачів до використання таких технологій. Крім того, варіанти трактування терміну «інтерактивність» у педагогічних колах є різними, що ускладнює розробку чітких стандартів і підходів до застосування інтерактивних методів.

Не менш важливим недоліком є недостатня увага до формування особистісних якостей вчителя в умовах його професійної підготовки. Це підкреслює в своєму дослідженні О. В. Темрук [14]. На її думку, становлення особистісної зрілості майбутнього вчителя під час навчання у ЗВО часто відбувається безсистемно, нерівномірно, що не забезпечує досягнення високих результатів у професійному становленні фахівця, а тому його розвиток у процесі професійної підготовки буде більш ефективним за умов цілеспрямованого впливу на професійно-значущі компоненти цього феномену, такі як Я-концепція, здатність до психологічної близькості з іншими, життєва установка, а також професійна спрямованість майбутнього вчителя. Це можна досягти через використання активних соціально-психологічних методів навчання [14, с. 5].

Серед недоліків у підготовці майбутніх учителів в ЗВО є перевантаження здобувачів теоретичним матеріалом, що не завжди сприяє розвитку практичних умінь. Існує проблема наявності великої кількості дисциплін в освітніх програмах, що змушує здобувачів запам'ятовувати величезну кількість інформації, не маючи достатньо часу для отримання необхідних педагогічних навичок. Такий підхід не дозволяє майбутнім педагогам зосередитися на важливих аспектах їх професії. Із метою уникнення перевантаження здобувачів корисним буде проведення оптимізації освітніх програм (зменшити кількість теоретичних дисциплін і зосередити увагу на практичних аспектах педагогічної діяльності). Крім того, акцент слід робити на міждисциплінарних освітніх програмах, що дозволяють поєднувати знання з різних галузей та створювати більш цілісне уявлення про освітній процес.

Одним із недоліків, який часто вказується в дослідженнях науковців, є недостатній рівень взаємодії між закладами вищої та загальної середньої освіти (далі ЗЗСО). Здобувачі вищої освіти не завжди мають можливість працювати в реальних умовах шкільної практики до закінчення навчання. Це призводить до того, що після завершення навчання в ЗВО вони не готові до реальних викликів, які чекають на них у шкільному середовищі. Для вирішення цієї проблеми необхідно вдосконалювати співпрацю між ЗВО та ЗЗСО, забезпечувати більш широкі можливості для проходження практики, стажування і ефективного впровадження теоретичних знань у реальну практику. Важливо також створити механізми зворотного зв'язку, щоб ЗЗСО мали можливість впливати на зміст і якість навчання здобувачів в закладах вищої освіти.

Перераховані недоліки в системі вищої освіти потребують негайного вирішення для підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів. Оптимізація навчальних планів, підвищення рівня психологічної підготовки, впровадження інтерактивних методів навчання та покращення взаємодії з освітніми установами є важливими кроками на шляху до вдосконалення системи педагогічної освіти і створення умов для підготовки висококваліфікованих, творчих і готових до змін педагогів.

Із урахуванням виявлених недоліків, пропонуємо декілька ключових напрямів удосконалення підготовки майбутніх учителів:

1. *Оптимізація навчальних планів.* Одна з основних вимог – це скорочення зайвої теоретичної інформації та орієнтація на дисципліни практичного спрямування. Окрему увагу необхідно приділяти педагогічним технологіям і методикам, що сприяють розвитку критичного мислення та самостійності у здобувачів ЗВО.

2. *Зміна підходів до навчання.* Важливим є впровадження активних і інтерактивних методів навчання, які дозволяють здобувачам не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх у розв'язанні реальних педагогічних ситуацій.

3. *Покращення психологічної підготовки здобувачів.* Оскільки педагогічна діяльність вимагає високого рівня емоційної та психологічної стійкості, необхідно включити в освітні програми тренінги з розвитку у здобувачів таких особистісних якостей, як емоційний інтелект, стресостійкість, врівноваженість, що важливими для успішної майбутньої діяльності вчителя.

4. *Розвиток професійних компетентностей викладачів.* Із метою ефективного застосування інтерактивних технологій, необхідно створювати умови для професійного розвитку викладачів через тренінги, курси підвищення кваліфікації та впровадження новітніх педагогічних технологій в освітній процес ЗВО.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх учителів є важливою складовою частиною розвитку системи вищої освіти. Проблеми, що виникають у процесі навчання здобувачів освіти, є результатом недостатньої адаптації навчальних планів та програм до вимог сучасного суспільства. З метою ефективного вирішення цих проблем необхідно впроваджувати нові освітні технології, поліпшувати психологічну і професійну підготовку, а також зосередитися на розвитку особистісних якостей, які є важливими для педагогічної діяльності. Врахування цих аспектів допоможе створити систему підготовки майбутніх учителів, здатну відповідати викликам часу та забезпечити високу якість освітнього процесу на всіх рівнях освіти в Україні.

Література

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів XXI століття. *Європейські педагогічні студії*. 2015. Вип. 5–6. С. 54–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/epc_2015_5-6_8 (дата звернення 10.12.2024).

2. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.

3. Балух М. Теоретичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя на основі компетентнісного підходу. *Педагогічний дискурс*. 2022. Випуск 33. С. 81–86 URL: https://www.researchgate.net/publication/376329813_Teoreticni_osnovi_profesijnoi_pidgotovki_majbutnogo_vcitela_na_osnovi_kompetentisnogo_pidhodu (дата звернення 10.12.2024).

4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр учбової літератури, 2011. С. 64–79.

5. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика: монографія. Т. 2. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 376 с.

6. Калінін В. О. Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в новій мовній політиці. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. С. 193–196.

7. Комар О. А. Сутність інтерактивної технології у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 1. С. 140–142. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_1_38 (дата звернення 15.12.2024).
8. Масюк О. М., Партола В. В., Смолянюк Н. М., Титаренко Л. І. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Випуск 93. С. 199-202. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42526/Masiuk_Partola_Smolianiuk_Tytarenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення 15.12.2024).
9. Освітні інновації: виклики 2030: електронний збірник наукових есе учасників наукового стажування «Особливості фінської системи освіти» (м. Гуйтнінен, Фінляндія, 01.02-12.03.2021) / Західно-Фінляндський Коледж, відділ освіти мерії м. Гуйтнінен, Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці», 2021. 56 с. С. 6–9.
10. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення: монографія / За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, Т. О. Гончарук, К. В. Годлевська, Н. І. Вінник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 224 с.
11. Потапук Л.М. Особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як складової професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. Вип. 2. С. 127–136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2023_2_15 (дата звернення 15.12.2024).
12. Ракітянська Л.М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М.О. Носко. Чернігів, 2019. Вип. 1 (157). С. 162-165. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/3279> (дата звернення 27.12.2024).*
13. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
14. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2006. 213 с. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/44487/Temruk_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=chatgpt.com (дата звернення 28.12.2024).
15. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. 400 с.
16. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 77. С. 199-202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33347/Fihol.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 18.12.2024).
17. Хижняк І. Ключові результати професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи у ЗВО. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*. 2018. Вип. 8. С. 5–15. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/522505?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 18.12.2024).
18. Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. Theories of learning and their roles in teaching. *In Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2005. P. 40-87.
19. Darling-Hammond, L. How Teacher Education Matters (Reprint from Journal of Teacher Education, *Journal of teacher education*. 2023. Vol. 74 (2). P. 166-173.
20. Hattie, J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge. 2008. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203887332> (дата звернення 10.12.2024).
21. Hattie, J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London: Routledge. 2012. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203181522> (дата звернення 01.12.2024).

22. Helen S. Timperley *Realizing the Power of Professional Learning* / Helen S. Timperley. McGraw-Hill Education (UK), 2011. 196 p.
23. Sahlberg P. *Educational change in Finland*. Second International Handbook of Educational Change. New York. 2010. P. 323-348.
24. Zeichner, K. *Connecting Genuine Teacher Development to the Struggle for Social Justice*. *Teaching Education*, 20 (4). P. 383-395.
25. <https://learningpolicyinstitute.org/> (дата звернення 23.12.2024).
26. <https://www.nasbe.org/nasbe-names-dr-linda-darling-hammond-as-policy-leader-of-the-year/> (дата звернення 23.12.2024).

References

1. Andrushchenko, V. P. (2015). *Modernizatsiia pedahohichnoi osvity v konteksti vyklykiv XXI stolittia* [Modernization of pedagogical education in the context of the challenges of the XXI century]. *Yevropeiski pedahohichni studii*. Vyp. 5-6. Pp. 54-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/epc_2015_5-6_8 [in Ukrainian].
2. Antonova, O.I., Maslak, L.P. (2011). *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid* [Professional pedagogical education: competence approach]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
3. Balukh, M. (2022). *Teoretychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia na osnovi kompetentnisnogo pidkhodu* [Theoretical foundations of professional training of the future teacher based on the competence approach]. *Pedahohichni dyskurs*. Vypusk 33. Pp. 81-86 URL: https://www.researchgate.net/publication/376329813_Teoreticni_osnovi_profesijnoi_pidgotovki_majbutnogo_vcitela_na_osnovi_kompetentisnogo_pidkhodu [in Ukrainian].
4. Vitvytska, S.S. (2011). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Basics of higher school pedagogy]. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury [in Ukrainian].
5. Dubaseniuk, O.A. (2016). *Profesiina pedahohichna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka* [Professional pedagogical education: methodology, theory, practice]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
6. Kalinin, V.O. (2004). *Osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy v novii movnii politytsi* [Peculiarities of the formation of professional competence of the future foreign language teacher in the new language policy]. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy innovatsiinykh osvityvnykh tekhnolohii*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
7. Komar, O.A. (2018). *Sutnist interaktyvnoi tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [The essence of interactive technology in the professional training of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu*. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia. Issue 1. P. 140-142. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_1_38 [in Ukrainian].
8. Masiuk, O.M., Partola, V.V., Smolianiuk, N.M. & Tytarenko, L.I. (2023). *Formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Formation of inclusive competence of future primary school teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*. Issue 93. P. 199-202. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42526/Masiuk_Partola_Smolianiuk_Tytarenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
9. *Osvitni innovatsii: vyklyky 2030: elektronnyi zbirnyk naukovykh ese uchasnykiv naukovoho stazhuvannia «Osoblyvosti finskoï systemy osvity»* [Educational innovations: challenges 2030: an electronic collection of scientific essays of the participants of the scientific internship «Features of the Finnish education system»]. *Zakhidno-Finliandskyi Koledzh, viddil osvity merii m. Huitinnen, Polsko-ukrainska fundatsiia «Instytut Mizhnarodnoi Akademichnoi ta Naukovoï Spivpratsi»* [in Ukrainian].
10. *Pidhotovka suchasnoho vchytelia: informatsiino-tekhnolohichne zabezpechennia* [Training of a modern teacher: information technology support]. (O.I. Ohienko Eds.). Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
11. Potapiuk, L.M. (2023). *Osoblyvosti formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti maibutnykh pedahohiv yak skladovoï profesiinoi kompetentnosti* [Features of the formation of inclusive competence of future teachers as a component of professional competence].

Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. Issue 2. P. 127–136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2023_2_15 [in Ukrainian].

12. Rakitianska, L.M. (2019). Emotsiinyi intelekt yak osobystisnyi chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Emotional intelligence as a personal factor in the professional development of a future teacher]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka*. Chernihiv. Issue 1 (157). P. 162–165. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/3279> [in Ukrainian].

13. Semenoh, O.M. (2005). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature]. Sumy: VVP «Mriia-1» TOV [in Ukrainian].

14. Temruk, O.V. (2006). Rozvytok osobystisnoi zrilosti maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinoy pidhotovky [Development of personal maturity of the future teacher in the process of professional training]. Candidate's thesis. Kyiv. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/44487/Temruk_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

15. Teoriia i praktyka profesiinoy maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia: monohrafiia [Theory and practice of professional skills in the conditions of lifelong learning]. (O.A. Dubaseniuk (Eds.)). Zhytomyr: Vyd-vo Ruta [in Ukrainian].

16. Fihol, N. A. (2020). Inkluzyvna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspect [Inclusive competence of the teacher: theoretical aspect]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Issue 77. P. 199–202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33347/Fihol.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].

17. Khyzhniak, I. (2018). Kliuchovi rezultaty profesiinoy pidhotovky suchasnoho vchytelia pochatkovo shkoly u ZVO [Key results of the professional training of a modern primary school teacher at the ZVO]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet». Issue 8. P. 5–15. URL: https://journals.-indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/522505?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

18. Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass [in English].

19. Darling-Hammond, L. (2023). How Teacher Education Matters (Reprint from *Journal of Teacher Education*, *Journal of teacher education*. Vol. 74 (2). P. 166–173 [in English].

20. Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203887332> [in English].

21. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203181522> [in English].

22. Helen, S. (2011). *Timperley Realizing the Power of Professional Learning*. Timperley. McGraw-Hill Education (UK) [in English].

23. Sahlberg, P. (2010). Educational change in Finland. *Second International Handbook of Educational Change*. New York [in English].

24. Zeichner, K. Connecting Genuine Teacher Development to the Struggle for Social Justice. *Teaching Education*, 20(4). P. 383–395. [in English].

25. <https://learningpolicyinstitute.org/>

26. <https://www.nasbe.org/nasbe-names-dr-linda-darling-hammond-as-policy-leader-of-the-year/>

Samoilenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
sov-15@ukr.net
orcid/0000-0002-2622-3064

Novhorodska Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
NovgorodskaYG04@gmail.com
orcid iD 0000-0002-7285-5548

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM AS A PROBLEM OF RESEARCH BY NATIONAL AND FOREIGN SCIENTISTS

The article reveals the peculiarities of training future teachers in the higher education system through the prism of research by national and foreign scientists, and analyzes the directions of its improvement in the context of the requirements of modern society. It is emphasized that teacher training is one of the most important components of the pedagogical system, since the success in teaching and development of students depends on the professional qualities of teachers. In the context of globalization processes, rapid development of technologies and changes in socio-cultural paradigms, new challenges arise and corresponding requirements are put forward for teachers, which require correction in teacher training. The study has shown that the modern higher education system is undergoing significant changes, driven not only by technological progress but also by the need to form competent professionals capable of performing their professional activities effectively. In this context, a competency-based approach to the training of future teachers is particularly important, as it focuses not on the mechanical learning of facts but on the development of skills necessary to work in a dynamic educational environment. This means that teachers should not only have knowledge, but also be able to apply it in practice, in the real conditions of an educational institution.

The analysis has shown that one of the main aspects, which is the subject of a number of scientific studies by domestic and foreign authors, is the identification of shortcomings in the system of higher teacher education. Modern education requires constant adaptation to new requirements and realities of society, but the existing problems in the system of training future teachers negatively affect the quality of education and professional activity of teachers. Therefore, identifying shortcomings in the training of future teachers and finding ways to eliminate them are important for improving the effectiveness of teacher training.

The article emphasizes that one of the key problems of modern training of future teachers is the lack of practical orientation of training. The authors also emphasize the relevance of forming the ability of future teachers to continuous professional development in the context of rapid changes in educational technologies, teaching methods and socio-cultural conditions. The process of preparing future teachers to work in inclusive education is analyzed.

Based on the analysis of domestic and foreign research, the authors conclude that many teachers do not have sufficient knowledge and skills to work effectively in an inclusive environment. Therefore, an important area for improving teacher education is the inclusion of courses on inclusive education, methods of working with children with special needs, and psychological preparation of teachers to work in a diverse student body. The need to introduce innovative teaching methods is emphasized. The author analyzes in detail the experience of foreign countries in creating an effective model of teacher education based on close cooperation of educational institutions with other educational institutions, integration of theoretical knowledge with practice, and formation of a culture of professional development. All these aspects should be taken into account when reforming the system of teacher education in order to ensure high quality education and professional activity of future teachers.

***Key words:** future teachers, professional competence, globalization, interactive teaching methods, innovations, implementation, mobility, system, higher education, inclusive competence, educational technologies, self-development, quality of education.*

УДК 378.016:781.62

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-218-227

Спіліоті О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Spilioti@i.ua
orcid.org/0000-0001-7976-5820

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається питання музично-інтонаційного мислення як важливої складової професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що забезпечує здатність до сприйняття, аналізу та інтерпретації музичних творів. Музично-інтонаційне мислення ґрунтується на вміннях усвідомлювати та використовувати музичні інтонації як засіб художнього вираження, що є основою творчої діяльності. У сучасному контексті модернізації освітнього процесу та інноваційних методів навчання, потреба у комплексному розвитку цих навичок стає особливо актуальною.

Стаття акцентує на необхідності науково обґрунтованої системи діагностики стану музично-інтонаційного мислення, яка б дозволила об'єктивно оцінювати рівень сформованості цього важливого аспекту професійної підготовки майбутніх педагогів. Відзначається, що сучасна система підготовки студентів до педагогічної діяльності вимагає не лише технічної майстерності, але й глибокого розуміння музичних процесів. Діагностика дозволяє виявляти індивідуальні особливості мислення студентів, що сприяє кращому налаштуванню навчального процесу та покращенню результатів навчання.

У статті представлено чітко визначені критерії для оцінки рівня музично-інтонаційного мислення. Вони включають мотиваційний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний та креативний компоненти, кожен із яких супроводжується конкретними показниками для оцінювання. Для кожного з компонентів запропоновані методи діагностики: педагогічне спостереження, аналіз результатів музичної діяльності, тестування, колоквиуми, анкетування та творчі завдання.

На основі цих критеріїв автор пропонує діагностичні методи, що включають різні підходи для отримання максимально об'єктивних результатів. Зокрема, методи тестування та опитування дозволяють виявити рівень мотивації студентів, а також їхнє ставлення до музичної діяльності. Крім того, творчі завдання та аналіз творів допомагають виявити здатність студентів до теоретичного мислення та практичного застосування знань.

Ключові слова: музично-інтонаційного мислення, діагностика стану сформованості музично-інтонаційного мислення.

Постановка проблеми. Музично-інтонаційне мислення є важливою складовою професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки воно визначає здатність до сприйняття, аналізу та інтерпретації музичних творів. Це особливий вид мислення, який ґрунтується на здатності усвідомлювати та використовувати музичні інтонації як засіб художньо-естетичного впливу, що є основою музично-творчої діяльності. Формування музично-інтонаційного мислення є необхідною умовою для підготовки кваліфікованих педагогів, які спроможні передавати учням

музичні знання, формувати у них навички, розвивати художні здібності, створювати атмосферу естетичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій У музичній педагогіці проблема формування музичного мислення була висвітлена в роботах таких дослідників, як В. Белобородова, Н. Гродзенська, О. Давидова, В. Шацька, Б. Яворський та інших. Вони вивчали методичні аспекти формування музичного сприйняття, рефлексії та творчих здібностей. Значний внесок у методико розвитку музичного мислення внесли дослідження, що стосуються творчого мислення (Л. Виготський, О. Лук, А. Муха, В. Роменець та інші); формування музичного сприйняття (О. Ростовський, О. Рудницька); а також фахової підготовки музичних педагогів (Е. Абдуллін, О. Апраксина, А. Козир, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Шульгіна та інші) [1; 2; 3; 4; 9].

Сьогодні, в умовах модернізації освітнього процесу та впровадження інноваційних методів навчання, зростає необхідність у комплексному підході до формування музичних здібностей учителів. Це вимагає не лише розвитку технічних і виконавських навичок, а й поглибленої роботи над мисленнєвими процесами, що забезпечують ефективне використання музично-інтонаційних ресурсів. У зв'язку з цим виникає потреба у науково обґрунтованій системі діагностики стану сформованості музично-інтонаційного мислення, яка дозволить визначити рівень підготовленості майбутніх педагогів та розробити рекомендації щодо вдосконалення навчального процесу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження діагностики стану сформованості музично-інтонаційного мислення зумовлена необхідністю підвищення якості підготовки майбутніх учителів музики в контексті сучасних вимог до освіти. Музично-інтонаційне мислення є однією з ключових умов успішної педагогічної діяльності, адже саме воно забезпечує здатність учителя розуміти музичний зміст творів, інтерпретувати їх і формувати в учнів естетичний смак та музичне мислення. Проте, недостатньо розроблена система оцінки цього аспекту професійної підготовки ускладнює об'єктивне визначення рівня сформованості музично-інтонаційних здібностей у студентів.

В умовах зростаючого інтересу до індивідуалізації навчання, діагностика стану музично-інтонаційного мислення дозволяє виявити індивідуальні особливості мислення студентів та спрямувати навчальний процес на подолання їхніх слабких сторін. Це робить можливим більш гнучкий підхід до викладання музичних дисциплін та забезпечує високу якість підготовки майбутніх учителів музики.

Мета статті. Метою статті є розробка та обґрунтування методики діагностики стану сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, що дозволить визначити рівень їхньої підготовки до професійної діяльності та сприятиме вдосконаленню навчально-виховного процесу в музично-педагогічних закладах.

Викладення основного матеріалу дослідження. Вагоме місце у процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики, посідає формування його музичного мислення, яке, будучи важливою складовою музичних здібностей, визначає успішність художнього пізнання, суттєво позначається на якості музично-творчої діяльності. Ступінь підготовленості вчителя до музично-освітньої роботи в школі характеризує рівень сформованості у нього музичного мислення, що виступає передумовою її ефективності.

Однією з найважливіших проблем у музичній педагогіці є формування музично-інтонаційного мислення [5].

Теоретичний аналіз сутності музично-інтонаційного мислення, його складових компонентів дозволив визначити критерії сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, а саме: *мотиваційний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний, креативний*. Кожен із означених критеріїв включає показники, згідно яких можна об'єктивно діагностувати ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення студентів (див.табл.1). На підставі визначених і обґрунтованих критеріїв (об'єктивних ознак) та їх показників необхідним стає проведення

діагностики стану сформованості музично-інтонаційного мислення у майбутніх учителів музики.

При діагностиці слід використовувати різні методи, які забезпечать об'єктивність та різнобічність результатів. Констатувальне дослідження ґрунтується на таких методах, як педагогічне спостереження, аналіз результатів різних видів музичної діяльності, вивчення навчальних програм, тестування, колоквиуми, вікторини, анкетування, опитування, застосування письмових творчих вправ.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики

Критерії	Показники
Мотиваційний (спонуки, які зумовлюють мисленнєву діяльність)	- інтерес до музичної діяльності; - потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності; - ступінь отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності
Когнітивний (ступінь теоретичної обізнаності)	- ґрунтовність і гнучкість знань; - системність знань; - розуміння практичної значущості знань;
Емоційно-аналітичний (глибина осягнення й осмислення музики)	- активність музичного сприймання; - здатність до диференціації звукового потоку; - обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.
Операційний (ступінь володіння мисленнєвими діями)	- уміння застосовувати операційні дії (порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація); - здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів; - уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями.
Креативний (здатність до самостійності та творчої ініціативи)	- вербалізація слухових вражень і переживань; - критичність ставлення до творчої діяльності (продуктивної та репродуктивної); - активність музично-творчої діяльності на основі історико-теоретичних знань і виконавських умінь.

Діагностуючи рівень сформованості музично-інтонаційного мислення, ми пропонуємо підпорядкувати цей процес. Так, на першому етапі необхідно провести діагностику **мотиваційної** сфери музично-мисленнєвої діяльності. Для цього використовується метод педагогічного спостереження, тести, опитування та анкетування. Слід зазначити, що ці методи мають дещо ймовірнісний характер, оскільки не гарантують об'єктивних результатів діагностування. Складність полягає в тому, що деякі студенти, ухиляються від відповідей, невпевнені у своїх судженнях, відчувають психологічні бар'єри у спілкуванні тощо. Цей факт змушує розробити таку форму та зміст тестів, анкет і бесід, які б створювали для студентів комфортну ситуацію.

Для діагностики такого показника, як *інтерес до музичної діяльності*, застосовується тест, який складається з п'ятнадцяти запитань за відповідями «так», «ні», «невпевнений».

Тест-опитування.

Відповідь «так», «ні», «невпевнений».

Тематичне питання: **Я хочу займатися музикою тому що:**

	так	ні	невпевнений
1. Музика це смисл мого життя.			
2. Мені подобаються витвори мистецтв.			
3. Отримую задоволення від творчого процесу.			
4. Отримую задоволення від результату.			
5. Займаються мої друзі.			
6. Хочу стати відомим музикантом.			
7. Хочу отримати добре оплачувану роботу.			
8. Хочу пізнати все про музику.			
9. Цього захотіли мої батьки.			
10. Хочу реалізувати свої бажання			
11. Здатний тільки до музичної діяльності.			
12. Люблю активну творчу діяльність.			
13. Люблю брати участь у музичних заходах (концертах).			
14. Люблю колективну творчість (гра в оркестрах, ансамблях).			
15. Маю потребу навчати дітей музиці.			

Результати такого показника, як наявність естетичного та творчого задоволення у процесі музичної діяльності (розв'язання творчих завдань, які вимагають музично-інтонаційного мислення), можна вивести з попереднього тесту, проаналізувавши окремі питання під № 3, 4.

Досліджуючи ступінь **теоретичної обізнаності**, пропонується визначити спроможність студентів систематизувати знання, їх здатність виокремлювати головне та усвідомлювати логічні зв'язки. Засобом діагностування за цим критерієм стає спеціальна вправа – теоретичне завдання. Головною його умовою є розв'язання мажорного секстакорду в споріднених тональностях. Вирішення цього завдання здійснюється на підставі усвідомлення низки логічно пов'язаних знань, які підпорядковують структуру. Для того, щоб розв'язати мажорний секстакорд, студент повинен розробити послідовність дій: 1) уявити його як T 6, S 6, D 6, II 6, III 6, VII 6, та визначити тональності; 2) запропонувати оригінальні функціональні послідовності, доводячи секстакорд до тоніки; 3) застосувати складні альтеровані акорди. Отже, у процесі виконання цього завдання в свідомості студента вибудовується цілісна система теоретичних знань. Зазначимо, що кожна дія (їх три) оцінюється в 1 бал.

Діагностуючи ступінь **грунтовності і гнучкості знань** студентів ми радимо використати тести О. Щербініної, які включають завдання різного типу. Завдання розташовані за принципом ускладнення: підтвердити або спростувати відповідь; обрати правильну відповідь із запропонованих; систематизувати інформацію та встановити відповідність фактів; сформулювати правильну відповідь на запитання; виконати творче завдання [8].

Незважаючи на те, що цей збірник розрахований на студентів-піаністів, він містить загальні музично-теоретичні питання. Для перевірки теоретичних знань використовується, як обов'язкові, тест № 1 – 5, 7 (тести № 6, 8 – 10 додаткові). Питання № 26, № 27 кожного тесту мають творчий характер, тому необхідно їх застосувати для колективної дискусії.

Діагностування **розуміння практичної значущості знань** здійснюється за допомогою контрольного завдання. На першому етапі студентам пропонується вивчити невеликий твір та виконати його. На другому етапі необхідно ретельно проаналізувати його (структуру форми, музичний зміст), дібрати інформацію про композитора, що його надихнуло на написання цього твору та знову виконати його. Кінцевим етапом

контрольного завдання є усвідомлення того, наскільки глибшим стало їхнє виконання та змістовніше розкрито музичний образ твору. Характерним під час дослідження є порівняння якості першого та другого виконання.

Наступним етапом діагностики стає дослідження стану сформованості **емоційно-аналітичного компоненту** музично-інтонаційного мислення, який характеризує глибину сприймання музичного твору.

Ступінь активності музичного сприймання та здатність диференціювати звуковий потік діагностується шляхом виконання перевірного тесту, змістова частина якого полягає у правильному визначенні на слух характерних рис виразності твору, його структури. Студентам надаються наступні ознаки музичної композиції: жанр за первісними ознаками (пісня, марш, танець); склад викладу (поліфонічна, гомофонно-гармонічна), структура форми (від простої форми (період) – до складної (сонатна форма)); ладо-тональна сфера (мажор, мінор, тональна, атональна музика); принципи розвитку (повторення, варіювання, розробка, похідний контраст, контраст співставлення); темп, розмір. Зазначимо, що ми не вимагаємо деталізації визначення музичних елементів музики, глибокого аналізу тем та характеристики розвитку, оскільки умовою цієї діагностуючої вправи є одноразове прослуховування музичного твору.

Студентам пропонується шість музичних творів, різних за жанром і стилем: 1) Б. Барток. Концерт для оркестру, 4 ч. (Intermezzo interrotto: Allegretto); 2) М. Леонтович. «Щедрик»; 3) В. Моцарт. Соната A-dur, 1 ч.; 4) Ф. Шопен. Вальс cis-moll; 5) М. Скорик «Мелодія»; 6) Г. Малер. Адажіо із симфонії № 5. Відповіді заносяться до спеціально розробленої таблиці (див. табл. 2).

Методичним засобом діагностики обсягу музично-інтонаційного тезаурусу стає *музична вікторина*, яка проводиться у два етапи. У першій частині вікторини використовується матеріал, який входив до програм музично-історичних дисциплін музичних шкіл, та включає відгадування певного твору. У другій частині використовується невідомі твори тих самих композиторів. Головним завданням є визначити автора та жанр. Вікторина складається з 12-ти музичних творів композиторів різних епох та національних стилів. Результати вікторини оцінюються за 24 бальною системою, де кожна правильна відповідь оцінюється у два бали (принцип накопичування балів).

Таблиця 2

Контрольний тест на здатність до диференціації звукового потоку

Характерні риси виразності твору	Жанр за первісними ознаками (пісня, марш, танець).	Склад викладу (поліфонічна, гомофонно-гармонічна)	Структура форми (від простої форми (період) до складної (сонатна форма));	Ладо-тональна сфера (мажор, мінор, тональна, атональна музика)	Принципи розвитку (повторення, варіювання, розробка, похідний контраст, контраст співставлення)	Темп, розмір
Запропоновані твори	2	3	4	5	6	7
1 Б. Барток. Концерт для оркестру, 4 ч.						

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5	6	7
(Intermezzo interrotto: Allegretto)						
М.Леонтович. «Щедрик»						
В.Моцарт. Соната A- dur, 1 ч.						
Ф.Шопен. Вальс cis- moll						
М.Скорик «Мелодія»						
Г.Малер. Адажіо з симфонії № 5						

Наступним етапом констатувального дослідження стає вивчення стану сформованості **операційного компоненту** музично-інтонаційного мислення студентів. Однією з форм експериментального дослідження є колоквіуми та спеціальні вправи. Змістова частина питань колоквіуму має жанрово-стильовий напрям. Перша частина опитувального етапу має бути письмова (низка музично-теоретичних, історичних питань, які пов'язані з жанровою та стильовою проблематикою), друга частина – усна, в якій студент повинен дати цілісний аналіз музичних творів. Прикладом може бути такі твори: прелюдії Й.С. Баха, Л. Ревуцького, В. Барвінського; Скерцо Й. С. Баха, Л. Бетховена, Ф. Шопена; 24 -й каприз Н. Паганіні; Варіації на тему Н. Паганіні Й. Брамса та варіації на тему Н. Паганіні В. Лютославського. До вимог входить аналіз 3-4 творів, знаходження стильових особливостей композитора (визначення інтонаційних особливостей музичної мови автора – мелодичний рисунок, гармонічні, ритмічні особливості, фактура тощо). Твори обов'язково прослуховуються з нотним текстом, завдяки чому слухові уявлення студентів підтримуються візуально. Головним завданням стає: порівняти стиль, музичне мовлення; зазначити, як жанр набуває нових рис у різні епохи та у конкретних композиторів (охарактеризувати динамічну зміну); якими музичними засобами автор користується, щоб підкреслити ці особливості [7].

Додатковою перевіркою має бути порівняння виконавських інтерпретацій одного й того ж музичного твору. Пропонується зосередитися на записах шести варіацій ор.32 (F-dur.) Л. Бетховена у виконанні Г. Гульда та В. Горовця, сонати № 1, ор.2 (f-moll.) у виконанні Д. Баренбойма, К. Аррау. Головним завданням стає визначення особливостей музичного інтонування цими виконавцями.

Відповіді студентів фіксуються за такими показниками: адекватне визначення стилю, усвідомлення жанрового розвитку та його зміни, визначення особливих засобів музичної виразності мови композитора оцінюється трьома балами; адекватні уявлення про жанр і стиль, визначення особливостей музичної мови окремих композиторів (наприклад: охарактеризувати два із трьох) – двома балами; часткове обґрунтування жанрово-стильових особливостей, специфіки музичної мови композиторів – один бал.

Для перевірки *здатності усвідомлювати жанрово-стильові особливості музичного твору* ми пропонуємо використати авторський фортепіанний цикл О. Спіліоті «Музичні портрети» [6]. Цикл складається із десяти творів, написаних у стилі Й.С. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Ліста, К. Дебюссі, та ін. Завданням стає визначення композиторів, та у письмовій формі розкриття особливостей їхньої музичної мови.

Для діагностики *вміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями музичних творів*, нами розроблено спеціальне завдання під назвою «Жанрово-стильова мозаїка». Змістом цього завдання є низка музичних уривків (24 музичних уривків по 1-3 такти) різних за жанром та стилем. Головним завданням є правильно дібрати дані

музичні фрази, підпорядкувати їх так, щоб вийшла тема (зазначимо, що для цього використовуються відомі музичні теми) [5, с. 117].

Пристаючи до діагностики сформованості музично-інтонаційного мислення за **креативним** критерієм, ми надаємо відповідні методики опитування та творчих вправ. Зокрема, для перевірки *здатності до вербалізації слухових вражень та переживань* ми пропонуємо студентам написати анотацію до музичного твору. Це завдання має незвичайний характер, оскільки кожен студент повинен уявити себе критиком, який після відвідування концерту всі свої враження і думки опише у вигляді невеличкої статті до газети. Це завдання припускає активізацію не тільки аналітичних здібностей студентів, але й їх здатність до вільного літературного висловлювання.

Критичне ставлення до власної творчої діяльності діагностується такими методами: студентам надається завдання підготувати виконання будь-якого самостійно вивченого твору, публічно виконати його (наприклад, перед своїми одногрупниками) та дати собі письмову критичну оцінку. Далі інші учасники надають йому свою оцінку. Для цього студент отримує спеціальні бланки-анкети, де вони фіксують результат виконання за п'ятибальною системою. На останньому етапі ми порівнюємо схожість оцінок виконавця та слухачів.

Ступінь активності творчої діяльності на базі історичного кругозору та теоретичних знань визначається за допомогою загальних висновків щодо успішності навчання студентів, аналізу їх виконавської діяльності, опитувань викладачів.

На основі визначених критеріїв та результатів констатувального дослідження ступеня володіння операційними діями, здатності до самореалізації, глибини сприймання музики, ступеня музично-теоретичної обізнаності, здатності до самостійності та ініціативи творчої діяльності визначається загальна якісна характеристика основних рівнів сформованості музично-інтонаційного мислення студентів, яка оформлюється у відповідній таблиці (див. таблицю 3).

Так, на основі визначених критеріїв та результатів констатувального дослідження встановлюється загальна якісна характеристика основних рівнів сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики.

Таблиця 3

Рівні сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів (у %)

Критерії	Рівні		
	високий	середній	низький
Мотиваційний (спонуки, які зумовлюють мисленнєву діяльність)			
Когнітивний (ступінь теоретичної обізнаності)			
Емоційно-аналітичний (глибина осягнення й осмислення музики)			
Операційний (ступінь володіння мисленнєвими діями)			
Креативний (здатність до самостійності та творчої ініціативи)			
Середнє значення у %			

Високий рівень сформованості музично-інтонаційного мислення студентів характеризується: **а)** стійким інтересом до музичної діяльності; активною потребою у самореалізації в творчій діяльності; свідомим прагненням до отримання естетичного

задоволення від музично-творчої діяльності, професійного зростання; **б)** глибокою теоретичною обізнаністю, здатністю до систематизації знань, вмінням застосовувати набуті знання у практичній діяльності; **в)** активністю музичного сприймання; здатністю до диференціації звукового потоку; багатим асоціативним фондом; широким обсягом музично-інтонаційного тезаурусу; розвинутими музичними здібностями; **г)** високим ступенем володіння операційними вміннями; високим ступенем усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів, умінням жанрово-стильової атрибуції; здатністю оперувати жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та створення музики; **д)** здатністю до самостійної роботи над музичним твором, до самоконтролю, розвинутим образною уявою тощо; здатністю вербалізувати свої слухові враження та переживання; умінням критично ставиться до творчої діяльності, правильно оцінити як своє, так й чуже виконання; активною участю в колективній творчій діяльності.

Для середнього рівня властиві: **а)** помірний інтерес до музичної діяльності; ситуативна потреба у самореалізації в творчій діяльності; виражені гедоністичні нахили у музичній діяльності; зацікавленість у професійному зростанні; **б)** обмеженість музично-теоретичних знань; задовільний рівень ерудованості; часткове застосування набутих знань, навичок та умінь в практичній діяльності, **в)** окремі вияви активності у процесі музичного сприймання; невпевнена диференціація звукового потоку; достатній обсяг музично-інтонаційного тезаурусу; **г)** володіння операційними здібностями залежно від складності завдання; часткове усвідомлення жанрово-стильових особливостей музичного твору; оперування найпростішими жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та композиції; **д)** часткова здатність до самостійної роботи у творчій діяльності, яка вимагає коригування з боку викладача; середня активність та увага у процесі самоконтролю під час гри на інструменті; не завжди переконлива вербалізація своїх вражень та переживань після сприймання музики; спроможність адекватно оцінити власне і чуже виконання; стримана активність у колективних творчих заходах.

Низький рівень: **а)** ситуативний інтерес до музичної діяльності; відсутність потреби у музично-творчій самореалізації; відсутність естетичного задоволення від музично-творчої діяльності; байдужість до власного професійного рівня; **б)** вузький обсяг музично-теоретичних знань; рівень ерудованості недостатній (інтелектуальна сфера не розвинута); неспроможність застосовувати набуті знання на практиці; **в)** пасивність у процесі сприймання музики; нездатність диференціювати звуковий матеріал; обмежений асоціативний фонд; мінімальний обсяг музично-інтонаційного тезаурусу, що може свідчити про слабку пам'ять; не розвинуті музичні здібності; **г)** відсутність умінь аналізувати, порівнювати, конкретизувати особливості музичної мови; слабкий рівень жанрово-стильової атрибуції; неспроможність оперувати жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та створення музики; **д)** не здатний самостійно розучити музичний твір, слабкі уміння самоконтролю, недостатньо розвинута образна уява; неспроможність вербалізувати свої враження після сприймання музичного твору; слабкі уміння критично ставиться до творчої діяльності; байдужий до творчих колективних заходів.

Висновки. Запропоновані методи діагностики, зокрема педагогічне спостереження, тестування та спеціалізовані вправи, дозволяють об'єктивно оцінити рівень підготовленості студентів до професійної діяльності. Крім того, важливо забезпечити комфортне середовище для проведення діагностики, яке допомагає знизити психологічні бар'єри.

Отримані результати дослідження підтверджують потребу впровадження науково-обґрунтованої системи діагностики стану сформованості музично-інтонаційного мислення, що дозволить не лише оцінити рівень підготовленості майбутніх учителів, а й розробити індивідуальні рекомендації для вдосконалення навчального процесу. Таким чином, виявлення та розвиток музично-інтонаційного мислення є основоположними елементами в підготовці висококваліфікованих вчителів музичного мистецтва, здатних успішно реалізувати естетичне виховання учнів і сприяти їх творчому розвитку.

Література

1. Афанасьєв Ю. Л., Джура Ф. О. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. Київ: ДАККіМ, 2009. 128 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
3. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
5. Спіліоти О. В. Теорія і методика формування музично-інтонаційного мислення: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 234 с.
6. Спіліоти О. В. Музичні портрети: цикл фортепіанних творів. Ніжин: Видавництво «Аспект-Поліграф», 2011. 24 с.
7. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. Київ: Заповід, 1998. 368 с.
8. Щербініна О. М. Основний музичний інструмент (фортепіано): збірник тестових завдань для студентів вищих навчальних закладів художньо-педагогічного профілю. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2009. 61 с.
9. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ: ІЗМН, 1996. 170 с.

References

1. Afanasiev, Yu.L. & Dzhura, F.O. (2009). *Professional Training of a Musician: Lessons from Boleslav Yavorsky*. Kyiv: DAKKIM [in Ukrainian].
2. Padalka, H.M. (2008). *Pedagogy of Art (Theory and Methods of Teaching Artistic Disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine [in Ukrainian].
3. Rostovsky, O.Ya. (1997). *Pedagogy of Musical Perception: Teaching Methodological Manual*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
4. Rudnytska, O.P. (2005). *Pedagogy: General and Artistic: Textbook*. Ternopil: Educational Book – Bohdan [in Ukrainian].
5. Spilioti, O.V. (2019). *Theory and Methods of Forming Musical-Intonational Thinking: Teaching Methodological Manual*. Nizhyn: Nizhyn State University named after M. Gogol [in Ukrainian].
6. Spilioti, O.V. (2011). *Musical Portraits: A Cycle of Piano Works*. Nizhyn: "Aspect-Polygraph Publishing House" [in Ukrainian].
7. Ship, S.V. (1998). *Musical Form: From Sound to Style: Textbook*. Kyiv: Zapovid [in Ukrainian].
8. Shcherbinina, O.M. (2009). *Main Musical Instrument (Piano): Collection of Test Tasks for Students of Higher Educational Institutions of Art-Pedagogical Profile*. Nizhyn: Nizhyn State University named after M. Gogol [in Ukrainian].
9. Shcholokova, O.P. (1996). *Basics of Professional Artistic-Aesthetic Training of Future Teachers*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].

Spilioti O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Music Education and Choreography
Nizhyn Mykola Gogol State University

DIAGNOSIS OF THE STATE OF FORMATION OF MUSICAL-INTONATIONAL THINKING IN FUTURE MUSIC TEACHERS

The article discusses the issue of musical-intonational thinking as an important component of the professional competence of future music teachers, which ensures their ability to perceive, analyze, and interpret musical works. Musical-intonational thinking is based on the skills to recognize and utilize musical intonations as a means of artistic

expression, forming the foundation of creative activity. In the modern context of educational process modernization and innovative teaching methods, the need for a comprehensive development of these skills becomes particularly relevant.

The article emphasizes the necessity of a scientifically grounded system for diagnosing the state of musical-intonational thinking, which would allow for an objective assessment of the development level of this important aspect of future teachers' professional training. It is noted that the contemporary system of preparing students for pedagogical activities requires not only technical proficiency but also a deep understanding of musical processes. Diagnosis helps to reveal individual thinking characteristics of students, contributing to better alignment of the educational process and improved learning outcomes.

The article presents clearly defined criteria for assessing the level of musical-intonational thinking. These criteria include motivational, cognitive, emotional-analytical, operational, and creative components, each accompanied by specific indicators for evaluation. For each component, diagnostic methods are proposed, including pedagogical observation, analysis of musical activity results, testing, colloquia, surveys, and creative tasks.

Based on these criteria, the author suggests diagnostic methods that encompass various approaches to obtain the most objective results. In particular, testing and survey methods help to identify students' motivation levels and their attitudes toward musical activities. Furthermore, creative tasks and analysis of works assist in revealing students' abilities for theoretical thinking and practical application of knowledge.

Key words: musical-intonational thinking, diagnosis of the state of formation of musical-intonational thinking.

УДК 378.147:81'25
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-228-235

Школа І. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
ireleshkola@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1455-6371

Богдан В. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
valeriy.bogdan@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0985-5211

Полуляхов А. С.

старший викладач
кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
gattoukrainesony@gmail.com
orcid.org/0009-0004-3171-9154

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ**

У статті досліджується проблема модернізації професійної підготовки перекладачів в умовах євроінтеграції України та зростаючих вимог до якості перекладацьких послуг. Особлива увага приділяється аналізу додаткових компетентностей, які стають все більш затребуваними на сучасному ринку праці, але часто залишаються поза межами традиційних освітніх програм.

Метою дослідження є обґрунтування необхідності впровадження нових компонентів у систему професійної підготовки перекладачів і розробка рекомендацій щодо їх практичної реалізації.

Методологія дослідження базується на комплексному аналізі сучасних вимог до професійної діяльності перекладачів, вивченні практичного досвіду фахівців галузі та систематизації існуючих підходів до підготовки перекладацьких кадрів. У результаті дослідження визначено ключові напрями вдосконалення професійної підготовки перекладачів: формування правової грамотності щодо захисту інтелектуальної власності та професійної акредитації; розвиток технологічної компетентності у використанні спеціалізованого програмного забезпечення й електронних ресурсів; розвиток соціальних навичок для ефективної командної роботи та запобігання професійному вигоранню.

Наукова новизна полягає у розробці інтегрованого підходу до підготовки перекладачів, який враховує сучасні тенденції розвитку галузі та забезпечує формування професійної компетентності на основі збалансованого поєднання лінгвістичної, правової, технологічної та соціально-психологічної складових.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості їх безпосереднього використання для оновлення освітніх програм підготовки перекладачів, розробки нових навчальних дисциплін і вдосконалення методики професійної підготовки фахівців перекладацької галузі.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, правова компетентність, технологічна грамотність, соціальні навички, інтелектуальна власність, професійна акредитація, електронні ресурси, програмне забезпечення, професійне вигорання, командна робота, модернізація освіти.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси України до міжнародних інституцій створюють підвищений попит на кваліфікованих перекладачів, здатних забезпечувати ефективну міжкультурну комунікацію. Сучасна методика викладання перекладу потребує суттєвого оновлення з урахуванням динамічних змін у перекладацькій галузі, впровадження новітніх технологій і вимог міжнародного ринку праці.

Проблеми методики викладання перекладу та формування професійної компетентності майбутніх перекладачів активно досліджувались багатьма вітчизняними та закордонними науковцями протягом останнього десятиліття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед українських дослідників вагомий внесок у розвиток методики викладання перекладу зробили О. Чередниченко, який розробив концепцію міжкультурної компетентності перекладача; Т. Кияк, що досліджував термінологічні аспекти підготовки галузевих перекладачів; А. Гудманян, який вивчав особливості формування перекладацьких компетентностей в умовах дистанційного навчання. Л. Черноватий присвятив свої праці методиці викладання перекладу та створенню комплексної системи вправ для підготовки перекладачів. Р. Тарасенко досліджувала інформаційно-технологічну складову підготовки перекладачів, а О. Ребрій зосередився на проблемах розвитку креативності в процесі підготовки перекладачів. Особливу увагу варто приділити дослідженням Т. Пасічник, яка розробила інноваційні підходи до формування методичної компетентності майбутніх перекладачів та запропонувала інтегровану модель їхньої професійної підготовки. Потрібно також відзначити вагомий внесок у теорію перекладу та методологію перекладознавства В. Карабана (граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми при перекладі англійської наукової та технічної літератури і особливості використання штучного інтелекту при перекладі поезій).

Серед закордонних дослідників варто відзначити праці Д. Кірالی (D. Kiraly), який запропонував соціоконструктивістський підхід до підготовки перекладачів; Е. Пім (A. Pym), що розробив компетентнісну модель підготовки перекладачів; К. Норд (C. Nord), яка адаптувала функціональний підхід до навчання перекладу. Г. Массей (G. Massey) досліджував використання корпусних технологій у викладанні перекладу, а М. Гонсалес-Дейвіс (M. González Davies) зосередилась на проєктно-орієнтованому навчанні майбутніх перекладачів. Д. Гоуадек (D. Gouadec) вивчав професійні стандарти підготовки перекладачів, а Д. Келлі (D. Kelly) розробила модель навчальних програм для підготовки перекладачів з урахуванням ринкових вимог.

Мета дослідження. Незважаючи на значний доробок згаданих науковців, сучасні реалії створюють додаткові виклики для галузі перекладознавства, що вимагає відповідних змін у підходах до підготовки майбутніх перекладачів. У навчальних програмах підготовки перекладачів все ще недостатньо уваги приділяється питанням важливості розміщення всіх структурних елементів документа (включаючи печатки та штампи), способам і видам засвідчення перекладу, сучасним технологіям (особливо використанню штучного інтелекту), які розширюють можливості фахової діяльності у перекладацькій галузі, відповідальності перекладача за свою роботу, ліцензування професійної діяльності та обов'язкового підвищення кваліфікації перекладачів. У цій статті пропонуємо зосередитись на можливих трансформаціях теоретичної підготовки здобувачів освіти з урахуванням юридичних аспектів перекладацької діяльності, використання сучасних технологій і розвитку соціальних навичок перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх перекладачів вимагає комплексного підходу, що поєднує традиційні лінгвістичні дисципліни з

прикладними аспектами фахової діяльності. Теоретичний компонент підготовки повинен бути доповнений практичними знаннями щодо юридичних аспектів перекладацької діяльності, використання сучасних технологій і розвитку «м'яких» навичок фахівця.

Як слушно зазначає Т. Пасічник, «формування професійної компетентності перекладача має відбуватися на засадах інтегративного підходу, який передбачає системне поєднання не лише лінгвістичних та перекладацьких дисциплін, але й правових, технологічних і соціально-психологічних аспектів майбутньої професійної діяльності» [3, с. 127]. Такий підхід дозволяє підготувати фахівця, здатного ефективно функціонувати в сучасному професійному середовищі. Теоретична підготовка має включати в себе не тільки традиційні дисципліни, як от основи перекладознавства, теорія перекладу, загальний письмовий переклад і галузевий переклад, а також дисципліни, спрямовані на знайомство з юридичними аспектами перекладу (правила оформлення перекладу, способи та види засвідчення перекладу, питання відповідальності перекладача за свою роботу, робота перекладача в міжнародних організаціях, захист інтелектуальної власності, професійні об'єднання перекладачів тощо), використання сучасних технологій в перекладі (робота з електронними довідниками, словниками, використання штучного інтелекту, програмне забезпечення для роботи з текстом тощо), соціальні навички (soft skills) перекладача.

Правила оформлення перекладу є фундаментальним елементом професійної діяльності перекладача. Переклад, що не відповідає юридичним вимогам, попри лінгвістичну досконалість, часто виявляється непридатним для використання в офіційних контекстах. Особливої уваги заслуговує принцип графічного віддзеркалення перекладу, який забезпечує структурну відповідність перекладеного документа оригіналу.

Л. Черноватий підкреслює важливість цього аспекту: «Професійна підготовка перекладача має передбачати не лише формування лінгвістичної компетентності, але й відпрацювання практичних навичок юридичного оформлення перекладу, зокрема дотримання принципу графічного віддзеркалення оригіналу, що є критично важливим для офіційних документів» [8, с. 213]. Тому в навчальних програмах доцільно приділяти увагу перекладу та розміщенню всіх структурних елементів документа, включаючи печатки та штампи.

Наприклад, коли при перекладі українського свідоцтва про народження, виданого органами державної реєстрації актів цивільного стану, порушується його графічна структура і змінюється на суцільний текст, це може викликати додаткові запитання та сумніви у службовців відповідних закордонних органів, які вимагають такий переклад. Що у свою чергу може призвести до відмови у прийнятті такого перекладу, адже може виникнути враження, що текст оригіналу не був перекладений повністю або що у тексті перекладу з'явилися елементи, відсутні в тексті оригіналу. Дотримання принципу графічного віддзеркалення також спрощує процес перевірки тексту перекладачем. Також потрібно наголосити на важливості перекладу печаток та штампів, про що перекладачі часто забувають, вважаючи цю частину оригіналу неважливою. На практиці це часто призводить до відмови у прийнятті перекладу через відсутність печатки, що повністю нівелює його практичну цінність.

Поруч з питанням оформлення перекладу стоїть питання щодо способів та видів засвідчення перекладу. На практиці ми можемо часто спостерігати ситуацію, коли випускники, які здобули кваліфікацію перекладача, не розуміють шляхи застосування своїх знань і диплому на практиці. Це створює у них враження недосяжності професійної діяльності перекладача та змушує їх розглядати своє працевлаштування в інших сферах, які здебільшого тільки опосередковано пов'язані з перекладом. При підготовці перекладачів окрему увагу варто приділити засвідченню перекладів штампом бюро перекладів, розкриваючи питання юридичної сили такого перекладу та питанню інформації, яку потрібно зазначити перекладачеві на такому засвідченні й

обов'язково обговорювати відповідальність перекладача за якість та достовірність перекладу. Усвідомлення адміністративних і, в окремих випадках, кримінальних наслідків недбалого або умисно неправильного перекладу сприяє формуванню професійної етики та відповідальності майбутніх фахівців. У такому контексті ознайомлення здобувачів із процедурою та вимогами нотаріального засвідчення перекладу є беззаперечним. У нагоді стає Закон України «Про нотаріат» (Глава 11. Стаття 79. Засвідчення вірності перекладу. Нотаріус засвідчує вірність перекладу документа з однієї мови на іншу, якщо він знає відповідні мови. Якщо нотаріус не знає відповідних мов, переклад документа може бути зроблено перекладачем, справжність підпису якого засвідчує нотаріус.) [5], а також Наказ Міністерства юстиції України «Про затвердження Порядку вчинення нотаріальних дій нотаріусами України» від 22.02.2012 № 296/5 (Глава 8. Засвідчення вірності перекладу 1. Звернення до нотаріуса за засвідченням вірності перекладу 1.1. Нотаріус засвідчує вірність перекладу документа за усним зверненням заінтересованої особи, а також за клопотанням заінтересованої особи при вчиненні іншої нотаріальної дії. 1.2. Нотаріус засвідчує вірність перекладу документа з однієї мови на іншу, якщо він знає відповідні мови, з яких або на які перекладається документ. 2. Засвідчення справжності підпису перекладача 2.1. Якщо нотаріус не знає відповідних мов (однієї з них), переклад документа може бути зроблено перекладачем, справжність підпису якого засвідчує нотаріус за правилами, передбаченими цим Порядком. 2.2. Перекладач разом з документом, що встановлює його особу, повинен надати документ, який підтверджує його кваліфікацію. 3. Засвідчення вірності перекладу, що вчинюється при вчиненні іншої нотаріальної дії 3.1. Якщо при вчиненні нотаріальної дії (посвідчення правочину, засвідчення вірності копії тощо) одночасно вчинюється й переклад на іншу мову, то переклад вміщується поруч з текстом документа на одній сторінці, розділений вертикальною рискою таким чином, щоб оригінальний текст розташовувався з лівого боку, а переклад – з правого. 3.2. Переклад має бути зроблений з усього тексту документа, що перекладається, і закінчуватися підписами. 3.3. Під текстами оригіналу та перекладу вміщується підпис перекладача у разі здійснення перекладу перекладачем. 3.4. Посвідчувальний напис викладається під текстами документа і перекладу з нього. 3.5. Переклад, розміщений на окремому від оригіналу чи копії аркуші, прикріплюється до нього, прошнуровується і скріплюється підписом нотаріуса та його печаткою.) [4]. Розуміння складових процесу нотаріального засвідчення перекладу надає можливість випускникам більш ефективно користуватися своєю кваліфікацією. Також вважаємо доцільним ознайомлювати здобувачів освіти в сфері перекладу зі зразками вже засвідчених перекладів. Окремо потрібно розкривати питання конфіденційності інформації, яка стала відомою перекладачеві в процесі виконання перекладу.

Питання відповідальності перекладача за свою роботу зазвичай залишається поза увагою у навчальному процесі, що створює потенційну небезпеку для майбутніх фахівців, адже наслідком ненавмисної або навмисної помилки, про що можуть просити клієнти, буде не погана оцінка з дисципліни, а адміністративна, а в деяких випадках і кримінальна відповідальність. Розуміння своїх прав та обов'язків підвищує рівень захищеності перекладача в своїй роботі.

У процесі перекладацької діяльності фахівець створює продукт інтелектуальної власності, що підлягає правовому захисту. Однак значна частина перекладачів не володіє належною інформацією щодо цього аспекту або нехтує ним, що може призвести до порушення їхніх прав замовником перекладу. З огляду на це, необхідно забезпечити здобувачів освіти комплексними знаннями щодо сутності об'єктів інтелектуальної власності та механізмів їх захисту як безпосередньо перекладачем (зокрема, щодо надання перекладів в електронному форматі, процедури повторного оформлення та засвідчення перекладу), так і за допомогою державних інституцій.

З огляду на процеси євроінтеграції України спостерігається тенденція до зростання потреби у кваліфікованих перекладачах. Відтак, актуалізується необхідність ознайомлення фахівців із переліком установ та організацій, де вони можуть застосувати свою професійну кваліфікацію. Особливої уваги потребує питання отримання перекладачами акредитації у відповідних інституціях як на території України, так і за її межами (органи судової влади, дипломатичні представництва, органи місцевого самоврядування тощо).

Варто зазначити, що після завершення навчання у закладі вищої освіти професійний розвиток фахівців-перекладачів часто демонструє тенденцію до сповільнення або цілковитого припинення. Це може бути зумовлено як недостатньою вмотивованістю до професійного вдосконалення, так і браком інформації щодо можливостей подальшого фахового зростання.

Специфікою українського ринку перекладацьких послуг є відсутність законодавчо закріплених вимог щодо ліцензування професійної діяльності й обов'язкового підвищення кваліфікації перекладачів. Відтак, професійний розвиток здебільшого залежить від особистої ініціативи фахівця. У цьому контексті ознайомлення здобувачів освіти з діяльністю професійних об'єднань та асоціацій відкриває перспективи для побудови індивідуальної траєкторії професійного зростання. Більше того, участь у таких організаціях створює платформу для обміну знаннями та досвідом між колегами, що позитивно впливає на розвиток перекладацької галузі як в Україні, так і за її межами. Додатковою перевагою є можливість залучення молодих фахівців до науково-дослідницької діяльності у сфері перекладознавства.

Представлений аналіз обґрунтовує доцільність впровадження нових навчальних дисциплін юридичного спрямування у процес професійної підготовки майбутніх перекладачів (орієнтовні назви: «Правові основи перекладацької діяльності», «Інтелектуальна власність у перекладацькій діяльності», «Сучасні технології та штучний інтелект у перекладацькій діяльності», «Професійна етика та психологія перекладача»). На додачу до цього важливим компонентом професійної підготовки перекладачів, з нашої точки зору, є їх ознайомлення із сучасними технологіями, що розширюють можливості фахової діяльності у перекладацькій галузі. Проте брак належної обізнаності щодо оптимальних методів використання цих технологій суттєво знижує їх практичну цінність.

Особливої уваги заслуговує питання роботи з електронними довідниками та словниками. Значна кількість доступних ресурсів за відсутності відповідних компетентностей щодо їх застосування спонукає майбутніх перекладачів до безсистемного пошуку інформації, що часто призводить до використання ненадійних або неактуальних джерел. Варто наголосити, що надмірна орієнтація здобувачів освіти на онлайн-ресурси створює суттєві обмеження у професійній діяльності, зокрема за умов відсутності доступу до мережі Інтернет або технічних збоїв у роботі певних джерел.

З огляду на це, формування теоретичних знань щодо надійних довідкових та лексикографічних джерел, доступних як онлайн, так і в режимі офлайн-використання, є ключовим елементом у розробці ефективної моделі професійної діяльності перекладача.

Використання штучного інтелекту також є актуальним у роботі з майбутніми перекладачами. Загальновідомо, що здобувачі освіти в процесі свого навчання, зокрема в процесі виконання перекладу, звертаються за допомогою до штучного інтелекту. Однак відсутність знань щодо ефективної моделі користування таким ресурсом перетворює цього потенційного помічника на умовного «шкідника», який робить з перекладу виключно імітацію тексту оригіналу, яка часом взагалі створює інший текст. Можна було б звичайно відмовитись від використання штучного інтелекту в роботі, однак це б потенційно призвело до втрати конкурентоспроможності перекладача, з огляду на те, що він має запропонувати не тільки високу якість своєї роботи, але і короткі терміни її виконання. Саме тому, потрібно здобути необхідні

навички роботи зі штучним інтелектом, які починаються зі знайомства з теоретичною базою.

Окремим питанням є програмне забезпечення для роботи з текстом. У нашій статті ми вже піднімали питання необхідності належного оформлення перекладу, та часом це стає непростим завданням не через відсутність бажання у перекладача приділити час оформленню перекладу, а через відсутність у нього знань щодо потрібного програмного забезпечення та шляхів його ефективного використання. Ми також згадували про необхідність захисту перекладу як власної інтелектуальної власності, прикладом чого може бути захист тексту перекладу від можливого несанкціонованого копіювання та повторного відтворення.

Втім, технічна компетентність перекладача має доповнюватися розвиненими соціальними навичками, які, на жаль, часто залишаються поза увагою освітніх програм. Відсутність сформованих механізмів подолання професійних стресових ситуацій (зокрема, сумніви у кваліфікації, раптові зміни термінів виконання, спонукання до протиправних дій, надмірне робоче навантаження) нерідко призводить до професійного вигорання та відмови фахівців від перекладацької діяльності. Більше того, соціальні навички набувають особливого значення в контексті командної роботи, коли переклад одного тексту здійснюється кількома перекладачами одночасно.

Проведене дослідження дає підстави для таких **висновків**. По-перше, сучасна підготовка перекладачів потребує комплексного підходу, що охоплює не лише лінгвістичні компетентності, а й правові, технологічні та соціально-психологічні аспекти професійної діяльності. По-друге, існує нагальна потреба у впровадженні спеціалізованих навчальних дисциплін, спрямованих на формування правової грамотності та технологічної компетентності майбутніх перекладачів. По-третє, розвиток соціальних навичок має стати невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців галузі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методичного забезпечення запропонованих навчальних дисциплін, створенні діагностичного інструментарію для оцінювання сформованості відповідних компетентностей, а також у вивченні міжнародного досвіду інтеграції правової, технологічної та соціально-психологічної складових у систему професійної підготовки перекладачів.

Література

1. Гудманян А. Г., Сидоренко С. І. Вступ до перекладознавства: навч. посіб. Київ: НАУ, 2016. 120 с.
2. Кияк Т. Є., Огуй О. Д., Науменко А. М. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник. Київ: Київський університет, 2018. 543 с.
3. Пасічник Т. М. Методична підготовка майбутніх філологів-перекладачів: інтегративний підхід: монографія. Київ: КНЛУ, 2019. 278 с.
4. Про затвердження Порядку вчинення нотаріальних дій нотаріусами України: наказ Міністерства юстиції України від 22.02.2012 № 296/5. Дата оновлення: 14.02.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3425-12#Text> (дата звернення: 21.02.2025).
5. Про нотаріат: Закон України від 02.09.1993 р. № 3426-XII. Дата оновлення: № 4174-IX від 19.12.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3425-12#Text> (дата звернення: 21.02.2025).
6. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 376 с.
7. Тарасенко Р. А. Інформаційні технології у професійній підготовці перекладачів: навч. посіб. Київ: Ліра-К, 2019. 255 с.
8. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник. Вінниця: Нова Книга, 2021. 376 с.
9. Чередниченко О. І. Переклад – культура – ідентичність: монографія. Київ: Видавець Заславський О. Ю., 2017. 224 с.
10. González Davies M. Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects. Amsterdam: John Benjamins, 2017. 265 p.

11. Gouadec D. *Translation as a Profession*. Amsterdam: John Benjamins, 2018. 396 p.
12. Karaban Viacheslav, Karaban Anna. (2024). AI-translated poetry: Ivan Franko's poems in GPT-3.5-driven machine and human-produced translations. *Forum for Linguistic Studies*, 6(1). URL: <https://doi.org/10.59400/fls.v6i1.1994> (дата звернення: 21.02.2025).
13. Kelly D. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. London: Routledge, 2019. 208 p.
14. Kiraly D. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. London: Routledge, 2020. 216 p.
15. Massey G., Ehrensberger-Dow M. *Machine Learning: Implications for Translator Education. Interpreter and Translator Trainer*. 2017. Vol. 11 (2-3). P. 161-177.
16. Nord C. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. London: Routledge, 2018. 160 p.
17. Pym A. *Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication*. London: Routledge, 2021. 240 p.

References

1. Hudmanyanyan, A.H., & Sydorenko, S.I. (2016). *Vstup do perekladoznavstva [Introduction to Translation Studies]*. Kyiv: NAU [in Ukrainian].
2. Kyiak, T.Ye., Ohui, O.D., & Naumenko, A.M. (2018). *Perekladoznavstvo (nimetsko-ukrainskyi napriam) [Translation Studies (German-Ukrainian direction)]*. Kyiv: Kyivskyi universytet [in Ukrainian].
3. Pasichnyk, T.M. (2019). *Metodychna pidhotovka maibutnikh filolohiv-perekladachiv: intehratyvnyi pidkhid [Methodological training of future philologists-translators: an integrative approach]*. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].
4. Ministerstvo yustytzii Ukrainy. (2012). *Pro zatverdzhennia Poriadku vchynennia notarialnykh dii notariusamy Ukrainy [On Approval of the Procedure for Performing Notarial Acts by Notaries of Ukraine]*. Nakaz vid 22.02.2012 # 296/5. Data onovlennia: 14.02.2025. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3425-12#Text> [in Ukrainian].
5. Verkhovna Rada Ukrainy. (1993). *Pro notariat [On notarial system]*. Zakon Ukrainy vid 02.09.1993. # 3426-XII. Data onovlennia: #4174-IX від 19.12.2024. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3425-12#Text> [in Ukrainian].
6. Rebrii, O.V. (2017). *Suchasni kontseptsii tvorchosti u perekladi [Modern concepts of creativity in translation]*. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
7. Tarasenko, R.A. (2019). *Informatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi perekladachiv [Information technologies in professional training of translators]*. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].
8. Chernovatyi, L.M. (2021). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti [Methods of teaching translation as a specialty]*. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
9. Cherednychenko, O.I. (2017). *Pereklad – kultura – identychnist [Translation – culture – identity]*. Kyiv: Vydavets Zaslavskiy O. Yu. [in Ukrainian].
10. González Davies, M. (2017). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam: John Benjamins [in English].
11. Gouadec, D. (2018). *Translation as a Profession*. Amsterdam: John Benjamins [in English].
12. Karaban, V., & Karaban, A. (2024). AI-translated poetry: Ivan Franko's poems in GPT-3.5-driven machine and human-produced translations. *Forum for Linguistic Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.59400/fls.v6i1.1994>
13. Kelly, D. (2019). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. London: Routledge [in English].
14. Kiraly, D. (2020). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. London: Routledge [in English].
15. Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. (2017). *Machine Learning: Implications for Translator Education. Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 161-177 [in English].
16. Nord, C. (2018). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. London: Routledge [in English].
17. Pym, A. (2021). *Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication*. London: Routledge [in English].

Shkola I.

PhD in Philology, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University
ireneshkola@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1455-6371

Bohdan V.

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University
valeriy.bogdan@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0985-5211

Poluliakhov A.

Senior Lecturer
Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University
gattoukrainesony@gmail.com
orcid.org/0009-0004-3171-9154

**THEORETICAL ASPECTS OF TRANSLATOR TRAINING
IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL CHALLENGES**

The study aims to analyze the essential components of modern translators' professional training, focusing on legal literacy, technological competence, and social skills development. The research employs systematic and analytical approaches to examine the current state of translator training, combining theoretical analysis of educational practices with practical observations of professional translators' needs. The study utilizes comparative analysis of existing training programmes and professional requirements in the translation industry. The research identifies several critical aspects of translator training that require enhancement. First, the study reveals the necessity of introducing specialized legal courses focusing on intellectual property rights, professional accreditation, and legal aspects of translation services. Second, it establishes the importance of developing technological competences, particularly in using specialized software, electronic resources, and translation tools. Third, the research emphasizes the significance of soft skills development in preventing professional burnout and facilitating effective teamwork in translation projects.

The study introduces a comprehensive approach to translator training that integrates legal, technological, and socio-psychological components. It proposes a novel framework for developing professional competences that extends beyond traditional linguistic and translation skills.

The research findings provide a foundation for curriculum development in translator training programmes. The proposed recommendations can be implemented in higher education institutions to enhance the quality of translator training and better prepare specialists for modern market demands. The study also offers practical guidelines for developing diagnostic tools to assess various professional competences.

Key words: professional translator training, legal competence, technological literacy, soft skills, intellectual property, professional accreditation, electronic resources, translation software, professional burnout, teamwork, educational innovation.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378.147-048.35:811.111(560)
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-236-242

Dr. Ahmet Önal

Associate Professor,
Head of English Language Teaching Department
Isparta Süleyman Demirel University, Faculty of Education
TÜRKİYE
ahmetonal@sdu.edu.tr
orcid.org/0000-0002-5325-4958

A MODERNIZATION PROPOSAL FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAMS IN TURKIYE

This article is based on the findings of two research articles conducted by the author and his colleague (Önal, 2023; Önal & Özdemir, 2024) and investigates English language teaching (ELT) as well as teacher training practices in Türkiye, emphasizing the efficiency of undergraduate ELT programs in terms of preparing teachers for teaching at different school levels. Türkiye's monolingual status and limited exposure to English present certain challenges, with most high school graduates achieving only A1+ or A2 proficiency on the CEFR scale. ELT teacher training processes follow a structured pathway, beginning with a centralized university entrance exam focused on reading skills, leading to a four-year undergraduate program, and concluding with a public personnel selection exam for state school employment. Despite these structured pathways, findings suggest significant gaps in preparing teachers for various educational levels, particularly pre-primary and university levels.

Quantitative and qualitative data collected from 76 in-service teachers and 192 pre-service teachers revealed mixed perceptions. While training for teaching at primary and secondary levels is deemed satisfactory, preparation for teaching at pre-primary, high school, and university levels remains inadequate. A slight majority of pre-service teachers opposed restructuring undergraduate programs into specialized tracks for young learners versus teenagers/adults, citing overall satisfaction with the current form of training. However, in-service teachers largely supported this reform, arguing that specialization aligns better with the unique needs of different learner age groups and enhances pedagogical effectiveness.

The two studies highlight the incongruence between theoretical and practical training in teacher training programs. The present study underscores the need for reforms to address the varying requirements of teaching different age groups. Additionally, a significant majority of in-service teachers advocated for targeted in-service training (INSET) when transitioning to new school levels, emphasizing its role in reducing adaptation challenges and fostering professional growth. To sum up, the findings call for periodic revisions to the structure and content of ELT teacher training programs in Türkiye, adopting age-appropriate methodologies and aligning with Ministry of National Education standards to ensure more effective preparation for diverse educational contexts.

***Key words:** modernization in teacher training, educational reform, teacher training programs, teaching English to diverse age groups*

Вступ

1. English language teaching & teacher training practices in Türkiye

Türkiye is officially a monolingual country and English is a foreign language in the context of Türkiye. In other words, a great majority of students do not have the chance to get exposed to or use English in their daily lives. In this respect, English is taught as a regular school subject starting from grade 2 to 12 throughout K-12. As a personal observation based on almost 15 years of professional experience, a majority of students can attain only A1+ or A2 level (in line with CEFR) when they finish high school. In support of this, the low level of efficiency in terms of foreign language teaching and teacher training processes in Türkiye has been highlighted by previous research (Altmisdort, 2016; Erdoğan & Savaş, 2022; Kic-Drgas & Comoglu, 2017; Öztürk & Aydın, 2019).

As for the students who want to become English language teachers, a centralized 'University Entrance Exam' is conducted every year and the exam consists of multiple-choice test questions. The exam results in negative washback since it only assesses reading skills of the students. Listening, speaking and writing skills of the students are not tested and, as can be expected, students do not improve their oral and productive skills. When they start university, they take an exemption exam that assesses their overall language proficiency and if they fail, they have to take one-year intensive English preparatory class. Following this, they can start their 4-year undergraduate English language teaching program. By the way, graduates of such programs as 'English Language and Literature', 'Translation' and 'English Linguistics' are also entitled to become English language teachers on condition that they complete 'pedagogical formation program'.

Pre-service English language teachers are required to take 'Public Personnel Selection Examination' (again consisting of multiple-choice test questions) and succeed in the job interview to become English language teachers at state schools after they finish their undergraduate teacher training program. If they are employed by the Ministry of National Education (MoNE), they can be assigned to state schools at any level (from pre-primary to high school).

2. International English language teacher training practices

It is believed that an analysis of international English language teacher training practices would be informative at this point. The review of teacher training policies of many countries shows that teacher training periods vary between 3 to 5 years (Enever, 2014). European Union member states integrate documents such as CEFR, ELP and EPOSTL into their training practices with the aim of achieving harmony (Enever, 2014; Ries et al., 2016; Üstünlüoğlu, 2008). In the USA, despite variations among different states, a subject-specific bachelor's degree, and then, a teaching certificate should be earned by the teachers (Ries et al., 2016). To sum up, many countries offer training in accordance with the specific age group teachers are to teach, which can be interpreted as a good practice.

Теоретичне обґрунтування проблеми

3. Statement of the problem

As has been pointed out by many researchers (Bland, 2019; Cameron, 2001; Johnstone, 2019; Mirici, 1999; Rich, 2014; 2019; Singleton & Pfenninger, 2019), teaching English to (very) young learners is quite different from teaching English to teenagers/adults and requires distinct skills and knowledge-base on the part of the teachers. Moving from this kind of reasoning, as opposed to many other developed countries, English language teachers in Türkiye are entitled to teach at all levels (from pre-primary to tertiary). However;

a) to what extent do English Language Teaching undergraduate programs, from the perspectives of pre-/in-service English language teachers, prepare them for teaching at different school levels?

b) should English Language Teaching undergraduate programs be reformed as 'ELT for young learners' and 'ELT for teenagers/adults'?

Методологія та методи

4. Research design

The studies on which this paper is based (Önal, 2023 and Önal & Özdemir, 2024) have employed an explanatory sequential mixed method design (see Figure 1).

Explanatory design

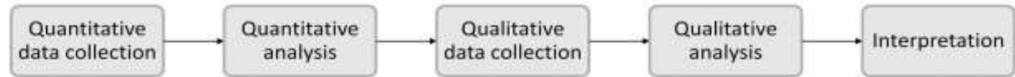


Figure 1. Explanatory sequential design

5. Study group

76 in-service English language teachers who work or have worked at different levels of schools across Türkiye participated in the study and 9 of them also participated in the focus group interview (Önal & Özdemir, 2024). 192 senior (4th grade) PSTs who take practicum courses and study at the English Language Teaching (ELT) programs of 14 different state and private universities in Turkey participated in the study. All the PSTs answered open-ended items (Önal, 2023).

6. Data analysis

For the analysis of quantitative data, means and standard deviations have been computed and presented in tables. For the qualitative data collected through the online survey form and the focus group interview, the technique of content analysis in accordance with qualitative methodology has been employed (Hancock & Algozzine, 2006; Strauss & Corbin, 1990; Yin, 1984).

Результати та дискусії

7. Main Findings

a) to what extent do English Language Teaching undergraduate programs, from the perspectives of pre-/in-service English language teachers, prepare them for teaching at different school levels?

The findings of the analyses have been presented in tables.

Table 1. Perceived efficiency of ELT undergraduate programs in preparing for different school levels

School Levels	Mean	Std. Deviation	Min	Max
Pre-primary	3,29	1,42	1	5
Primary	3,56	1,25	1	5
Secondary	4,08	1,01	1	5
High School	3,88	1,21	1	5
University	3,75	1,34	1	5

Table 2. PSTs' Perceived Self-efficacy and Readiness to Teach at Different School Levels.

School Levels	Mean	Score Category			Max
		Breakdown	Std. Deviation	Min	
Pre-primary	2,90	average	1,12	1	5
Primary	3,89	satisfactory	1,23	1	5
Secondary	3,93	satisfactory	1,11	1	5
High School	3,33	average	1,05	1	5
University	2,44	unsatisfactory	1,28	1	5

Table 3. Perceived Efficiency of ELT Undergraduate Programs in Preparing PSTs for Different School Levels

School Levels	Mean	Score Category		Std. Deviation	Min	Max
		Breakdown*				
Pre-primary	3,36	average		1,02	1	5
Primary	4,06	satisfactory		1,21	1	5
Secondary	3,98	satisfactory		1,01	1	5
High School	3,21	average		1,11	1	5
University	2,57	unsatisfactory		1,24	1	5

* Score category breakdown has been computed as: 1,00-1,80: very unsatisfactory; 1,81-2,60: unsatisfactory; 2,61-3,40: average; 3,41-4,20: satisfactory; 4,21-5,00: very satisfactory.

Table 4. Perceived self-efficacy and readiness to teach at different school levels.

School Levels	Mean	Std. Deviation	Min	Max
Pre-primary	2,90	1,68	1	5
Primary	3,48	1,75	1	5
Secondary	4,35	1,25	1	5
High School	4,03	1,21	1	5
University	3,55	1,55	1	5

As can be understood from the findings presented in the tables, English language teacher training programs in Türkiye, from the perspectives of both pre-service (Tables 1 and 2) and in-service teachers (Tables 3 and 4), prepare them satisfactorily for teaching at primary and secondary level schools. However, for teaching at pre-primary, high school and university levels, English language teacher training programs in Türkiye are viewed as not so efficient.

b) should English Language Teaching undergraduate programs be reformed as ‘ELT for young learners’ and ‘ELT for teenagers/adults’?

A slight majority of the PSTs (52%; N=100) disagreed with the statement whereas the remaining PSTs (48%; N=92) believed that ELT undergraduate programs should be restructured as ‘ELT for young learners’ and ‘ELT for teenagers/adults’. Their reasons include:

- the quality of training offered by their teacher training programs is satisfactory enough to prepare them to teach at different levels.
- rather than reconstruction, the curriculum of the program needs to be updated with a specific view to practice opportunities (referring to the imbalance between theory and practice).

However, as can be inferred from the results of the quantitative data, PSTs seem to contradict themselves since they assumed that their undergraduate training prepared them *unsatisfactorily* for university level, *averagely* for pre-primary and high school levels and *satisfactorily* only for primary and secondary levels. On the other hand, the main argument of the PSTs that support the suggested reform is that both *what you teach* and *how you teach* differ according to the level of school and age of learners; thus, specializing in one level would produce much better results.

As for the in-service English language teachers, a good majority of the in-service teachers (72%; N=55) agreed with this statement, pointing to the differences between (very) young and teenager/adult learners. They claimed that:

- similar to the teachers of other subjects (such as Mathematics, Social Sciences [Geography & History], Science [Physics, Biology, Chemistry] and Turkish Language),

English language teachers should also be trained in accordance with the school level they are to work at.

-teachers would be better able to specialize in planning lessons, designing materials, delivering instruction, managing classroom, establishing good rapport, providing feedback and implementing assessment targeting a certain learner group.

Conversely, in-service English language teachers (28%; N=21) who disagreed with the statement believed that the profession of English language teaching should be viewed in a *holistic* manner and English language teachers should be trained in such a way to render them qualified for teaching any age group studying at any school level. They believed that becoming entitled to work at any school level provided them with greater flexibility and freedom in that they could switch to another school level when they experienced burnout.

Considering that in-service English language teachers may be transferred to a school at a different level than they work at, the opinions of the participants on whether there is a need for a specific preparatory INSET program for in-service English language teachers that are assigned to a different school level than the one they work at were also sought for. Consequently, an overwhelming majority of the in-service English language teachers agreed on the need for such INSETs, believing that such subject-specific INSETs would enable them to refresh and retrieve their pedagogical knowledge, keep up with the latest trends in the field of English language teaching, contribute to their professional development and reduce the duration of the adaptation period for the new instructional context.

ВИСНОВКИ

8. Conclusion/Suggestions

Both the structure and the content of the teacher training programs need to be revised at regular intervals to keep up with the requirements of the changing world and society (Kızılcıoğlu, 2006). At the end of a historical overview of foreign language teacher training processes in Türkiye, Nergis (2011) concluded that transient political tendencies rather than a consistent philosophy shape foreign language teacher training policies in Türkiye. In this respect, the findings of the study clearly demonstrate that from the perspectives of both pre-service and in-service English language teachers, ELT undergraduate programs in the Turkish context need to be reformed in line with the school levels specified by the MoNE.

Adopting age-appropriate methodology is a must in foreign language teaching (Bland, 2019) because age is a significant variable in the process of language acquisition and learning. Consequently, almost all aspects of foreign language teaching including materials development, lesson planning, organization and delivery of lessons, classroom management and testing bear great differences among (very) young, teenager and adult learners. A significant implication that can be drawn from the findings of both stakeholders is that ELT teacher training programs in Türkiye, in their current state, prepare pre-/in-service English language teachers more efficiently to teach adults and/or teenagers than young learners. This clearly signals the urgent need for reforming ELT undergraduate programs for age divisions in Türkiye from the perspectives of pre-/in-service English language teachers.

References

- Altmisdort, G. (2016). An analysis of language teacher education programs: A comparative study of Turkey and other European countries. *English Language Teaching*, 9(8), 213-223.
- Bland, J. (2019). Teaching English to young learners: More teacher education and more children's literature! *CLELEjournal*, 7(2), 79-103.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, Volume 68, Issue 3, July 2014, Pages 231–242, <https://doi.org/10.1093/elt/cct079>
- Erdoğan, P. & Savaş, P. (2022). Investigating the selection process for initial English teacher education: Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 110(2022), 1-18.

- Hancock, R. D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Johnstone, R. (2019). Languages policy and English for young learners in early education, in Garton, S. & Copland, F. (Eds.). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*, 13-29, Routledge Taylor & Francis Group.
- Kızılcıoğlu, A. (2006). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Kic-Drgas, J. & Comoglu, I. (2017). A comparison of English language teacher education programs in Poland and Turkey, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 112-121.
- Mirici, İ. H. (1999). Some significant factors in designing a foreign language programme for children. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 53-64.
- Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 181-185.
- Önal, A. (2023). Should English language teaching undergraduate programs in Turkey be restructured? Views of **pre-service** English language teachers. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 5(3), 518-535. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.502>
- Önal, A. & Özdemir, A. (2024). Reforming English language teaching undergraduate programs for age divisions in Türkiye: Perspectives of **in-service** English language teachers. *Journal of Language Research (JLR)*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.51726/jlr.1338286>
- Öztürk, G. & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213.
- Rich, S. (2014). *International perspectives on teaching English to young learners*. Palgrave Macmillan.
- Rich, S. (2019). Early language learning teacher, in Garton, S. & Copland, F. (Eds.). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*, 44-59, Routledge Taylor & Francis Group.
- Ries, F., Cabrera, C. Y., & Carriedo, R. G. (2016). A study of teacher training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 16, 2029-2054.
- Singleton, D. & Pfenninger, S. E. (2019). The age debate: a critical, in Garton, S. & Copland, F. (Eds.). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*, 30-43, Routledge Taylor & Francis Group.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory producers and techniques*. Sage Publications.
- Üstünlüoğlu, E. (2008). What can Turkey learn from other countries regarding English language. *Journal of Education and Social Sciences*, 37(179), 322-332.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods (3rd Ed.)*. Sage Publications.

Ахмет Онел

завідувач кафедри методики навчання англійської мови
педагогічний факультет
Університет Іспарта Сулеймана Деміреля
ahmetonal@sdu.edu.tr
orcid.org/0000-0002-5325-4958

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ТУРЕЧЧИНІ

Стаття ґрунтується на результатах двох наукових досліджень, проведених автором та його колегою (Önal, 2023; Önal & Özdemir, 2024), і присвячена аналізу викладання англійської мови (АМ) та практик підготовки вчителів у Туреччині, наголошуючи на ефективності бакалаврських програм вивчення англійської мови з точки зору підготовки вчителів до викладання на різних рівнях шкільної освіти.

Одномовний статус Туреччини та обмежений вплив англійської мови створюють певні проблеми, оскільки більшість випускників середніх шкіл досягають лише рівня A1+ або A2 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Процес підготовки вчителів англійської мови професійного спрямування має певну структуру, починаючи з централізованого вступного іспиту до університету, що зосереджується на навичках читання, і закінчуючи чотирирічною програмою бакалаврату та державним іспитом з відбору кадрів для роботи в державних школах. Незважаючи на ці структуровані шляхи, результати дослідження свідчать про значні прогалини в підготовці вчителів для різних освітніх рівнів, особливо дошкільного та університетського.

Кількісні та якісні дані, отримані від 76 практикуючих вчителів та 192 майбутніх вчителів, виявили неоднозначну картину. Якщо підготовка до викладання на початковому та середньому рівнях вважається задовільною, то підготовка до викладання на дошкільному, шкільному та університетському рівнях залишається недостатньою. Незначна більшість учителів, які готуються до викладання, виступили проти реструктуризації бакалаврських програм на спеціалізовані напрями для молодших учнів, а не для підлітків/дорослих, посилячись на загальне задоволення нинішньою формою навчання. Однак практикуючі вчителі здебільшого підтримали цю реформу, стверджуючи, що спеціалізація краще відповідає унікальним потребам різних вікових груп учнів і підвищує педагогічну ефективність. Обидва дослідження підкреслюють невідповідність між теоретичною та практичною підготовкою в програмах підготовки вчителів. Дослідження підкреслює необхідність реформ, спрямованих на врахування різних вимог до викладання для різних вікових груп. Крім того, значна більшість практикуючих вчителів виступають за цільову підготовку майбутніх учителів (INSET) при переході на нові шкільні рівні, підкреслюючи її роль у зменшенні адаптаційних проблем і сприянні професійному зростанню. Підсумовуючи, результати дослідження закликають до періодичного перегляду структури та змісту програм підготовки вчителів англійської мови в Туреччині, прийняття методологій, адаптованих до віку, та узгодження зі стандартами Міністерства національної освіти, щоб забезпечити більш ефективну підготовку до різноманітних освітніх контекстів.

Ключові слова: модернізація підготовки вчителів, освітня реформа, програми підготовки вчителів, викладання англійської мови для різних вікових груп

УДК 378:14. 4

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-243-253

Сливка В. П.

старший викладач
кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
slyvka.vp@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0007-7013-0993

Таран О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
германської філології та методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
elenataran62@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9462-8146

Тезікова С. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
германської філології та методики викладання іноземних мов
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
tezikova@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7094-75

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ
(З ДОСВІДУ НІЖИНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ)**

В статті проаналізовано практичний досвід кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя з організації та забезпечення навчального процесу з англійської мови на початковому етапі навчання студентів, що навчаються за освітньо-професійною програмою Германські мови та літератури (переклад включно) - англійська та німецька мови першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціалізацією: 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська. Обґрунтовано необхідність проведених змін освітньо-професійної програми, які викликані потребами сьогодення та сприяють забезпеченню конкурентоспроможності наших випускників та привабливості спеціальності для потенційних абітурієнтів. Описано основний освітній компонент, ОК 10 – Практика усного та писемного мовлення (основна іноземна мова – англійська), що забезпечує напрацювання важливих загальних та фахових компетентностей і уможливіє в подальшому вивчення теоретичних дисциплін зі спеціалізації іноземною мовою. Зазначено організаційні форми навчання (заняття в малих групах та самостійна робота), при цьому самостійна робота розглядається не тільки як підготовка до навчальних занять, а і як виокремлене завдання, що оцінюється 10 балами у підсумковому оцінюванні у весняному семестрі. Також вказані методи навчання (загальні та спеціальні), оцінювання (формує та підсумкове) з розподілом балів за різні види навчальної діяльності у першому та другому семестрах. Детально описано зміст навчання за змістовими Модулями 1-7, підкресливши особливе значення змістового Модуля 1 (вступний фонетичний курс) у напрацюванні сталих фонетичних, базових граматичних та лексичних навичок і вмій. Названо навчальні посібники, розроблені групою авторів з числа викладачів кафедри, для забезпечення ефективного навчального процесу з англійської мови на початковому етапі. В статті також названо виклики та

проблеми, колективне обговорення та успішне вирішення яких сприятиме кращій професійній підготовці наших випускників.

***Ключові слова:** освітньо-професійна програма; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти; англійська мова; освітній компонент; зміст, форми та методи навчання; професійні компетенції.*

Вже 76 років Ніжинська вища школа займає гідне місце у плеяді українських закладів вищої освіти, які готують фахівців з іноземних мов. В різні періоди розвитку нашого навчального закладу терміни навчання, як і кількість іноземних мов, що вивчалися, були різними. Протягом 34 років з часу заснування факультету іноземних мов у 1949, навчання однієї іноземної мови, англійської, тривало 4 роки, а з 1983 розпочався новий етап розвитку – а саме, перехід на п'ятирічний термін навчання з обов'язковим вивченням двох іноземних мов: англійської та німецької, при цьому друга іноземна мова починала вивчатися з 3-го курсу. З прагненням українського народу до європейських цінностей і обрання європейського вектору розвитку, виникла потреба у синхронізації освітніх процесів і переходу на західну модель освіти, а саме, поділі вищої освіти на освітні рівні: перший (бакалаврський) та другий (магістерський), що відбулося у відповідності до вимог Болонського процесу і змусило професорсько-викладацькі колективи переосмислити підготовку фахівців. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти став базовим для здобуття основних професійних навичок та вмій і триває 4 роки. Згідно з освітньо-професійною програмою *Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська* першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, прийнятою у 2021 році, нашим випускникам присвоювалася кваліфікація бакалавра філології за спеціалізацією *«Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська»* [1]. Однак, потреба суспільства в освітніх послугах змінюється і змушує навчальні заклади шукати способи залишатися конкурентоспроможними при несприятливих зовнішніх чинниках, такі як пандемія та війна, які призводять до поглиблення демографічної кризи та зменшення кількості абітурієнтів. Проаналізувавши потреби ринку праці, досвід інших закладів вищої освіти, та врахувавши побажання наших студентів, у 2024 році була прийнята нова освітньо-професійна програма *Германські мови та літератури (переклад включно) – англійська та німецька мови* першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціалізацією: 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська [2]. Освітньо-професійна програма розроблена відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. [3], наказу МОН України від 20.06.2019 р. № 869 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» [4]. У 2024 році відбувся перший набір здобувачів за цією ОПП, згідно з якою, крім основної іноземної мови, англійської, з 2 курсу вводиться друга обов'язкова для вивчення іноземна мова – німецька. Однак, постає питання забезпечення необхідної якості навчання з основної іноземної мови, англійської, з огляду на обмежену кількість навчальних годин, адже навчальні години на другу іноземну мову, німецьку, бралися, головним чином, з практичних та теоретичних дисциплін з основної мови, з визначенням пріоритетності тих чи інших освітніх компонентів (далі ОК) для досягнення прогнозованих результатів навчання (далі ПРН). З огляду на це, надзвичайно зростає роль вибіркового дисциплін для поглиблення фахових компетентностей. То ж, обговорення особливостей нової ОПП, її сильних та слабких сторін професійною спільнотою з метою подальшого вдосконалення, залишається надзвичайно важливим, що зумовлює **актуальність** цієї статті.

Метою нашого дослідження є аналіз організації освітнього процесу з англійської мови на початковому етапі навчання в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

Виклад основного матеріалу. Основним освітнім компонентом, що забезпечує напрацювання важливих загальних та фахових компетенцій, а також уможливорює

вивчення надалі теоретичних дисциплін іноземною (англійською) мовою, є ОК 10 – *Практика усного та писемного мовлення (основна іноземна мова – англійська)* (далі ПУПМ) (Таблиця 1) [2]. Вона є наскрізною дисципліною, що вивчається протягом всіх чотирьох років навчання, містить 38 кредитів і завершується заліками у осінніх семестрах та екзаменами у весняних. На перший рік навчання з практики усного та писемного мовлення припадає 19 кредитів ЄКТС, що відповідає 570 академічним годинам, з яких 290 годин – аудиторне навчання (лабораторні заняття), 280 годин – самостійна робота на денному відділенні та 64 год. – лабораторні заняття і 506 годин – самостійна робота на заочному відділенні.

Окрім цього ОК, англійською мовою на початковому етапі навчання викладається ОК 7 *Лінгвокраїнознавство*, але у значно меншому обсязі, всього 3 кредити (Таблиця 1), однак який є дуже важливим для розвитку навичок мовлення основною іноземною мовою, розширюючи знання студентів про країни, мови яких вивчаються [5].

Таблиця 1

Освітні компоненти ОП

Шифри дисциплін	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові роботи (проекти), практики)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
ОБОВ'ЯЗКОВІ КОМПОНЕНТИ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ			
ОК 1	Українська мова (за професійним спрямуванням)	3	залік
ОК 2	Інформаційні технології навчання	3	залік
ОК 3	Українознавчі студії	6	заліки
ОК 4	Навколишнє середовище та здоров'я людини	3	залік
ОК 5	Філософські студії	4	екзамен
ОК 6	Вступ до спеціальності	3	залік
ОК 7	Лінгвокраїнознавство	3	залік
ОК 8	Вступ до мовознавства, загальне мовознавство	5	екзамен
ОК 9	Зарубіжна література	11	екзамени
ОК 10	Практика усного та писемного мовлення (основна іноземна мова – англійська)	38	екзамени, заліки
ОК 11	Сучасна українська літературна мова	5	залік
ОК 12	Друга іноземна мова (німецька) та переклад	16	екзамени, заліки
ОК 13	Практика усного та письмового перекладу (англійська мова)	19	екзамени, заліки
ОК 14	Вступ до перекладознавства	3	залік
ОК 15	Сучасна українська література	3	залік
ОК 16	Теорія перекладу	6	екзамен, залік
ОК 17	Теорії германських мов	16	екзамени
ОК 18	Курсова робота з германської філології	3	залік
ОК 19	Лінгвокультурологія	3	залік
ОК 20	Курсова робота з перекладознавства	3	залік
Практична підготовка			
ОК 21	Ознайомча практика (без відриву від навчання)	1,5	залік

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
ОК 22	Мовна практика (навчальна)	9	залік
ОК 23	Перекладацька (навчальна)	1,5	залік
ОК 24	Перекладацька практика (виробнича)	12	залік
Загальний обсяг обов'язкових компонентів		180 кредитів ЄКТС	
ВИБІРКОВІ КОМПОНЕНТИ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ			
ВК	Здобувач обирає дисципліни на відповідну кількість із Каталогу вибіркових дисциплін	60	заліки
Загальний обсяг вибіркових компонентів		60 кредит ЄКТС	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		240 кредитів ЄКТС	

Щодо організаційних форм, то навчальний процес відбувається у форматі лабораторних занять в малих групах (від 10 до 20 здобувачів), індивідуальних консультацій, самостійної роботи здобувачів на основі підручників, методичних рекомендацій, медіа ресурсів мережі Internet з використанням інструментів Zoom та навчальної платформи університету УНІКОМ. Навчання здійснюється через колективну, групову та індивідуальну діяльність здобувачів.

Навчальний процес з ПУПМ на 1-му курсі розпочинається з вхідного тестування, щоб визначити рівень володіння здобувачами англійською мовою. Попередня підготовка здобувачів з англійської мови, як правило, дуже нерівномірна. Так, у 2024 році за результатами вхідного тестування рівня В1+ з максимальною кількістю балів 40, були отримані такі результати: 0-10 балів – 2 особи (13,3%), 11-20 балів – 2 особи (13,3%), 21-30 балів – 3 особи (20%), 31-40 балів – 8 осіб (53,3%). Таким чином, 4 здобувачі з 15 (26,7%) мають результат менше 50%, що відповідає незадовільному рівню володіння іноземною мовою, хоча 8 з 15 (53,3%) показують хороший та відмінний рівень. З огляду на це, навчальний процес побудований так, щоб враховувати потреби студентів, забезпечуючи індивідуальний підхід на засадах студентоцентрованого, практико-орієнтованого навчання, з використанням компетентнісного та інтегративного підходів в аудиторному та за потреби, у дистанційному форматах.

Зміст навчання на першому курсі розділений на 7 змістових модулів, тематика яких враховує Рекомендації Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземних мов (A Common European Framework of Reference, 2001) [6] та Програму з англійської мови для університетів [7]. У першому семестрі вивчається 3 змістових модулі, у другому – 4 змістових модулі та виконується індивідуальне завдання, як правило, інтерактивний онлайн курс FutureLearn, що є самостійною роботою студентів (Таблиця 2).

Таблиця 2

Змістові модулі

Модуль	Тема	Денне		Заочне	
		аудиторні заняття (год.)	самостійна робота (год.)	аудиторні заняття (год.)	самостійна робота (год.)
1	2	3	4	5	6
Модуль 1	Вступний фонетичний курс	90	80	16	154
Модуль 2	Про себе та родину	35	35	8	62
Модуль 3	Помешкання	35	35	8	62

1	2	3	4	5	6
Модуль 4	Студентське життя	30	25	8	47
Модуль 5	Приготування та споживання їжі	35	30	8	57
Модуль 6	Покупки	35	30	8	57
Модуль 7	Стосунки	30	25	8	47
ІНЗ	Інтерактивний курс FutureLearn		20		20
Разом		290	280	64	506

В межах кожного модуля вивчаються кілька тем, які можуть бути близькими та цікавими для студентів для обговорення і на основі яких можна вправлятися та розвивати навички іншомовного говоріння, читання, слухання та письма.

Найбільшим за кількістю навчальних годин є змістовий Модуль 1 *Вступний фонетичний курс*. Він розділений на 4 блоки (Units) і займає близько 30% навчального часу з ПУПМ протягом 1-го року навчання, що підкреслює його значущість на початковому етапі професійної підготовки студентів-філологів. Оскільки фонетичні системи (фонеми та інтонаційні моделі) української та англійської мов значно різняться, а фонетична складова часто ігнорується загальноосвітніми навчальними закладами, то існує потреба у акцентованому фонетичному вправленні та напрацюванні студентами-філологами сталих фонетичних навичок та вмінь, які будуть підтримуватися та поглиблюватися протягом наступних років навчання в університеті. Саме тому у вступному фонетичному курсі детально розглядаються всі англійські звуки, особливості роботи органів мовлення при їх вимовлянні та фонетичні явища, пов'язані з ними. Наприклад, при роботі над звуком [l] студенти опрацьовують таке фонетичне явище, як латеральний вибух (Lateral Plosion); тренуючи звуки [θ] та [ð], розглядають асиміляцію приголосних (Assimilation of English Consonants); вимовляючи англійські монофтонги у ненаголошеній позиції як нейтральний звук [ə], знайомляться з поняттям редукації голосних (Reduction of Vowels); оскільки у англійській мові є довгі та короткі голосні звуки, то студенти вчать їх розрізняти, працюючи над відповідними вправами на розмежування звуків. Крім того, вивчення звукової системи англійської мови супроводжується засвоєнням базових правил читання та транскрипції, адже написання та вимова слів у англійській мові різняться. Не менш важливою є інтонаційна складова та робота над нею. В межах вступного фонетичного курсу вивчаються основні інтонаційні моделі різних комунікативних типів англійського речення, а саме, стверджувального, питального (загального, спеціального, альтернативного та розділового питання), наказового та окличного, а також певних явищ, той чи інший спосіб оформлення фонетичного малюнка котрих (наголошення/не наголошення, виокремлення / не виокремлення окремою інтонаційною групою) впливає на загальний сенс висловлювання. До цих явищ можна віднести пряме звертання, прикладку, ввідні слова, складені слова, тощо. Наприклад, одне й теж речення (My cousin-sister, *Emily Brown*, is a student.) вимовляється по-різному, залежно від того, чи виділені комою слова є прямим звертанням чи прикладкою, адже кома в англійській мові не обов'язково означає паузу у мовленні і навпаки, відсутність коми на письмі не означає, що не повинно бути паузи при вимовлянні. Щодо граматичного матеріалу, який включений до вступного фонетичного курсу, то він є повторенням базових граматичних структур, які входять до шкільної програми, але зі значним акцентом на їх фонетичному оформленні. Це вказівні займенники, безособові речення, множина та присвійний відмінок іменників, наказові речення (ввічливі прохання та накази), дієслова *to be* та *to have* у розповідних, питальних та заперечних реченнях, числівник, особові, присвійні та неозначені займенники, ступені порівняння прикметників. Лексичне наповнення змістового Модуля 1 частково включає лексичні одиниці, які

розширені у тематиці змістового Модуля 2 (*Про себе та родину*).

Робота над фонетичним аспектом не завершується у межах вступного фонетичного курсу, а триває надалі: у значному обсязі у всіх змістових модулях протягом першого року навчання, на наступних курсах, а також поглиблюється у вибірковій дисципліні *Фонетика та фонологія*, яка є однією з навчальних дисциплін блоку *Англійська мова від початківця до експерта*.

У змістовому Модулі 2 *Про себе та родину* детальніше розглядаються такі теми як знайомство, вік людини, про себе та родину, друзі, родинні святкування, улюблені заняття та захоплення, біографічні дані, рольова модель, тощо. Змістовий Модуль 3 *Помешкання* передбачає розгляд таких тем, як власне помешкання, опис окремих кімнат, студентський гуртожиток, проживання у приватному будинку або квартирі: переваги та недоліки, оренда житла або придбання житла, традиційне англійське/ українське житло. Змістовий Модуль 4 *Студентське життя* акцентує увагу на темах про робочий день та вільний час студента, планування роботи та власного часу, навчання в університеті в Україні та закордоном, вивчення іноземної мови та окремих її аспектів (фонетики, лексики, граматики), програми обміну студентів, тощо. Змістовий Модуль 5 *Приготування та споживання їжі* сфокусоване на темах про щоденне меню, приготування їжі, рецепти улюблених страв, національні вподобання щодо їжі, традиційні англійські/ українські страви, здорове харчування. У змістовому Модулі 6 *Покупки* розглядаються такі теми як щоденні покупки, різновиди магазинів та товари, що вони продають, традиційні ярмарки, власний позитивний/ негативний досвід здійснення покупок, сучасні тенденції шопінгу, переваги та недоліки покупок онлайн та інше. Змістовий Модуль 7 *Стосунки* передбачає повторення попередніх змістових модулів та їх значне поглиблення. Тематика включає опис сімейних взаємовідносин, проблем у сім'ї (батьки/ діти, чоловік/ дружина), церемоній одруження в Україні та країнах, мова яких вивчається.

Оскільки курс з ПУПМ є інтегрованим, то вивчення англійської мови у всіх аспектах: фонетичних, лексичних, граматичних відбувається одночасно та у взаємозв'язку. Наприклад, прості граматичні часи (Present, Past, and Future Indefinite), які вивчаються у першому семестрі, добре пов'язуються з всіма зазначеними тематичними модулями, в межах яких можна легко побудувати тренувальні та умовно-комунікативні ситуації для розвитку підготовленого/ неготовленого монологічного чи діалогічного мовлення. Граматична структура різних комунікативних типів речень, а саме розповідних, наказових, окличних, питальних (загальних, спеціальних, розділових та альтернативних питань) тісним чином пов'язана з фонетичною (інтонаційною) складовою. Повторюючи та узагальнюючи свої знання з граматики про числівник як окрему частину мови, студенти вчаться описувати вік людей (членів родини, друзів, тощо), а ознайомлюючись з особливостями вимови складених іменників та прикметників, тренують лексичний матеріал, розповідаючи про себе, свою родину та друзів.

Самостійна робота студентів включає час для виконання домашніх завдань при підготовці до аудиторних занять, а також окремий вид самостійної роботи на навчальній онлайн платформі FutureLearn, де вони мають завершити, щонайменше, один курс та прикріпити сертифікат на сторінці курсу в УНІКОМ.

Оцінювання є важливим елементом навчального процесу. Формуюче оцінювання відбувається у межах окремих змістових модулів (Таблиці 3.1, 4.1), а підсумкове – в кінці семестру (Таблиці 3.2, 4.2). Оскільки підсумкове оцінювання у першому та другому семестрах різниться – відповідно, залік та екзамен, то загальна кількість балів за змістові модулі, які студенти можуть отримати, різниться також. Накопичення балів за різні види мовленнєвої діяльності і у першому, і у другому семестрах відбувається в межах окремих змістових модулів. У першому семестрі, студенти можуть максимально набрати 100 балів, у другому – 60 балів, оскільки 30 балів відведено на екзамен та 10 балів – за виконання ІНЗ (Таблиці 3.2, 4.2).

Таблиця 3.1

Формуюче оцінювання. Семестр 1

Змістовий модуль	поточне оцінювання, самостійна робота	лексико-граматичний тест	читання (аудіювання)	Робота з картинками/ усне опитування	транскрипція	Разом
Змістовий модуль 1	0-40	0-15	0-10	0-20	0-15	0-100
Змістовий модуль 2	0-40	0-15	0-10	0-20	0-15	0-100
Змістовий модуль 3	0-40	0-15	0-10	0-20	0-15	0-100

Таблиця 3.2

Підсумкове оцінювання. Семестр 1

Поточне оцінювання (самостійна робота), модульні контрольні роботи			Залік ((ЗМ1+ЗМ2+ЗМ3):3)
З. М. 1	З. М. 2	З. М. 3	100
100	100	100	

Таблиця 4.1

Формуюче оцінювання. Семестр 2

Змістовий модуль	поточне оцінювання, самостійна робота	читання (аудіювання)	усне опитування	лексико-граматичний тест	Писемне мовлення	Транскрибування	ІНДЗ	Екзамен	Разом
Змістовий модуль 4	0-25	0-5	0-10	0-10	0-5	0-5	0-10	0-30	(ЗМ4+ЗМ5+ЗМ6):3+ІНДЗ + екзамен = 0-100
Змістовий модуль 5	0-25	0-5	0-10	0-10	0-5	0-5			
Змістовий модуль 6	0-25	0-5	0-10	0-10	0-5	0-5			

Таблиця 4.2

Підсумкове оцінювання. Семестр 2

Поточне оцінювання, модульні контрольні роботи			Екзамен (усне та письмове опитування)	ІНДЗ	Оцінка за семестр ((ЗМ 4+ЗМ 5+ЗМ 6):3+екзамен+ІНДЗ)
З. М. 4	З. М. 5	З. М. 6	30	10	100
4	5	6			

Щодо методів навчання, то під час лабораторних занять використовуються загальні та спеціальні методи навчання, які поділяються на словесні (пояснення, бесіда, розповідь), наочні (ілюстрація, демонстрація) та практичні (виконання вправ) за джерелом інформації; на індуктивні та дедуктивні за логікою передачі і сприймання навчальної інформації; репродуктивні (виконання завдань при підготовці до занять чи модульних контрольних робіт) та пошукові (виконання завдань самостійної роботи) за ступенем самостійності мислення; фронтальні, індивідуальні, парні, групові, консультації (індивідуальні та групові) за способом організації навчальної діяльності. За ступенем керування навчальною діяльністю навчальні заняття проходять під керівництвом викладача (рольові ігри, дискусії, проєкти) та як самостійна робота студентів на основі посібників, інформаційних джерел, власних технічних засобів, таких як комп'ютер чи смартфон, електронного навчального середовища (платформа Moodle) з окремим курсом з ПУПМ. Студенти-філологи мають всі необхідні можливості для успішного аудиторного та самостійного навчання, оскільки вони забезпечені навчальними посібниками (у паперовому та електронному варіантах), розробленими авторським колективом кафедри, які повністю відповідають сучасним вимогам. До навчальних посібників додаються аудіо записи вправ вступного фонетичного курсу та базові тематичні тексти до всіх змістових модулів. Навчальний посібник для вступного фонетичного курсу *Вступ до практичного курсу англійської мови* виданий окремою частиною [8]. Авторським колективом також розроблено та видано навчальний посібник з граматики для студентів першого курсу *First Year Grammar Companion* з комплексом вправ для опрацювання базових граматичних явищ та правилами до них [11]. Для основного курсу (змістові модулі 2-7) використовуються навчальні посібники *Практичний курс англійської мови. Частина 1* [9] та *Практичний курс англійської мови. Частина 2* [10], які чітко структуровані за змістом. Кожен модуль вміщує фонетичну частину, два базових тексти (описового характеру та діалог), тематичний лексичний матеріал (основний та додатковий), вправи для роботи над базовими текстами, лексичні вправи на закріплення основних та додаткових лексичних одиниць, блок з тематичною інформацією про країну, мова якої вивчається. Далі вміщені завдання для розвитку навичок говоріння, читання, слухання та письма. Завершується кожен змістовий модуль вправами на само-оцінювання з ключами до них у додатку та рефлексією стосовно власних здобутків. Додаток також містить іншу інформацію, яка є корисною для студентів, що вивчають англійську мову як іноземну: пояснення фонетичних явищ українською мовою, додаткову лексику по темах, список неправильних дієслів, мовні кліше, тексти для слухання, ключі до вправ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши організацію навчального процесу з англійської мови як основної іноземної, ми можемо констатувати, що і студенти, і викладацький склад кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов сприймають затвердження нової ОПП *Германські мови та літератури (переклад включно)* – *англійська та німецька мови* зі спеціалізацією *Германські мови та літератури (переклад включно)*, перша – *англійська* позитивно і як таке, що буде сприяти розвитку спеціальності і факультету в цілому. Однак, ми усвідомлюємо, що ОПП – це динамічна система, яке постійно має оновлюватися та удосконалюватися на потреби дня і задля подолання викликів. Це зменшення навчальних годин з основної мови і разом з тим наявність студентів з дуже низьким рівнем базової підготовки, що можна було б вирішити збільшенням кількості аудиторних занять і зменшенням часу на самостійну роботу, що є дуже логічним, адже мови значно ефективніше вивчаються у спілкуванні. Також значний ефект може мати зменшення кількості студентів у групах для лабораторних занять, адже іноді їх є 17-19. Інший шлях – це компенсувати навчальний час зі спеціалізації за рахунок введення дисциплін, які викладаються англійською мовою, у загально-університетські та вибіркові дисципліни, адже здобуття фахових компетентностей є дуже важливим і це саме те, що робить наших випускників конкурентоспроможними на ринку праці, а отже, забезпечить стабільність університету. Надважливим ми також вбачаємо професійне зростання викладацького складу кафедри та своєчасне адаптування до тих викликів, які перед нами ставить сучасне життя.

Література

1. Освітня програма *Германські мови та літератури (переклад включно)* (2021) / Лепухова Н. І., Талавіра Н. М., Ролік А. В., Міщенко Т. В., Сливка В. П., Луценко О. В. / URL: <http://surl.li/pfaou>
2. Освітня програма *Германські мови та літератури (переклад включно)-англійська та німецька мови (2024)* / Тезікова С. В., Халимон І. Й., Міщенко Т. В., Нагач М. В., Андрущенко Л. Б., Сливка В. П., М'ягка Д. М. URL: <http://surl.li/qaxrcz>
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. / Офіційний портал Верховної Ради України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>
4. Наказ МОН України від 20.06.2019 р. № 869 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL: <http://mon.gov.vishcha-osvita>
5. Програма навчальної дисципліни *Практика усного та писемного мовлення (мова англійська)*, ОПП 2024. URL: <https://surl.li/ftdfxe>
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
7. Програма з англійської мови для університетів / С. Ю. Ніколаєва та ін. Київ: Ленвіт, 2001.
8. Вступ до практичного курсу англійської мови: навч. посіб. / О. М. Таран та ін. 3-є вид., перероб. та доп. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 100 с.
9. Практичний курс англійської мови: навчальний посібник для студентів 1 курсу, що вивчають англійську мову як іноземну (частина 1) / кол. авторів під керівн. О.М. Таран. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 214 с. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3636>
10. Практичний курс англійської мови: навчальний посібник для студентів 1 курсу денного відділення факультету іноземних мов (Частина 2 / за заг. ред. О. М. Таран. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 204 с. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3637>
11. First Year Grammar Companion: навчальний посібник для студентів I курсу факультету іноземних мов / кол. авторів під керівн. О.М. Таран. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 173 с.

References

1. Osvitnia prohrama «Hermaski movy ta literatury (pereklad vkluchno) (2021)» [Study Program «Germanic Languages and Literatures (including translation (2021))»] / Liepukhova N.I., Talavira N.M., Rolik A.V., Mishchenko T.V., Slyvka V.P., Lutsenko O.V. (2021). URL: <http://surl.li/pfaou> [in Ukrainian].
2. Osvitnia prohrama «Hermaski movy ta literatury (pereklad vkluchno) – anhliiska ta nimetska movy (2024)» [Study Program «Germanic Languages and Literatures (including translation) – English and German Languages (2024)»]. / Tezikova S.V., Khalymon I.I., Mishchenko T.V., Nahach M.V., Andrushchenko L.B., Slyvka V.P., & Miahka D.M. (2024). URL: <http://surl.li/qaxrcz> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvity» vid 01.07.2014. [The Law of Ukraine «On Higher Education» of 01.07.2014]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian].
4. Nakaz MON Ukrainy vid Nakaz MON 20.06.2019 r. № 869 «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za specialnistiu 035 «Filologiiia» dlia pershoho (bakalavrskoho rivnia vyshchoi osvity)» [Order of Ministry of Education and Science of Ukraine on Approval of the Standard for Higher Education for Specialty 035 «Philology» of the First (Bachelor) Degree in Higher Education». URL: <http://mon.gov.vishcha-osvita> [in Ukrainian].
5. Prohrama navchalnoi dystsypliny «Practyka usnoho ta pysemnoho movlennia (mova anhlijska)» [Curriculum of the Educational Subject «Practice of Oral and Written Speech (the English Language)», Study Program 2024. URL: <https://surl.li/ftdfxe> [in Ukrainian].
6. (2003). Zahalnoevropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment). (S.Y. Nikolayeva Eds.). Kiyv: Lenvit [in Ukrainian].
7. (2001). Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv [English language program for universities]. (S.Y. Nikolayeva Eds.). Kiyv: Lenvit [in Ukrainian].

8. (2016). Vstup do practychnoho kursu anhliiskoi movy [Practical English course]. (O.M.Taran (Ed.)). 3 ed. Nizhyn: NDU im. M. Gogolia [in Ukrainian].
 9. (2021). Practychnyi kurs anhliiskoi movy [Practical English course]. (O.M. Taran (Ed.)). 3 ed. Nizhyn: NDU im. M. Gogolia URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3636> [in Ukrainian].
 10. (2023). Practychnyi kurs anhliiskoi movy Practical English course. (O.M. Taran (Ed.)). 3 ed. Nizhyn: NDU im. M. Gogolia. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3637> [in Ukrainian].
 11. (2019). First Year Grammar Companion. (O.M. Taran (Ed.)). Nizhyn: NDU im. M. Gogolia [in Ukrainian].
-
-

Slyvka V.

Senior Lecturer
at the Department of Germanic Philology and
Methods in Teaching Foreign Languages
Nizhyn Mykola Gogol University
slyvka.vp@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0007-7013-0993

Taran O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Germanic Philology and Methods
in Teaching Foreign Languages
Nizhyn Mykola Gogol University
elenataran62@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9462-8146

Tezikova S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Germanic Philology and Methods
in Teaching Foreign Languages
Nizhyn Mykola Gogol University
tezikova@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7094-75

ORGANISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE INITIAL STAGE OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING (ON THE EXPERIENCE OF NIZHYN MYKOLA GOGOL UNIVERSITY)

The article describes the experience of the Department of Germanic Philology and Methods in Teaching Foreign Languages to organize and provide the English language training at the initial stage of studies to students who take the Study Program Germanic Languages and Literature (including translation) – the English and German languages at the first (bachelor) degree of higher education, and specialize in Germanic Languages and Literature (including translation), with English as the major. The need for the changes in the study program caused by the current situation and aimed at enhancing our graduates' competitiveness at the labor market and making this specialty more attractive for new students is explained. The major training component that is TC 10 – Practice of Oral and Written Speech (the English language) which provides obtaining extremely important general and special competencies and ensures further instruction in specialized theoretical subjects is viewed upon in detail. The forms of instruction organization such as laboratory classes in small groups and students' individual work are pointed out, being specified that students' individual work includes not only the time allocated to prepare for practical (laboratory) lessons, but also as a separate task assessed by 10 points and included in the summative assessment. The methods of instruction (general and special), assessment (formative and summative) with the scores

subdivision for various kinds of learning activities in the first and second semesters are introduced. The content of training in Modules 1-7 is detailed, with the initial module called The Introductory Phonetic Course and its specification and importance as crucial for developing phonetic, grammatical, and lexical skills being underlined. The textbooks authored by the staff of the Department to provide efficient learning of the English language by the students at the initial stage of studies are introduced. The challenges and problems for discussion and solving together aimed at enhancing professional training of our students are mentioned.

Ключові слова: study program; the first (bachelor) level of higher education; the English language; educational components; forms, methods, and content of training; professional competencies.

УДК 373.2.016:51

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-1-254-264

Матвієнко С. І.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
masvet9@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7591-1683

Щербак П. І.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри географії, туризму та спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nizhyn_sport@ukr.net
orci.org/0009-0001-7604-5876

**ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ**

У статті обґрунтовано важливість забезпечення готовності майбутніх вихователів до використання технологій збереження та зміцнення здоров'я у роботі з дошкільниками. Надано аналітичне обґрунтування важливості використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з дошкільниками та позитивний вплив, який визначається для зміцнення здоров'я дітей.

Розкрито сутність понять «готовність», «технологія», «здоров'язбережувальні технології», «фізкультурно-оздоровчі технології». Запропоновано тлумачення поняття «готовність майбутніх вихователів до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій», яке розглядається як системна якість особистості майбутнього педагога, що набувається у процесі його фахової підготовки у закладі вищої освіти та пов'язана з проведенням фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками у закладі дошкільної освіти.

Проаналізовано сутність фізкультурно-оздоровчої компетентності педагога та розглянуто її місце у фаховій підготовці майбутніх вихователів. На основі результатів наукових пошуків розкрито теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів до запровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з дошкільниками. Вказано на роль обов'язкових освітніх компонентів освітньої програми підготовки майбутніх вихователів, зокрема, – фахових методик, а також дисциплін вільного вибору студентів, – щодо забезпечення їхньої готовності практично реалізувати оздоровчу парадигму у професійній діяльності. Зазначено, що професійна підготовка майбутніх вихователів у закладі вищої освіти буде більш ефективною за умови добору сучасного, продуманого методичного та інструктивного інструментарію. Визначено позитивне значення педагогічної практики щодо набуття майбутніми вихователями умінь проведення фізкультурно-оздоровчих заходів та практичної реалізації відповідних технологій. Наголошено на тому, що опанування майбутніми вихователями знаннями, уміннями щодо проєктування та застосування фізкультурно-оздоровчих технологій буде сприяти формуванню у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності.

Ключові слова: готовність, підготовка майбутніх вихователів, технологія, фізкультурно-оздоровчі технології, готовність майбутніх вихователів до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій.

Постановка проблеми. Сучасна валеологічна практика закладів дошкільної освіти в Україні зазнала великих змін в останні десятиліття. Це зумовлено низкою об'єктивних причин, серед яких можна назвати: оновлення законодавчо-нормативної бази в українській освіті у загальному та дошкільній освіті – зокрема; необхідність запровадження до практики роботи з дітьми технологій підтримки не тільки фізичного, але й психологічного, емоційного та інших видів здоров'я, що обумовлено нинішніми складними суспільно-політичними подіями в державі; швидке реагування медичної та освітньої галузі на події, пов'язані із всесвітньою пандемією та пошуком додаткових технологій підтримки здоров'я людини. Безперечно, перелік цих факторів можна розширити, проте головною думкою у зазначеному постає важливість забезпечення готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до викликів сьогодення.

Серед найважливіших задач, які нині постали перед педагогами – збереження та зміцнення здоров'я дітей, забезпечення необхідного рівня їхньої рухової активності, прищеплення навичок здорового способу життя тощо. Означені питання порушено у Державному стандарті дошкільної освіти в Україні та оновлених програмах дошкільної освіти, де вказано на необхідність формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності, засад здорового способу життя, залучення їх до активного руху. Цьому сприяє проведення у закладі дошкільної освіти широкого комплексу оздоровчих заходів, зокрема, – за використання фізкультурно-оздоровчих технологій. Зважаючи на те, що рівень рухової активності дітей забезпечується переважно у процесі відвідування ними закладу дошкільної освіти, це покладає відповідальність на формування готовності майбутніх вихователів до здійснення роботи з підтримки та збереження здоров'я дошкільників.

Необхідну готовність щодо використання фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності майбутні вихователі набувають під час фахової підготовки у закладі вищої освіти (*тут і далі – ЗВО*). Успішність забезпечення вищезазначеної готовності залежить від оптимальності урахування змін стратегічних цілей професійної підготовки, що визначається Державним стандартом вищої освіти для спеціальності 012 Дошкільна освіта (першого (бакалаврського) рівня з урахуванням вимог Державного стандарту дошкільної освіти щодо формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності.

Підвищена увага до професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасному освітньому просторі виправдана зрелими суспільними запитами щодо забезпечення цілісного і всебічного розвитку дитини, збереження її здоров'я, організації здоров'язбережувального середовища у ЗДО та запровадження інноваційних оздоровчих технологій. Необхідністю теоретичного обґрунтування особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти (*тут і далі – ЗДО*) до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з дошкільниками обумовлюється *актуальність даної статті*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дошкільниками була об'єктом досліджень Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, К. Волинець, Н. Гавриш, Н. Грами, І. Дичківської, Л. Зданевич, О. Ковшар, Н. Лисенко, І. Рогальської-Яблонської, Т. Поніманської та інших вчених. Теоретичне вивчення проблеми збереження фізичного здоров'я дітей дошкільного віку стало предметом обговорення чималої кількості наукових праць, зокрема її розкривали Н. Денисенко, М. Єфименко, О. Богініч, Е. Вільчковський, О. Дубогай, Л. Лохвицька, М. Рунова та інші дослідники.

Окремі аспекти проблеми готовності педагогів ЗДО до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з дошкільниками розглянуто у працях О. Аксьонової, О. Богініч, Г. Григоренко, Н. Денисенко, М. Єфименка, Н. Кравчук, Ю. Коваленко, Л. Левої, Н. Рубан, Л. Швайки, О. Юрчука та інших вчених.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Новизна цієї статті полягає у визначенні специфіки професійної підготовки майбутніх вихователів

до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з дошкільниками.

Мета статті полягає окресленні особливостей формування готовності майбутніх вихователів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у практичній роботі з дошкільниками у процесі їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сучасні психолого-педагогічні дослідження засвідчують різні погляди науковців на ключове поняття нашого дослідження, яким є «готовність». У педагогічній науці готовність розуміється як: наявність здатностей до діяльності (Н. Ковалевська, Т. Танько), особистісна властивість (В. Серіков), первинна умова щодо успішного здійснення певного виду діяльності (В. Ільїн). Нам імпонує визначення цього поняття, надане дослідницею В. Любивою: «готовність є активно-дієвим станом особистості, що зумовлює установку на певну поведінку та мотивацію сил на виконання поставлених завдань, ... психологічним станом, яким виникає у людини задля задоволення потреби» [13, с. 160]. Готовність до професійної діяльності є результатом фахової підготовки.

На основі аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми, можемо зробити висновок, що готовність майбутніх вихователів до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності є системною якістю особистості майбутнього педагога, яка набувається у процесі його фахової підготовки у закладі вищої освіти.

Дослідниця І. Щербак визначає наступну структуру готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до формування рухової активності у дошкільників: мотиваційний, аналітичний, процесуальний і когнітивний компоненти [17, с. 58]. В. Любива у структурі професійної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до фізичного виховання дітей виокремлює когнітивний, мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний компоненти та їхні відповідні показники. Як зазначає науковиця, максимальними можливостями щодо забезпечення зазначених компонентів у процесі фахової підготовки визначається наукова дисципліна «Теорія та методика фізичного виховання», що формує систему фундаментальних знань і визначає професійну діяльність педагога в галузі фізичного виховання [13, с. 160].

У працях Г. Барсуковської, О. Богініч, Е. Вільчовського, Н. Денисенко, Л. Загородньої, Ю. Коваленко, В. Кошеля, Н. Левінець, С. Петренко, О. Юрчука та інших вчених розглянуто окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. Визначається слушною думка О. Богініч, яка вважає, що стратегічною метою підготовки висококваліфікованого фахівця дошкільної освіти є забезпечення готовності до здоров'ятворчої діяльності та творчого діалогу з навколишнім середовищем (соціумом та природою). Саме педагог дошкільної освіти, вважає О. Богініч, повинен забезпечити повноцінне зростання й усебічний розвиток дошкільника на основі збереження та зміцнення його здоров'я [2, с. 108].

У дослідженні О. Дубасенюк визначено низку факторів (генетичні, стан навколишнього середовища, медичне забезпечення, умови й спосіб життя), які визначають позитивний і негативний вплив на здоров'я людини [7, с. 31]. Щодо цього, у контексті аналізу даної проблеми вченою окреслено й можливості використання технологій підтримки й зміцнення здоров'я. Зокрема, О. Дубасенюк зазначає, що залежність здоров'я людини від факторів екологічних і генетичних акцентує на ролі соціальної політики, що реалізується у діяльності освітніх закладів, сім'ї, державних і фізкультурних організацій. Стосовно медичного забезпечення та отримання раціонального способу життя, як зазначає О. Дубасенюк, використання технологій здоров'язбереження, у тому числі – фізкультурно-оздоровчих, є одним із провідних напрямків роботи з населенням країни [7].

Фізкультурно-оздоровчі технології активно використовуються в освітній практиці закладів освіти, за проведення форм оздоровчої роботи з різними групами населення, з профілактичною метою тощо.

Вченими Т. Андрющенко, О. Богініч, Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфименка, Н. Левінець, Л. Лохвицькою, В. Нестеренко переконливо засвідчено ефективність запровадження в освітній процес здоров'язбережувальних технологій.

Усе більш активно фізкультурно-оздоровчі технології запроваджуються стосовно роботи з дітьми дошкільного віку у закладі дошкільної освіти. Вчений О. Юрчук пояснює це необхідністю педагогічної протидії стійкій тенденції щодо зниження рівня рухової дітей. Цю ж думку підтримують А. Нестеров, В. Артеменко, О. Мілаєв, вказуючи на загрозливий стан здоров'я дітей і молоді, обмеженість рухової активності та зниження фізичної підготовленості молоді та резервів їхнього фізичного здоров'я.

Термін *«технологія»* має грецьке походження й тлумачиться як «вчення про мистецтво». У своїх наукових працях вчена Л. Гаращенко зазначає, що цей термін вказує на конкретизацію методики й змістової техніки, спрямованої на проведення фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. У фізичному вихованні дітей, вважає Л. Гаращенко, використання фізкультурно-оздоровчих технологій є «системним педагогічним процесом, спрямованим на досягнення прогнозованих індивідуальних показників здоров'я, фізичного, рухового, загального розвитку дітей, побудованим на певних алгоритмах діяльності» [6, с. 56]. К. Левшунова обґрунтовує термін *«здоров'язбережувальні технології»* як сукупність наукових знань, методів, прийомів та засобів, що дозволяють встановити реальний стан здоров'я індивіда [12, с. 200]. Важливо вказати, що «здоров'язбережувальні» технології у галузі фізичної культури відносяться до більш широкого поняття «оздоровчих технологій», які є необхідними для нормального функціонування та життєзабезпечення організму.

Поняття *«фізкультурно-оздоровча технологія»*, на думку М. Верховської, є одним із ефективних раціональних способів налагодження взаємодії учасників педагогічного процесу. В основі даного процесу покладено різні види рухової діяльності які мають забезпечити максимальний рівень рухової активності, оздоровчий ефект та потребу людини в русі [4, с. 9]. Дослідник А. Нестеров тлумачить вищезазначене поняття як спосіб організації відповідної діяльності, яка здійснюється за певним алгоритмом й спрямована на підтримку фізичного здоров'я людини, зниження ризику захворювань, покращення самопочуття за використання фізичних вправ [15, с. 39].

В. Кошель зазначає, що фізкультурно-оздоровчі технології у закладі дошкільної освіти – один із видів здоров'язбережувальних технологій, серед яких можна назвати: медико-профілактичні, технології соціально-психологічного благополуччя дитини, технології здоров'язбереження та збагачення здоров'я вихователів ЗДО [10, с. 14].

Вчені Е. Вільчковський, О. Курок обґрунтовують доцільність використання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти традиційних фізкультурно-оздоровчих заходів, які мають на меті забезпечення необхідного рівня рухової активності дітей, підвищення рівня розумової працездатності, а також зміцнення їхнього здоров'я. До таких форм роботи з дошкільниками у закладі дошкільної освіти Е. Вільчковський, О. Курок відносять фізкультурно-оздоровчі заходи у режимі дня, форми активного відпочинку дітей тощо [5, с. 250].

Зміцнення усіх видів здоров'я може відбуватися за використання різних засобів рухової діяльності та технологій збереження й зміцнення здоров'я. Зазначимо, що на сьогодні інноваційні технології у системі оздоровчої фізичної культури розробляються у великій кількості; з'являється усе більше новітніх методик та оздоровчих програм.

Це вимагає від педагогів постійного самовдосконалення у галузі проведення фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. Підґрунтям для функціонування педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку є нормативно-правові документи, зокрема: Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2024 р.), Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт, 2021 р.), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014 р.), Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020 р.), Стандарт вищої

освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, спеціальність 012 Дошкільна освіта (2019 р.). Другий (магістерський) рівень вищої освіти, спеціальність 012 Дошкільна освіта (2020 р.), концептуальні положення яких відбивають пріоритети в професійній освіті.

Дослідниці Л. Загородня та Г. Барсуковська зазначають, що у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти спец. 012 Дошкільна освіта важливо забезпечити єдність теорії та практики у формуванні їхньої фізкультурно-оздоровчої компетентності. З тим, практичні уміння мають стати результатом творчого транслявання набутих знань з теорії фізичного виховання дошкільників і сучасних технологій оздоровлення [8, с. 113].

Нам прийнятна позиція Ю. Коваленко, яка вказує на те, що у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання дошкільників важливо формувати у здобувачів освіти ціннісне ставлення до власного здоров'я та його потенціалу, засвоєння знань сучасної практики оздоровлення, організації власної фізичної активності. Щодо цього, вважає Ю. Коваленко, слід приділяти особливу увагу формуванню у здобувачів вищої освіти професійно значущих навичок, у тому числі – у галузі фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої діяльності [9, с. 57].

О. Чернявська обґрунтовує такий вид компетентності педагогів, як *фізкультурно-оздоровча*, яка набувається ними у процесі фізичного виховання. Під якою науковиця розуміє особистісну якість, що формується у процесі фізичного виховання у ЗП(ПТ)О та інтегрує знаневий (стосовно способів збереження та зміцнення здоров'я засобами фізичної культури), практичний (уміння використання у практичній діяльності засобів та методів здоров'язбереження та корекції різних видів здоров'я та його стану) та діагностичний (оцінювання та контроль над здоров'ям) компоненти. Особливу увагу щодо набуття майбутніми кваліфікованими робітниками фізкультурно-оздоровчої компетентності О. Чернявська надає формам фізичного виховання, до яких вони можуть долучатися – уроки з фізичної культури, заняття спортом, методичні заняття, самостійні заняття фізичними вправами тощо [16, с. 58].

Л. Загородня, Г. Барсуковська характеризують фізкультурно-оздоровчу компетентність вихователя як ядро його фахової вузівської підготовки щодо реалізації актуальних засад фізичного виховання дітей дошкільного віку. У процесі такої підготовки дослідниці виокремлюють низку завдань, спрямованих на фізкультурно-оздоровчу роботу з дошкільниками. Серед таких завдань, зокрема : формування світоглядної позиції майбутнього фахівця, спрямованої на збереження та зміцнення здоров'я, набуття оздоровчих поведінкових навичок; оволодіння як системою знань, фахових умінь і навичок, а також уміннями їх творчо та оперативно реалізовувати у професійній діяльності; формування потреби у самореалізації та самовдосконаленні щодо вирішення оздоровчих завдань у роботі з дошкільниками [8, с. 112].

Проблему забезпечення готовності майбутніх педагогів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій Д. Березюк аналізує у контексті фахової підготовки вчителів початкової школи. Дослідник зазначає, що при підготовці у закладі вищої освіти кваліфікованих педагогічних кадрів НУШ слід створити адекватну педагогічну систему, яка є комплексом умов (дидактичних, організаційних, соціальних, психолого-педагогічних), що є необхідними й достатніми для запровадження технологій оздоровлення у подальшій професійній діяльності [1, с. 101]. Нам імпонує наукова позиція Д. Березюка стосовно того, що досягти ефективності у процесі формування готовності педагогів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій можливо за умови, коли майбутні фахівці будуть реалізовувати блоки (діагностики, мети, змісту, засобів педагогічної комунікації, методичного забезпечення, контролю, корекції та управління) у своїй подальшій професійній діяльності [1, с. 99].

І. Щербак вказує на те, що забезпечення готовності майбутніх вихователів до різних аспектів фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками передбачає організовану діяльність як стосовно викладача ЗВО, так і стосовно студентів. Дослідниця

наголошує на важливості формування в останніх самооцінки щодо здатності ефективного запровадження форм і технологій фізкультурно-оздоровчої роботи у закладі дошкільної освіти [17, с. 59].

На думку В. Любивої, найбільше можливостей щодо формування готовності майбутнього вихователя до проведення фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками у процесі професійної підготовки у ЗВО має навчальна дисципліна «Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», призначена для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» за освітнім рівнем «бакалавр». Цей курс, вважає В. Любива, формує в майбутніх педагогів дошкільної освіти систему фундаментальних знань у галузі теорії та методики фізичного виховання, метою, завданнями та змістом програмових документів (провідних концептуальних, базових і парціальних) та низкою професійно орієнтованих умінь, які стосуються підтримки здоров'я дітей [13, с. 161].

Вчена О. Богініч наголошує, що навчальні дисципліни оздоровчого спрямування, до яких вчена відносить «Теорію і методику фізичного виховання дітей дошкільного віку» та «Теорію і технологію валеологічної освіти дошкільників», є важливими, оскільки вони інтегрують у собі інформаційний і діяльнісний компоненти системи фахової підготовки майбутнього вихователя й створюють умови задля функціонування у закладах дошкільної освіти ефективного здоров'язберігаючого освітнього простору [2, с. 108].

Л. Гаращенко обґрунтовує доцільність оновлення змісту навчальних дисциплін у відповідності із сучасними пріоритетами у галузі здоров'язбереження дошкільників. Передовсім, вважає Л. Гаращенко, важливо застосовувати лекції з проблемним викладом матеріалу, завдання та ситуації, які мають в основі пізнавальні протиріччя між відомим та невідомим. Це дозволить, на думку науковиці, активізувати пізнавальну навчальну активність студентів, спонукає їх до роздумів, поглиблення знань, пошуків необхідної інформації та саморозвитку [6, с. 88].

Для успішного здійснення майбутньої педагогічної діяльності здобувач вищої освіти оволодіває знаннями з педагогіки дошкільної, дитячої психології, педіатрії, вікової фізіології, валеології тощо. Зазначимо, що сутність оздоровчих технологій полягає у можливості здійснення педагогом комплексної оцінки щодо наявного стану здоров'я дітей, моніторингу показників індивідуального розвитку та розробки для кожної дитини індивідуальної траєкторії фізичного розвитку з урахуванням необхідності включення її до заходів підтримки та зміцнення здоров'я.

Спираючись на результати досліджень багатьох вчених (Г. Беленька, Г. Барсуковська, О. Богініч, Ю. Коваленко, В. Кошель, Н. Лісневська, О. Юрчук та ін.) висловлюємо припущення, що формуванню у майбутніх вихователів практичних навичок щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи сприяє ґрунтовне методичне забезпечення та проходження педагогічної практики у закладах дошкільної освіти.

Не можна щодо цього не вказати на потенціал дисциплін вільного вибору студента, які розробляються викладачами ЗВО з метою поглиблення окремих напрямів підготовки майбутніх фахівців. До прикладу, у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» розроблено й запроваджено вибіркову навчальну дисципліну «Здоров'язберезувальні технології у ЗДО». Метою цієї навчальної дисципліни є озброєння студентів знанням теоретичних основ процесу здоров'язбереження, організації здоров'язберезувальної діяльності у ЗДО, опанування оздоровчими технологіями та методиками діагностування фізичного розвитку дітей з огляду на майбутню педагогічну діяльність.

Як зазначають С. Матвієнко, О. Варуха, С. Оленченко, підготовка майбутніх вихователів до практичної фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми здійснюється на наступних рівнях:

1. *Теоретичному*, який передбачає ознайомлення майбутніх педагогів ЗДО із специфікою руху, рухової діяльності, основних рухових умінь та навичок як основи

життєдіяльності й здоров'я людини. Зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти реалізується у ході вивчення навчальних дисциплін нормативної частини освітньої програми. Зокрема, освітній компонент «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти» спрямований на формування у студентів системи фундаментальних знань теорії та методики фізичного виховання та валеології дошкільного дитинства.

2. *Теоретико-методичному*, на якому студенти набувають необхідних знань у галузі методики фізичного виховання.

3. *Діяльнісному*, який передбачає набуття студентами необхідних фахових умінь в змодельованих умовах практичних і лабораторних занять, що проводяться в аудиторіях вузу та на базі ЗДО.

4. *Практично-творчому*, специфіка якого визначається власною педагогічною роботою студента з дітьми під час проходження різних видів педагогічної практики у закладі дошкільної освіти [14, с. 136].

Ряд науковців (В. Кошель, Н. Левінець, О. Юрчук та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх вихователів до проведення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку повинна здійснюватися поетапно. Так, В. Кошель визначає наступні етапи вищезазначеної підготовки: мотиваційно-особистісний, теоретичний, діяльнісний та імплементаційний [10, с. 133].

Н. Левінець, у цілому погоджуючись з науковою позицією В. Кошеля, убачає наступною етапізацію вищезазначеної фахової підготовки майбутніх педагогів ЗДО: професійно-орієнтаційний, інформаційно-теоретичний, діяльнісний та імплементаційний етапи [11, с. 139]. Дослідниця, на основі аналізу фундаментальних досліджень у галузі підготовки майбутніх педагогів наголошує на важливості змістового наповнення кожного із етапів. «Поглиблення розуміння мети і завдань кожного з визначених етапів, – зазначає Н. Левінець, – дозволятиме закладам вищої освіти оновити освітньо-професійні програми з підготовки фахівців за спеціальністю 012 Дошкільна освіта» [11, с. 142].

Нам прийнятна думка Л. Борисенко стосовно того, що для забезпечення готовності майбутнього педагога до реалізації засад здоров'язберезувальної діяльності повинно спиратися на інноваційні методи навчання, які орієнтуються на пошук, імпровізацію, стимулювання евристичної діяльності, уникнення репродуктивних та авторитарних способів пізнання. Серед засобів валеолого-професійного зростання майбутнього фахівця Л. Борисенко слушно виокремлює комплексні проблемні питання і завдання здоров'язберезувальної спрямованості, ситуації валеологічного змісту, картотеки міжпредметних зв'язків, твори мистецтва та оригінальні тексти, що сприяють формуванню життєвої позиції здоров'язбереження [3, с. 324].

Висновки. Одним із важливих завдань вищої освіти визначається якісна професійна підготовка як основа конкурентноздатної особистості. Заклади вищої освіти мають забезпечувати готовність фахівців дошкільного профілю до суспільних і соціальних змін, стану здоров'я дітей дошкільного віку у реаліях сьогодення, а також концептуальні засади дошкільної освіти у контексті оновленого Державного стандарту дошкільної освіти. У даному дослідженні вказано, що забезпечення вищезазначеної готовності має відбуватися поетапно, з урахуванням потенціалу освітнього середовища закладу вищої освіти щодо становлення фахівця. Важливу роль у даному процесі відіграють різноманітні методи та форми навчання, ефективно поєднання змістового насичення дисциплін нормативної частини програми професійної підготовки й пропонувані здобувачам освіти дисциплін вільного вибору, педагогічної практики у ЗДО тощо.

Перспективи подальших досліджень визначаються розробкою моделі процесу підготовки майбутніх вихователів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з дошкільниками.

Література

1. Березюк Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 67. 2023. С. 96–103.
2. Богініч О. Л. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої діяльності. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. (Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2006. Вип. № 5. С. 106–112.
3. Борисенко Л. Л. Підготовка студентів педагогічного коледжу до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості*: зб. за матеріалами III Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». 2016. Т. 2. С. 322–329.
4. Верховська М. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 20 с.
5. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Суми: Університетська книга. 2004. 428 с.
6. Гаращенко Л. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження сучасних оздоровлювальних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. *Народна освіта*. 2019. Вип. 2(38). С. 86–93.
7. Дубасенюк О. А. Фактори, що впливають на здоров'я людини. *Інноваційні здоров'язберігаючі технології у закладах освіти*: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. В. Танської, О. А. Сорочинської, О. В. Павлюченко. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2020. С. 31–34.
8. Загородня Л. П., Барсуковська Г. П. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 3. С. 110–118.
9. Коваленко Ю. О. Формування професійної готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах. *Вісник Запорізького національного університету*. 2009. № 1. С. 53–58.
10. Кошель В. М., Лемешко М. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до навчання рухових дій дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібн. для студ. спец. «Дошкільна освіта», працівників закладів дошкільної освіти та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна О. В., 2018. С. 132–144.
11. Левінець Н. Підготовка майбутніх вихователів до формування рухової компетентності дітей дошкільного віку. *Preschool Education: Global Trends. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav*. 2022. Vol. 1. С. 128–147.
12. Левшунова К. В. Здоров'язберігаючі технології як чинник психічного благополуччя дошкільника. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. Вип. 2(2). С. 197–204.
13. Любива В. В. Формування готовності майбутніх вихователів до творчої діяльності як умова успішної професійної самореалізації у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 29. С. 155–162.
14. Матвієнко С. І., Варуха О. В., Оленченко С. О. Підготовка студентів спеціальності «дошкільна освіта» до формування у дошкільників рухових умінь і навичок. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя). 2012. Вип. 2. С. 135–138.
15. Нестеров А. В., Артеменко В. В., Мілаєв О. І. Сучасний стан готовності вчителів фізичної культури до використання фізкультурно оздоровчих технологій у професійній діяльності. *Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання та спорт*. 2016. № 2. С. 38–46.

16. Чернявська О. Формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі фізичного виховання. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2021. Т. 9. № 2. С. 56–62.

17. Щербак І. Підготовка майбутніх вихователів до формування рухової активності у дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2015. № 11 (130). С. 55–60.

References

1. Bereziuk, D.I. (2023). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do vykorystannia fizkulturno-ozdorovchikh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Formation of future primary school teachers' readiness to use physical education and health technologies in professional activity]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. Vol. 67. P. 96–103 [in Ukrainian].
2. Bohinich, O.L. (2006). Kontseptualni osnovy profesiinoї pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do fizkulturno-ozdorovchoї diialnosti [Conceptual bases of professional training of future educators for physical education and health activities] *Naukovi zapysky. – Scientific notes*. Nizhyn. Vol. 5. P. 106–112 [in Ukrainian].
3. Borysenko, L.L. (2016). Pidhotovka studentiv pedahohichnoho koledzhu do vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti. Vzaiemodiia dukhovnoho y fizychnoho vykhovannia v stanovlenni harmoniino rozvyненої osobystosti. Vol. 2. P. 322–329). Sloviansk: DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet» [in Ukrainian].
4. Verkhovska, M.V. (2015). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do vykorystannia fizkulturno-ozdorovchikh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Formation of Future Physical Education Teachers' Readiness to Use Physical]: extended abstract of candidate's thesis. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
5. Vilchkovskiy, E.S. & Kurok, O.I. (2004). Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannia ditey doshkilnoho viku [Theory and methods of physical education of preschool children: a textbook]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
6. Harashchenko, L. (2019). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vprovadzhennia suchasnykh ozdorovliuvalnykh tekhnolohii v osvithomu protsesi zakladiv doshkilnoi osvity [Preparing future educators for the introduction of modern health technologies in the educational process of preschool education institutions] *Narodna osvita – Public education*. Issue 2(38). P. 86–93 [in Ukrainian].
7. Dubaseniuk, O.A. (2020). Faktory, shcho vplyvaiut na zdorovia liudyny [Factors affecting human health. Innovative health-saving technologies in educational institutions] *Innovatsiini zdoroviazberihaiuchi tekhnolohii u zakladakh osvity: zb. nauk.-metod. prats*. Zhytomyr: ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
8. Zahorodnia L.P. & Barsukovska H.P. (2014). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii yak zasib formuvannia fizkulturno-ozdorovchoї kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Innovative pedagogical technologies as a means of forming the physical and recreational competence of future educators of preschool educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*. Vol. 3. P. 110–118 [in Ukrainian].
9. Kovalenko, Yu.O. (2009). Formuvannia profesiinoї hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku u vshchtykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional readiness of future specialists in the physical education of preschool children in higher educational institutions] *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhzhya National University*, 1, 53–58 [in Ukrainian].
10. Koshel, V.M. & Lemeshko, M.S. (2018). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do navchannia rukhovyykh dii ditei doshkilnoho viku [Pedagogical conditions for the preparation of future educators for the training of motor actions of preschool children]. Chernihiv: FOP Balykina O.V. [in Ukrainian].
11. Levinets, N. (2022). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia rukhovoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Preparing future educators for the formation of motor

competence of preschool children] *Preschool Education: Global Trends. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav*. Vol. 1. P. 128–147 [in Ukrainian].

12. Levshunova, K.V. (2012) Zdoroviazberihaiuchi tekhnolohii yak chynnyk psykhychnoho blahopoluchchia doshkilnyka [Health-saving technologies as a factor in the mental well-being of a preschooler] *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs*. 2(2), 197–204 [in Ukrainian].

13. Liubyva, V.V. (2015). Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do tvorchoi diialnosti yak umova uspishnoi profesiinoi samorealizatsii u protsesi fizkulturno-ozdorovchoi roboty z doshkilnykamy [Formation of the readiness of future educators for creative activity as a condition for successful professional self-realization in the process of physical education and recreation work with preschoolers] *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky. – Bulletin of the Glukhovsky National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko. Pedagogical Sciences*. 29, 155–162. [in Ukrainian].

14. Matvienko, S. I., Varukha, O. V. & Olenchenko, S. O. (2012). Pidhotovka studentiv spetsialnosti «doshkilna osvita» do formuvannia u doshkilnykiv rukhovykh umin i navychok [Preparation of students of the specialty "preschool education" for the formation of motor skills in preschoolers] *Naukovi zapysky. Seriya «Psykholoho-pedahohichni nauky». (Nizhynskiy derzhavnyi universytet im. Mykoly Hoholia) – Scientific notes. Series "Psychological and pedagogical sciences."* (Nizhyn State University named after Nikolai Gogol), Nizhyn. Vol. 2, 135–138 [in Ukrainian].

15. Nesterov, A. V., Artemenko, V. V. & Milaiev O. I. (2016). Suchasnyi stan hotovnosti vchyteliv fizychnoi kultury do vykorystannia fizkulturno ozdorovchykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Current state of readiness of physical education teachers to use physical education and health technologies in professional activities] *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Fizychno vykhovannia ta sport – Bulletin of Zaporizhzhia National University. Physical Education and Sports*. 2, 38–46 [in Ukrainian].

16. Cherniavska, O. (2021). Formuvannia fizkulturno-ozdorovchoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Formation of physical culture and health competence of future qualified workers in the process of physical education] *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*. Vol. 9(2), 56–62 [in Ukrainian].

17. Shcherbak, I. (2015). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia rukhovoï aktyvnosti u ditei doshkilnoho viku [Preparation of future educators for the formation of motor activity in preschool children] *Molod i rynok – Youth and Market*. 11(130), 55–60 [in Ukrainian]

Matvienko S.

Candidate of Pedagogic Sciences (PhD),
Docent of the Department of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University
masvet9@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7591-1683

Shcherbak P.

Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor of the Department of Geography,
Tourism and Sports Nizhyn Mykola Gogol State University
nizhyn_sport@ukr.net
orci.org/0009-0001-7604-5876

READINESS OF FUTURE TEACHERS TO USE PHYSICAL AND HEALTH-PROMOTING TECHNOLOGIES IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

The article substantiates the importance of ensuring the readiness of future educators to

use technologies for preserving and strengthening health in working with preschoolers. An analytical justification of the importance of using physical and health-promoting technologies in working with preschoolers and the positive impact that is determined for strengthening children's health is provided.

The essence of the concepts of "readiness", "technology", "health-preserving technologies", "physical and health-promoting technologies" is revealed. The interpretation of the concept of "readiness of future educators to use physical education and health technologies" is proposed, which is considered as a systemic quality of the personality as a future educator. It is acquired in the process of his professional training in a higher education institution and is associated with conducting physical education and health work with preschoolers in a preschool education institution.

The essence of the teacher's physical education and health competence is analyzed and its place in the professional training of future educators is considered. Based on the results of scientific research, theoretical aspects of training future educators to introduce physical education and health technologies in work with preschoolers are revealed. The role of mandatory educational components of the educational program for training future educators, in particular, – professional methods, as well as disciplines of free choice of students, - in ensuring their readiness to practically implement the health paradigm in professional activities is indicated.

It is noted that the professional training of future educators in a higher education institution will be more effective if modern, well-thought-out methodological and instructional tools are selected. The positive significance of pedagogical practice in terms of acquiring by future educators the skills of conducting physical education and health-improving activities and the practical implementation of relevant technologies is determined. It is emphasized that the acquisition by future educators of knowledge and skills in the design and application of physical education and health-improving technologies will contribute to the formation of health-preserving competence in preschoolers.

Key words: readiness, training of future educators, technology, physical education and health-improving technologies, readiness of future educators to use physical education and health-improving technologies.



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Умови публікації статей у науковому збірнику
«Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»»
(Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя)

Збірник наукових праць «**Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»** (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» – це наукове фахове видання з психолого-педагогічних наук, засноване у 1996 році Ніжинським педагогічним інститутом, з 2004 року – Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя.

Свідоцтво про реєстрацію: *КВ № 17181-5951 Р від 26 квітня 2019 р.*

Періодичність: **4 рази на рік.**

Міжнародний стандартний номер періодичного друкованого та / або електронного видання

ISSN: 2663-4902 (Online)

ISSN: 2522-1736 (Print)

У збірнику висвітлюються актуальні питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання окремих галузей знань, теорії і методики виховання, теорії і методики професійної освіти, теорії і методики управління освітою.

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України № 157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).

Журнал включено до наукометричних баз даних:

Index Copernicus International;

Google Scholar;

Open Ukrainian Citation Index (OUCI);

Bielefeld Academic Search Engine (BASE);

WorldCat.

Редакція здійснює присвоєння кожному опублікованому матеріалу міжнародного цифрового ідентифікатора DOI.

До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на редагування і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

РУБРИКИ ЖУРНАЛУ

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

1. МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
4. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Мова публікації: українська, англійська, польська.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISУ

1. Формат А4; орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx). Поля з усіх сторін – 20 мм; шрифт – 14, основний шрифт – Times New Roman, *Arial* і *Courier New* для текстових фрагментів; інтервал між рядками – 1,5; вирівнювання тексту – по ширині; автоматична розстановка переносів – включена; абзацний відступ – 1,25 см; нумерація сторінок – не ведеться.

2. Малюнки та таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунок і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.

3. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково: між ініціалами та прізвищем (С. Русова); після географічних скорочень (м. Київ); між знаками номера (№) та параграфу і числами, які до них відносяться; у посиланнях на літературу [14, с. 60]; всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо; між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.).

4. Посилання на літературу подаються у тексті тільки у квадратних дужках до прикладу: [1, с. 2], бібліографічний список у кінці тексту. Посторінкові виноска та посилання не допускаються.

5. Бібліографічний опис списку використаних джерел оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України **ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» (ДСТУ 8302:2015 р.)**.

6. *References*. Оформлюється відповідно до стандарту APA (APA Style Reference Citations). Автор (трансліт), назва статті (трансліт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (трансліт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (трансліт).

Для складення списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S.V. (2019). *Osoblyvosti psikhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate s thesis. Kyiv [in Ukrainian]*.

2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). *Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasburh: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English]*.

7. Транслітерація імен та прізвищ з української мови здійснюється відповідно до вимог Постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. № 55 (Link.).

5. Реферат англійською мовою має бути оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань і мати: обсяг 1800–2000 знаків; інформативність (не містить загальних слів); оригінальність (не бути калькою анотації українською або російською мовою); змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень), структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методика, результати, наукова новизна, практична значущість, ключові слова).

6. Обсяг статті – 10–25 сторінок.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

Відповідальність за дотримання академічної доброчесності під час здійснення освітньо-наукової діяльності несуть автори поданих наукових статей. Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» (05.09.2017 № 2145-VIII) академічною доброчесністю визначається сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень.

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та ауковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, ідомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;
- надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність тощо.

Порушенням академічної доброчесності вважається:

- **академічний плагіат** – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та / або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;

- **самоплагіат** – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів;

- **фабрикація** – вигадання даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;

- **фальсифікація** – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;

- **обман** – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування тощо.

Рукописи, що не відповідають вимогам, редакція не реєструє й не розглядає з метою публікації.

УМОВИ ОПЛАТИ

Редакційний збір становить **60 гривень** за одну сторінку. До друку приймаються статті обсягом від 10 до 25 сторінок. Редакційний збір покриває витрати, пов'язані з редагуванням статей, макетуванням та друком журналу. Поштова пересилка журналу авторам здійснюється на вказане ним поштове відділення Нової Пошти за рахунок автора.

Редакційна колегія наукового вісника здійснює внутрішнє анонімне рецензування та перевіряє їх на плагіат. У разі вдалого проходження перевірки авторам надсилаються реквізити для оплати публікаційного внеску. В іншому випадку стаття повертається на доопрацювання.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 378:14

4. Теорія і методика професійної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація українською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Ключові слова: 5–10 слів чи словосполучень.

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE FORMATION

Demchenko Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація англійською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Key words: 5–10 слів чи словосполучень.

ДЛЯ ПРАЦЬ З ТЕОРІЇ

Постановка проблеми (формулюється у загальному вигляді та обґрунтовується її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

1. Аналіз останніх досліджень і публікацій (у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття).

2. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.

3. Формулювання мети статті (постановка завдання).

4. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

5. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

ДЛЯ ПРАЦЬ З МЕТОДИКИ

Вступ (вказується новизна теми та актуальність наукових рішень).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

2. Методологія та методи.

3. Результати та дискусії.

Висновки (розгорнуті конкретні висновки за результатами дослідження і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку).

Література

1. Пєша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. Державне управління та місцеве самоврядування. 2019. Вип. 3 (42). С. 98–103.

References

1. Piesha, I.V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42), 98–103 [in English].

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ

Для опублікування статті у Збірнику наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) необхідно надіслати електронною поштою на адресу ped.kaf.n@gmail.com або nata.demchenko2020@gmail.com наступні матеріали:

1) довідку про автора: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, orcid, e-mail, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони;

2) статтю.

У разі успішного рецензування статті необхідно надіслати відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору.

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Приклад підпису файлів: *Коваленко_стаття*, *Коваленко_квитанція*.

Електронна адреса: nata.demchenko2020@gmail.com

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Кафедра педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту
НДУ імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2
м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16602
Телефон: +38 098 445 62 71
ped.kaf.n@gmail.com
nata.demchenko2020@gmail.com

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**