

ISSN 2074-8167

*Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

Наукові записки кафедри педагогіки



Scientific notes of the pedagogical department

Випуск 51 / Issue 51

Заснований 1996 року

Харків 2022

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України №886 від 02.07.2020 року збірник включено до Переліку наукових фахових видань України, Категорія Б, педагогічні спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Спеціальність: педагогічні науки.

Журнал відображено у базах даних: Google Scholar, Національна бібліотека імені В. І. Вернадського.

До збірника наукових праць включено статті з проблем сучасної теорії і практики освіти, навчання та виховання. Авторами наукових праць розміщуються результати науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки співробітництва, нових педагогічних технологій соціалізації та самореалізації особистості.

Для науковців, аспірантів, викладачів закладів вищої освіти, студентів, учителів.

*Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 18 від 25 Листопада 2022 р.)*

Головний редактор:

ЖУКОВА Оксана Анатоліївна, завідувачка кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, професор, доктор педагогічних наук.

Заступник головного редактора:

НАЛИВАЙКО Олексій Олексійович, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, м.Харків, Україна, доцент, кандидат педагогічних наук.

Редакційна колегія:

БРИАН Абері, професор Інституту Комунальної Інтеграції університету Міннесоти (США), доктор філософії.

ГОЛУБНИЧА Людмила Олександрівна, професор кафедри іноземних мов № 3, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м.Харків, Україна, професор, доктор педагогічних наук.

ДРУГАНОВА Олена Миколаївна, професор кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н.Каразіна, професор, доктор педагогічних наук.

ЖЕРНОВНИКОВА Оксана Атаоліївна, завідувачка кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, професор, доктор педагогічних наук.

КОНОНЕЦ Наталія Василівна, доцент кафедри економічної кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», м. Полтава, Україна, доцент, доктор педагогічних наук.

КОЙЧЕВА Тетяна Іванівна, професор кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна, професор, доктор педагогічних наук.

КОМИШАН Анатолій Іванович, доцент кафедри педагогіки факультету психології, ХНУ імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна, доцент, кандидат педагогічних наук.

ЛУТАЄВА Тетяна Василівна, завідувачка кафедри педагогіки та психології «Інститут підвищення кваліфікації спеціалістів фармації» Національного фармацевтичного університету, м. Харків, Україна, доцент, доктор педагогічних наук.

МАРАКУШИН Андрій Ігорович, завідувач кафедри здорового способу життя та безпеки життєдіяльності ХНЕУ імені С. Кузнеця, м. Харків, Україна, доцент, кандидат наук з фізичного виховання та спорту.

МАТВЄЄВА Ольга Олександрівна, завідувачка кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя ХНПУ імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна, професор, доктор педагогічних наук.

МКРТЧЯН Оксана Альбертівна, професор кафедри початкової і професійної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна, професор, доктор педагогічних наук.

МАХНОВСЬКИЙ Сергій Сергійович, старший викладач кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна, кандидат педагогічних наук.

ПЕТРИЧЕНКО Людмила Олександрівна, перший проректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту, доктор педагогічних наук.

ПОНОМАРЬОВА Галина Федорівна, ректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна, професор, доктор педагогічних наук.

РОГАНОВА Марина Вікторівна, завідувачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна, професор, доктор педагогічних наук.

СТЕПАНЕЦЬ Іван Олександрович, проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна, доцент, кандидат педагогічних наук.

ТИХА Рената, професор філософії Інституту Комунальної Інтеграції університету Міннесоти (США), доктор корекційної педагогіки.

ХАРКІВСЬКА Алла Анатоліївна, проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна професор, доктор педагогічних наук.

ЧЕРНЕЦЬКА Юлія Іванівна, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна, професор, доктор педагогічних наук.

ШВЕДОВА Ярослава Василівна, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна, доцент, кандидат педагогічних наук.

ШКОЛА Олена Миколаївна, завідувачка кафедри фізичного виховання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доцент, доктор педагогічних наук.

Адреса редакції:

61022, Україна, м. Харків,
майдан Свободи, 6, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, к. 612
Кафедра педагогіки. Тел. (057) 707-51-78
E-mail: zapiskinaukovi@gmail.com
Електронну версію збірника розміщено на сайті: periodicals.karazin.ua/pedagogy, pedagogic@karazin.ua

Свідоцтво про державну реєстрацію Серія КВ № 24294-14134 Р від 27.12.2019 р.

According to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 886 of 02.07.2020, the collection is included in the list of scientific professional editions of Ukraine, category B, pedagogical specialties, – 011, 012, 013, 014, 015, in which the results of the dissertation works for obtaining the scientific degrees of doctor and candidate of sciences can be published.

Specialty: pedagogical sciences.

The journal is displayed in the databases: Google Scholar, Vernadsky National Library of Ukraine

The collection of scientific papers includes articles on the problems of modern theory and practice of education, training and upbringing. The authors of the scientific works publish the results of their research activities in the field of pedagogy of cooperation, new pedagogical technologies of socialization and personal self-realization.

The Journal is for scientists, graduate students, lecturers, students, teachers.

*Approved for publication by the Academic Board
of V. N. Karazin Kharkiv National University
(minutes № 18 of November 25th 2022)*

Editor-in-Chief:

ZHUKOVA O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine

Deputy editor:

NALYVAIKO O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

Editorial board:

BRIAN A., PhD, Full Professor of the Institute on Community Integration, USA.

HOLUBNYCHA L., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

DRUHANOVA O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

ZHERNOVNYKOVA O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

KONONETS N., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate-Professor, Poltava, Ukraine.

KOYCHEVA T., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Ukraine.

KOMYCHAN A., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

LUTAIEVA T., Doctor of Pedagogical Sciences, Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

MARAKUSHIN A., Candidate of Sciences of Physical Education and Sport (PhD), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

MATVIEIEVA O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

MKRTICHIAN O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

MAKHNOVSKYI S., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine

PETRYCHENKO L., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate-Professor, Kharkiv, Ukraine.

PONOMAROVA H., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

ROHANOVA M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

STEPANETS I., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor, Kharkiv, Ukraine.

TICHA R., Doctor of Correctional Education, PhD, Full Professor of the Institute on Community Integration, USA.

KHARKIVSKA A., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

CHERNETSKA Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kharkiv, Ukraine.

SHVEDOVA Y., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

SHKOLA O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kharkiv, Ukraine.

Editorial Board Address:

61022, Ukraine, Kharkiv,
4 Svobody Sq, 6, V.N. Karazin Kharkiv National University, room 612
Department of Pedagogy. Tel. (057) 707-51-78
Email: zapiskinaukovi@gmail.com
The Official Journal Website: periodicals.karazin.ua/pedagogy
Certificate of state registration of KV № 24294-14134 of P from 27.12.2019

ЗМІСТ

Баніт О. В. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ.....	6
Друганова О. М., Іполітова Д. С. (НЕ)КОНФЕРЕНЦІЇ EdCamp Ukraine ЯК ДІЄВИЙ СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ	14
Жерновникова О. А., Нелін Є. П., Штонда О. Г., Простакова Ю. С. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З МАТЕМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	21
Ктігоров М. О. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	30
Марголін А. Г. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ	39
Наливайко Н. А., Наливайко О. О., Мкртчян О. А., Харченко А. О., Жерновникова О. А. РІВНІ ОСВІТИ У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ	47
Пісоцька М. Е., Кадашевич К. О. РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ В 60-ТІ-80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ У МЕЖАХ ПРОВЕДЕННЯ РІЗНОАСПЕКТНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКІВ.....	54
Старощук Д. К., Чернорук О. О., Наливайко О. О. ШІСТЬ ДНІВ НАВЧАННЯ. ШЛЯХ ДО ЗМЕНШЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	63
Тимощук Г. В. ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВИХ ЗАХОДІВ ЯК КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТІЙНА ПРОБЛЕМА.....	71
Шведова Я. В., Коротецька Є. С., Кашкабаш Д. Є. SOFT SKILLS: АНАЛІЗ РОЗВИТКУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС	78
Штонда О. Г. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ РІВНЕВОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ЗЗСО В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	95
Штонда О. Г., Білецька С. А., Проскурня О. І. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ПРАКТИКИ	105
Юхно Н. В. СУТЬ ТА СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ	113
Алексеева Г. М., Остенда А., Щетиніна О. С., Антоненко О. В., Овсянніков О. С. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ГРУПОВОЇ ДИСКУСІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ПРИКЛАДІ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕМАТИКИ	120
Міщук М. В. ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї НА ОСНОВІ ПОГЛЯДІВ В. ЗІНКІВСЬКОГО	132

CONTENT

Banit Olga TRENDS OF ANDRAGOGY COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN THE CORPORATE EDUCATION FIELD	6
Druhanova O., Ipolitova D. (NON)CONFERENCES EdCamp Ukraine AS AN EFFECTIVE WAY OF THE TEACHERS' QUALIFICATION IMPROVEMENT IN UKRAINE	14
Oksana Anatolyivna Zhernovnykova, Evgeny Petrovich Nelin, Oksana Hryhorivna Shtonda, Yuliya Serhiyivna Prostakova METHODOLOGICAL FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING IN MATHEMATICS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION	21
Maksym Ktitorov ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS OF THE NGU IN THE CONDITIONS OF THE MARTIAL STATE	30
Adrian Margolin GENERAL CHARACTERISTICS OF DISCURSIVE COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	39
Nataliia Nalyvaiko, Oleksii Nalyvaiko, Andrii Kharchenko, Oksana Mkrtychian, Oksana Zhernovnykova LEVELS OF EDUCATION IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA.....	47
Pisotska Marina, Kadashevych Kristana THE DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF INDIVIDUALIZATION OF PUPILS LEARNING IN NATIVE EDUCATION IN THE 60S-80S OF THE 20TH CENTURY WITHIN THE LIMITS OF CONDUCTING VARIOUS ASPECTS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	54
Daniela Staroshuk, Olha Chernoruk, Oleksii Nalyvaiko SIX DAYS OF STUDY. THE WAY TO REDUCE THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	63
Hanna Tymoschuk THEORETICAL BASIS OF READINESS OF TEACHERS FOR ORGANIZATION OF SCIENTIFIC EVENTS	71
Yaroslava Shvedova, Elizaveta Korotetska, Darya Kashkabash SOFT SKILLS: ANALYSIS OF DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION ACQUIRES AND WAYS OF IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS	78
Oksana Hryhorivna Shtonda METHODICAL FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF LEVEL DIFFERENTIATION IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF ZZSO IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION	95
Oksana Hryhorivna Shtonda, Svitlana Anatolyivna Biletska, Oleksii Ivanovich Proskurnia FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF MASTERS OF TEACHING UNIVERSITIES IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC AND RESEARCH PRACTICE	105
Nataliya Iukhno THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SPECIALISTS	113
Hanna Aliksieieva, Aleksander Ostenda, Olha Shchetynina, Oleksandr Antonenko, Oleksandr Ovsyannikov APPLYING THE GROUP DISCUSSION METHOD IN VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THE EXAMPLE OF COMPUTER SUBJECTS.....	120
Mariia Mishchuk FEATURES OF THE RELIGIOUS EDUCATION OF A CHILD IN THE FAMILY BASED ON THE VIEWS OF V. ZINKIVSKY	132

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-01>

УДК 378.937

Ольга Василівна Баніт

доктор педагогічних наук, старший дослідник

провідний науковий співробітник відділу андрагогіки

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна НАПН України вул. Берлінського, 9, Київ, Україна

E-mail: olgabanit@ukr.net ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9002-6439>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ

В Україні спостерігається стійка тенденція до зростання кількості корпоративних навчальних центрів і посилення їхнього впливу не лише на ринок праці, але й на ринок освітніх послуг. Фахівці, які професійно займаються організацією освітнього процесу у цих центрах, поєднують у своїй діяльності низку функцій, що стосуються навчання й розвитку персоналу, виконуючи при цьому різні соціальні ролі: наставник, консультант, тьютор, фасилітатор, коуч, тренер та ін. Така діяльність потребує розвитку андрагогічної компетентності.

У статті виявлено й обґрунтовано тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти. Вони корелюються, з одного боку, з розвитком освіти і навчання дорослих загалом, з іншого – пов'язані зі стратегією та місією кожної конкретної організації. З огляду на це їх можна класифікувати на загальні та специфічні.

Серед загальних тенденцій важливими для розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти є: динаміка суспільно-політичних і соціально-економічних процесів і явищ, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них (глобальний аспект); усвідомлення власної причетності до світової спільноти з її культурними загальними і професійними тенденціями (кроскультурний аспект); урізноманітнення освітніх послуг внаслідок розвитку ІКТ та широке залучення різних категорій дорослих (технологічний аспект); вдосконалення законодавчого та нормативно-правового забезпечення освіти і навчання дорослих (правовий аспект).

Специфічними тенденціями розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти є: зростання ролі особистості, її інтересів і потреб (ціннісний аспект); посилення суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує розвитку м'яких навичок (діяльнісний аспект); розширення інформаційного простору з одночасними змістовими змінами інформації, що вимагають уміння переопрацювати її й використовувати в нових умовах (когнітивний аспект); конструювання власної стратегії особистісного й професійного саморозвитку (рефлексивний аспект); самостійність у прийнятті рішень і відповідальність за власне здоров'я й життєзабезпечення (ресурсний аспект).

Усвідомлення означених тенденцій дозволяє педагогічному персоналу посідати суб'єктну позицію у процесі навчання й розвитку співробітників організації, формувати етико-соціальні норми професійної поведінки в рамках корпоративної культури організації, самостійно визначати траєкторію власного розвитку.

Ключові слова: андрагогічна компетентність; корпоративна освіта, педагогічний персонал, професійний розвиток, тенденції.

Як цитувати: Баніт О. В. Тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51, С. 6-13 <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-01>

In cites: Banit, O. (2022). Trends of Development Andragogy Competence of Teaching Staff in the Corporate Education Field. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 6-13. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-01> [in Ukrainian]

Вступ і постановка проблеми. Актуальність розвитку корпоративної освіти в Україні визначається посиленням глобальної конкуренції та стрімкими змінами ринкової кон'юнктури. Одним із найважливіших факторів конкурентоспроможності й довгострокового успіху організації є її здатність постійно підвищувати кваліфікацію персоналу в умовах корпоративної освіти. Ефективна система корпоративної освіти є джерелом потужного інноваційного розвитку організації завдяки накопиченню унікальних корпоративних знань, формуванню корпоративних цінностей, підвищенню мотивації персоналу, прискоренню адаптації нових працівників, підготовці кадрового резерву. Сучасним інструментом комплексного управління знаннями в умовах корпоративної освіти є корпоративний навчальний центр, що створюється з метою задоволення потреб бізнесу в навчанні й розвитку персоналу. У корпоративних центрах працюють зазвичай викладачі, які мають ґрунтовну теоретичну підготовку, або фахівці з практичним досвідом у своїй сфері діяльності. Як одні, так і інші для повноцінної професійної діяльності потребують розвитку андрагогічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти доцільно розглядати в контексті концепції неперервної освіти (Lifelong learning) та концепції організації, що навчається [21]. Важливим чинником є створення особливої корпоративної культури, певного освітнього духу, що стимулює персонал до навчання та вдосконалення навичок на всіх рівнях організаційної структури. Доповнення та розширення означених концепцій містяться у працях таких всесвітньо відомих теоретиків і практиків як: М. Аллен (M. Allen), Е. Бласс (E. Blass), П. Друкер (P. Drucker), Д. Гарвін (D. Garvin), Д. Мейстер (D. Meister), К. Камерон (K. Cameron), Д. Кіркпатрік (D. Kirkpatrick), М. Педлер (M. Pedler), М. Портер (M. Porter), Т. Стюарт (T. Stewart), К. Уїллер (K. Wheeler), Е. Шейн (E. Schein), Дж. Волтон (D. Walton) та ін.

Вітчизняні науковці також досліджують актуальні проблеми розвитку педагогічного персоналу для роботи з дорослими (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, та ін.); управління навчанням і розвитком персоналу (С. Бабушко, Т. Борисенко, А. Волковська, В. Данюк, О. Жихорська, Т. Збрицька, О. Кир'янова, А. Колот, С. Курбатов, І. Литовченко, Н. Пазюра, А. Поручник, В. Сав-

ченко, І. Серняк та ін.). Попри численні публікації однією з найбільших проблем у дослідженнях, пов'язаних з розвитком педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти є порівняно незначна кількість наукових робіт, що стосуються андрагогічної компетентності, та й вони, зазвичай, розкривають окремі вузько направлені питання. У нинішніх умовах стрімких соціально-економічних змін це питання залишається актуальним і потребує системного дослідження.

Метою статті є виокремлення й аналіз тенденцій розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних методів: аналізу, синтезу та узагальнення. Теоретико-методологічний аналіз літератури та вивчення документів і нормативних матеріалів щодо освіти дорослих дав можливість виокремити тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти. Завдяки синтезу та узагальненню вдалося систематизувати й візуалізувати взаємозв'язок між ними. Інформаційною базою дослідження послугували результати аналізу публікацій з обраної теми, власний досвід і практика роботи в закладах освіти та бізнес-організаціях.

Виклад результатів дослідження. В Україні спостерігається стійка тенденція до зростання кількості корпоративних навчальних центрів і посилення їхнього впливу не лише на ринок праці, але й на ринок освітніх послуг. Педагогічний персонал, який займається організацією освітнього процесу у цих центрах (корпоративних університетах, корпоративних академіях), називаємо корпоративними андрагогами. Вони поєднують у своїй професійній діяльності низку функцій, що стосуються навчання й розвитку персоналу всієї організації, виконуючи при цьому різні соціальні ролі: наставник, консультант, тьютор, фасилітатор, коуч, тренер та ін. [16, с. 54; 20]. Така діяльність потребує розвитку андрагогічної компетентності.

Андрагогічна компетентність є складним, багатограним, міждисциплінарним поняттям, що охоплює сучасні уявлення про дорослість як феномен, про місце й призначення людини в сучасному глобалізованому світі, про особливості організації освітнього простору для навчання дорослих, а також розуміння освітнього процесу як відкритої гнучкої

інтегративної системи, що передбачає розвиток усіх сфер особистості: когнітивної, аксіологічної, креативної, емоційної та ін. [7, с. 9; 8, с. 195].

Варто зазначити, що це відносно новий напрям наукових досліджень, однак вже можемо виокремити основні тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти (далі – корпоративних андрагогів). Вони корелюються, з одного боку, з розвитком освіти і навчання дорослих загалом, з іншого – пов'язані зі стратегією та місією кожної конкретної організації [6, с. 163]. З огляду на це їх можна класифікувати на загальні та специфічні і розподілити за такими напрямками (рис. 1):

Серед загальних тенденцій важливими для розвитку андрагогічної компетентності корпоративних андрагогів є:

- динаміка суспільно-політичних і соціально-економічних процесів і явищ, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них (*глобальний аспект*);
- усвідомлення власної причетності до світової спільноти з її культурними загальними і

професійними тенденціями (*кроскультурний аспект*);

- урізноманітнення освітніх послуг внаслідок розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та широке залучення різних категорій дорослих (*технологічний аспект*);

- вдосконалення законодавчого та нормативно-правового забезпечення освіти і навчання дорослих (*правовий аспект*).

Специфічними тенденціями розвитку андрагогічної компетентності корпоративних андрагогів є:

- зростання ролі особистості, її інтересів і потреб (*ціннісний аспект*);

- посилення суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує розвитку м'яких навичок (*діяльнісний аспект*);

- розширення інформаційного простору з одночасними змістовими змінами інформації, що вимагають уміння переопрацьовувати її й використовувати в нових умовах (*когнітивний аспект*);

- конструювання власної стратегії особистісного й професійного саморозвитку (*рефлексивний аспект*);

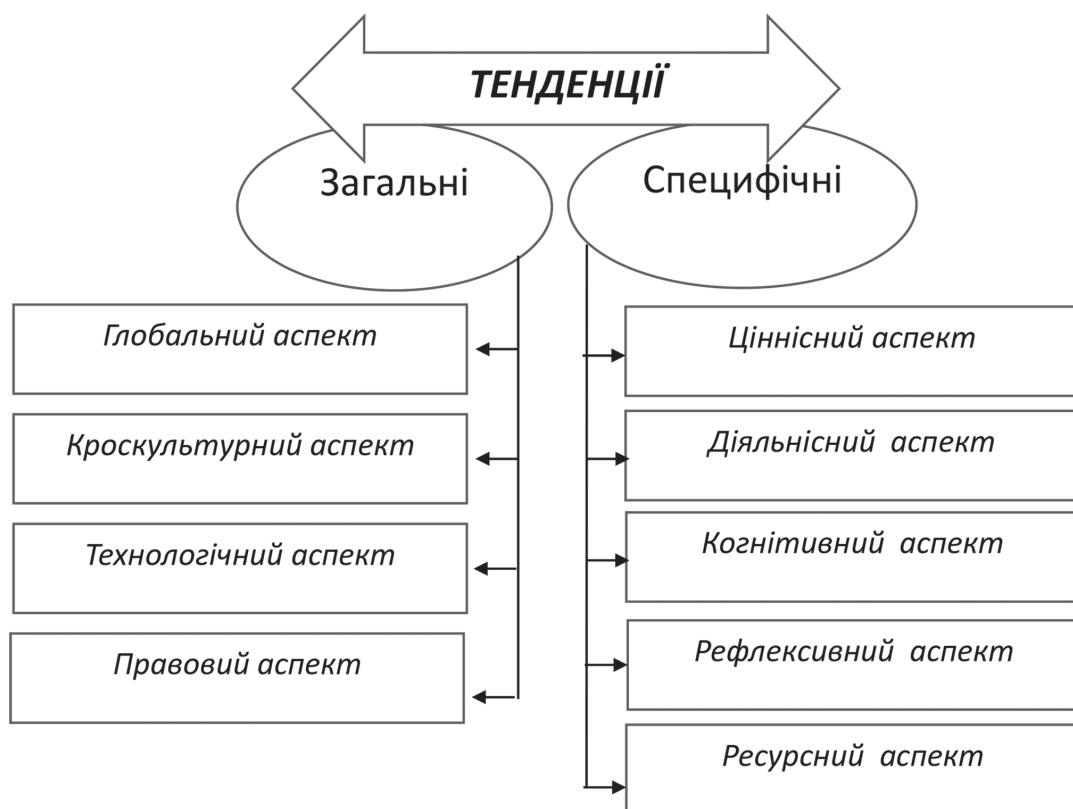


Рис. 1. Тенденції розвитку андрагогічної компетентності корпоративних андрагогів (Джерело: узагальнено автором).

Fig. 1. Trends in the development of andragogic competence of corporate andragogues (Source: summarized by the author).

- самостійність у прийнятті рішень і відповідальність за власне здоров'я й життєзабезпечення (*ресурсний аспект*).

Проаналізуємо детальніше кожну з виокремлених тенденцій.

Глобальний аспект розвитку андрагогічної компетентності пов'язаний із викликами VUCA- й BANI-світу, на які нашарувалися пандемія та військова агресія. Корпоративним андрагогам необхідно самим сприймати й усвідомлювати суть та масштаби стрімко змінних суспільно-політичних і соціально-економічних процесів, оперативно адаптуватися до них і водночас організувати навчання персоналу в таких умовах. Загалом можна констатувати, що педагогічний персонал у сфері корпоративної освіти розвиває андрагогічну компетентність за формулою «навчаючи вчимося», виробляючи навички управління інформацією, знаннями, освітнім процесом [17; 20].

Кроскультурний аспект розвитку андрагогічної компетентності допомагає корпоративним андрагогам змінювати ставлення до розуміння культур і сприйнятливості до культурних розходжень, проявляти гнучкість і творчий потенціал, налагоджувати відносини, вільні від забобонів, стереотипів й етноцентризму. Якщо раніше можна було взаємодіяти в рамках чітко встановленої організаційної структури й культурної ієрархії, то нині доводиться мати справу з представниками різних країн і націй, а у великих організаціях потрібно розвивати компетентності глобального масштабу. Корпоративним андрагогам вже не достатньо зосередитися на тому, як бути ефективним в одній зарубіжній культурі, їм доводиться дізнаватися про багато культур і працювати в багатонаціональних командах. Здатність адаптуватися й організувати навчання у відповідності зі стилем інших культур відіграє важливу роль у їхній професійній діяльності [14].

Технологічний аспект розвитку андрагогічної компетентності зумовлений активною діджиталізацією, яка набирає обертів, і навіть кризові явища та військові дії не зупиняють цей процес. Діджиталізація сприяє урізноманітненню освітніх послуг, розгалуженню цілей і напрямів корпоративної освіти. З огляду на це постає необхідність підготовки ІТ-менеджерів, які б забезпечували технічку підтримку [19]. Серед уже відомих і усталених цілей корпоративної освіти – соціальної, адаптивної, інформативної – важливого значення набувають такі цілі як відновлення стабільності, динамічного розвитку суспільства,

упровадження добробуту (wellbeing) [3] як у професійній так і в побутовій сферах. Перед корпоративними андрагогами відкриваються широкі можливості підвищувати свій рівень андрагогічної компетентності за допомогою неформальної освіти. Численні пропозиції провайдерів освітніх послуг дають змогу кожному вибрати потрібні йому тренінги й курси з розвитку інших компонентів андрагогічної компетентності, зокрема, мотиваційно-ціннісного (особистісні якості), рефлексивно-оцінного (комплекс психофізичних засобів саморегуляції і впливу, психотехнічні уміння, діагностика рівня володіння професією), операційно-діяльнісного (педагогічна техніка, культура мовлення, міміка, управління своєю психофізіологічною саморегуляцією, досвід використання інноваційних технологій навчання тощо) [13, с. 141; 15]. І, звичайно ж, найціннішим є власний досвід і його рефлексія.

Правовий аспект розвитку андрагогічної компетентності є нині особливо актуальним для освіти дорослих в Україні. Прийняття закону «Про освіту дорослих» сприятиме вдосконаленню законодавчого та нормативно-правового забезпечення освіти і навчання дорослих загалом і корпоративної освіти зокрема. Наразі підготовлено 2 проекти: Проект Закону про освіту дорослих [12] і Проект Закону про навчання та освіту дорослих [11]. Закони мають на меті визначення правових, організаційних і економічних засад функціонування та розвитку системи освіти дорослих, створення умов для ефективної співпраці, а також реалізації права осіб на безперервне навчання з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку та запитів економіки. Наразі дороговказом в діяльності корпоративних андрагогів може бути план відновлення України від наслідків війни [10], що передбачає інтеграцію України в Єдиний цифровий ринок ЄС, реформування ІТ-освіти, розвиток цифрової економіки та ін.

Ціннісний аспект розвитку андрагогічної компетентності актуалізується переосмисленням ціннісних орієнтирів сучасного освітнього простору, в центрі уваги якого залишається людиноцентризм. Цінності лежать в основі мотиваційної сфери корпоративних андрагогів. Вони є необхідною умовою становлення й розвитку професійної майстерності та фундаментом становлення суспільно-професійних відносин, об'єднуючи сутнісні характеристики фахової діяльності та особливості особистісного й професійного розвитку. Зага-

лом ціннісно-мотиваційний аспект андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти можна розглядати як систему ієрархічно пов'язаних потреб, мотивів, цілей особистості, які спонукають, регулюють і спрямовують її діяльність на досягнення високих результатів у професійній діяльності. Через мотивацію і ціннісні установки корпоративний андрагог прогнозує власну професійну діяльність, визначає основні пріоритети в ній і планує різні варіанти власного професійного розвитку та розвитку персоналу організації [1, с. 68; 2, с. 60].

Діяльнісний аспект розвитку андрагогічної компетентності спрямований на посилення суб'єктивної позиції в соціумі та розвиток м'яких навичок. Він характеризується такими критеріями, як потреба в пізнанні, опануванні знань про засоби, мотиви, стимули взаємодії у професійній діяльності й готовності до їх використання у практичній роботі. Для цього корпоративним андрагогам необхідні уміння планування, практичної реалізації й оцінювання навчального процесу: підготовка програм, формування навчальних планів, розподіл часу, забезпечення навчального середовища, доцільний підбір видів, форм, методів організації навчального процесу, управління груповою динамікою та ін. [5, с. 460; 9]. Професійна й соціальна активність має узгоджуватися з корпоративною стратегією. Формування навичок професійної взаємодії, уміння налагоджувати взаєморозуміння між суб'єктами взаємодії корелює з усвідомленням місії та стратегічних цілей організації, розумінням механізмів її функціонування, готовністю керівництва й співробітників до соціальних стосунків і міжособистісної взаємодії, умінням встановлювати необхідні зв'язки й контакти з суб'єктами освітнього процесу [1, с. 69; 2, с. 64].

Когнітивний аспект розвитку андрагогічної компетентності передбачає активну участь корпоративних андрагогів у відборі й структуруванні змісту власного навчання та навчання персоналу організації, орієнтуючись на певну цільову аудиторію, рівень, цінності, інтереси, досвід, конкретні потреби суб'єктів освітньої діяльності. Розширення інформаційного простору з одночасними змістовими змінами інформації вимагають уміння переопрацювати її й використовувати в нових умовах за допомогою прийомів і стратегій виконання інтелектуальної діяльності в сучасних умовах інформатизації освіти та суспільства. Готовність до самоосвіти та постій-

ного розвитку в рамках когнітивного аспекту виявляється через усвідомлення необхідності змінюватися, розвивати професійно важливі якості, уміння самостійно опановувати різні види професійних знань, зокрема загальнопрофесійні знання у своїй та в суміжних галузях, розуміння андрагогічних засад освіти дорослих, а також організаційно-методичні навички [1, с. 68; 2, с. 57; 4, с. 7].

Рефлексивний аспект розвитку андрагогічної компетентності характеризується здатністю корпоративних андрагогів аналізувати зміни умов професійної діяльності, згідно з якими коригувати вектор особистісного й професійного саморозвитку, адекватно оцінюючи власні професійні здобутки. Загалом рефлексія передбачає узгодження внутрішньої самооцінки з зовнішніми проявами професійної діяльності. Водночас цей аспект розкривається через аналіз своїх сильних і слабких сторін, усвідомлення власного потенціалу у професійній діяльності, адекватність самооцінки, здатність планувати, контролювати й адекватно оцінювати хід особистісного розвитку й професійного становлення [1, с. 68; 2, с. 61].

Ресурсний аспект розвитку андрагогічної компетентності проявляється через самостійність у прийнятті рішень щодо особистісного й професійного розвитку з урахуванням відповідальності за власне здоров'я та життєзабезпечення. Важливими у цьому контексті є такі особистісні якості, як адекватна оцінка навколишньої обстановки, стресостійкість, самокритичність, співвідношення власних можливостей і зовнішніх умов, наполегливість у подоланні перешкод, налаштованість на ефективність особистої професійної діяльності, тайм-менеджмент [18], здатність самостійно приймати управлінські рішення; високий рівень відповідальності за власні рішення та дії; уміння знаходити оптимальні шляхи розв'язання проблем і конфліктів, здатність займати експертну позицію у сфері своєї діяльності, бути джерелом кращих практик та досвіду.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз підводить до висновку про те, що усвідомлення тенденцій розвитку андрагогічної компетентності дозволяє педагогічному персоналу у сфері корпоративної освіти (у нашому дослідженні – корпоративним андрагогам) посідати суб'єктну позицію в організації навчання й розвитку персоналу організації, формувати етико-соці-

альні норми професійної поведінки в рамках корпоративної культури організації, а також самостійно визначати траєкторію власного розвитку, вибудовувати стратегії професійної діяльності на основі позитивного чи негативного досвіду, вдосконалювати навички самоаналізу, підвищувати вмотивованість до особистісного і професійного розвитку.

Водночас зазначимо, системна криза, спричинена кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, міграційні процеси дорослого населення, входження на ринок праці нових поколінь (генерацій) також впливають на тенденції. Ці зміни неоднозначні та мають як позитивний так і нега-

тивний вияв: скорочення коштів на розвиток персоналу, зміна видів, форм, термінів навчання, подекуди низька результативність та ефективність освітніх програм, складнощі в їх оцінюванні, в аналізі змін у роботі персоналу після завершення навчання. Зважаючи на обмежені можливості андрагогічної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації в умовах формальної освіти, корпоративні андрагоги вимушені звертатися переважно до неформальної освіти, самоосвіти й саморозвитку. Ці та інші виклики виокремлюємо як перспективний напрям подальших наукових досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аніщенко О.В., Баніт О.В., Калюжна Т.Г. Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутність, структура. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. № 2(20). С. 51-62. URL: <http://surl.li/dryeh>
2. Баніт О.В. Аналіз структурних компонентів андрагогічної компетентності фахівців з розвитку персоналу у сфері корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. 2(18). С. 54-65. URL: <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/146>
3. Баніт О.В., Мерзлякова, О.Л. Wellbeing-управління персоналом бізнес-організацій в умовах сталого розвитку суспільства: розділ до монографії. Київ: КНЕУ, 2021. С. 311-326. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731994/>
4. Григорчук Т.В. Формування професійно важливих якостей менеджера як основи його компетентності в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2021. Випуск 48. С. 7-14. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/17465>
5. Калюжна Т.Г., Котирло Т.В., Самко А.М. Андрагогічна компетентність як основа професіоналізації педагогічного персоналу сучасних закладів вищої освіти. Publishing House of University of Technology. Poland: Katowice, 2022. С. 450-466. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730440/>
6. Лук'янова Л.Б. Тенденції розвитку освіти дорослих. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього» (11-12 квітня 2019 р.). 2019. С. 161-169. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718443/1/3.pdf>
7. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014.
8. Огієнко О. І. Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді. *Освіта впродовж життя: вимоги часу*. Київ: ІПОД НАПН України, 2012. С. 194-198.
9. Піддячий В.М. Сутність і зміст андрагогічної компетентності педагогів. *Молодь і ринок*. 2021. № 10(196). С. 29-35. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/243150/245681>
10. План відновлення України. 2022. URL: <https://recovery.gov.ua/>
11. Проект Закону про навчання та освіту дорослих. 2022. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=73746
12. Проект Закону про освіту дорослих. 2022. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-pidtrimav-zakonoproekt-shchodo-osviti-dlya-doroslih>
13. Самко А.М. Особливості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. № 2(20). С. 133-144. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729768/1/Особливості%20ак.pdf>
14. Тодорова Н.Ю. *Кроскультурний менеджмент: навчальний посібник*. 2009. URL: <http://surl.li/dtoqp>
15. Banit O., Shtepura A., Rostoka M., Cherevychnyi G., Dyma O. Students' Readiness to Distance Learning: Results of Research in the Institutions of Higher Education. *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education: proceedings of the 24th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL-2021)*. 2022. № 1(389). С. 426-434. URL: <http://surl.li/ceiqe>
16. Knowles M. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier, 2005.

17. Kušića S., Klapanb A., Vrcelj S. Competencies for working with adults – an example of andragogues in Croatia. The 4th International Conference on Education (ICED-2015). 2015. URL: <http://surl.li/dtolg>
18. Lukianova L., Androshchuk I., Banit O. Time Management as a Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. The New Educational Review. 2019. Volume 56. P. 53-65. Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń. URL: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/issues/volume-56-2019/>
19. Lukianova L., Banit O., Goretko T. Effects of Global Labor Market Trends on the Content of Professional Training of Future It-Managers. Information Technologies and Learning Tools, 2019. № 2(70). P. 16-27. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2917>
20. Miroslav K., Rovňanová L. Andragogical Competences Among University Teachers. In book: Learning Never Ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives. (2022). URL: <http://surl.li/dtolc>
21. Senge P. The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleda, 1994.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2022.

Стаття рекомендована до друку 25.10.2022

Olga Banit

Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Leading Scientific Worker of Andragogy Department Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

St. 9 Berlinskyi, Kyiv, Ukraine

E-mail: olgabanit@ukr.net ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9002-6439>

TRENDS OF ANDRAGOGY COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN THE CORPORATE EDUCATION FIELD

In Ukraine, there is a steady trend towards the growth of the number of corporate training centers and the strengthening of their influence not only on the labor market, but also on the market of educational services. Specialists who are professionally engaged in the organization of the educational process in these centers combine in their activities a number of functions related to training and development of personnel, while performing various social roles: mentor, consultant, tutor, facilitator, coach, trainer, etc. Such activity requires the development of andragogic competence.

The article reveals and substantiates the trends in the development of andragogical competence of pedagogical staff in the field of corporate education. They are correlated, on the one hand, with the development of adult education and training in general, and on the other hand, they are related to the strategy and mission of each specific organization. With this in mind, they can be classified into general and specific.

Among the general trends important for the development of andragogical competence of corporate andragogues are: the dynamics of socio-political and socio-economic processes and phenomena, which must be realized, perceived, adapted to them (global aspect); awareness of one's involvement in the world community with its general cultural and professional trends (cross-cultural aspect); diversification of educational services and broad involvement of different categories of adults as a result of ICT development (technological aspect); improvement of legislative and regulatory support for education and training of adults (legal aspect).

The specific trends in the development of andragogic competence of corporate andragogues are: the growth of the role of the individual, his interests and needs (value aspect); strengthening of the subjective position in society, which requires the development of soft skills (activity aspect); expansion of the information space with simultaneous content changes of information, which require the ability to rework it and use it in new conditions (cognitive aspect); construction of one's own strategy of personal and professional self-development (reflective aspect); independence and responsibility for one's own health and livelihood (resource aspect).

Awareness of these trends will allow corporate andragogues to take a subject position in the organization of training and development of the organization's personnel, form ethical and social norms of professional behavior within the framework of the organization's corporate culture, and independently determine the trajectory of their own development.

Key words: *andragogic competence; corporate education, teaching staff, professional development, trends.*

REFERENCES

1. Anishchenko, O.V., Banit, O.V., Kalyuzhna, T.G. (2021). Andragogical competence of teaching staff in the field of adult education: essence, structure. *Adult education: theory, experience, perspectives*, 2 (20), 51-62. URL: <http://surl.li/dryeh> [in Ukraine].

2. Banit, O. V. (2020). Analysis of the structural components of andragogic competence of personnel development specialists in the field of corporate education. *Adult education: theory, experience, perspectives*, 2(18), 54-65. URL: <http://surl.li/dryen> [in Ukraine].
3. Banit, O.V., Merzlyakova, O.L. (2021). *Wellbeing-Management of Personnel of Business Organizations in the Conditions of Sustainable Development of Society*: Chapter to Mogography. Kyiv: KNEU. P. 311-326. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731994/>[in Ukraine].
4. Hryhorchuk, T. V. (2021). Formation of professionally important qualities of a manager as the basis of his competence in the conditions of distance learning. *Scientific notes of the department of pedagogy*, 48, 7-14. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/17465> [in Ukraine].
5. Kalyuzhna, T.G., Kotyrla, T.V., Samko, A.M. (2022). Andragogical competence as the basis of professionalization of the teaching staff of modern institutions of higher education. *Publishing House of University of Technology*. Katowice, Poland. P. 450-466. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730440/>[in Ukraine].
6. Lukyanova, L.B. (2019). Trends in the development of adult education. *Materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Scientific Heritage of Academician Ivan Zyazyun in Dimensions of Modernity and Future» (11-12 april 2019 p.)*, 161-169. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718443/1/3.pdf> [in Ukraine].
7. Lukyanova, L.B., Anishchenko, O.V. (2014). *Adult education: a short glossary*. Kyiv-Nizhyn: Publisher: PP Lysenko M. M. [in Ukraine].
8. Ohienko, O. I. (2012). Andragogical competence of the teacher: traditions and innovations in foreign experience. *Lifelong education: the demands of the times*. Kyiv: IPOOD NAPN of Ukraine, 194-198. [in Ukraine].
9. Piddyachy, V.M. (2021). The essence and content of andragogic competence of teachers. *Youth and the market*, 10(196), 29-35. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/243150/245681>[in Ukraine].
10. Ukraine recovery plan. (2022). URL: <https://recovery.gov.ua/> [in Ukraine].
11. Draft of the Law on Training and Education of Adults. (2022). URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=73746 [in Ukraine].
12. Draft of the Law on Adult Education. (2022). URL: <http://surl.li/dtoqj> [in Ukraine].
13. Samko, A.M. (2021). Peculiarities of Andragogical Competence of Teaching Staff of Postgraduate Pedagogical Education Institutions. *Adult education: theory, experience, perspectives*, 2 (20), 133-144. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729768/1/Особливості%20ак.pdf> [in Ukraine].
14. Todorova N.Yu. *Cross-cultural management: a study guide*. URL: <http://surl.li/dtoqp> [in Ukraine].
15. Banit, O., Shtepura, A., Rostoka, M., Cherevychnyi, G., Dyma, O. (2022). Students' Readiness to Distance Learning: Results of Research in the Institutions of Higher Education. *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education: proceedings of the 24th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL-2021)*, 1 (389), 426-434. URL: <http://surl.li/ceiqe> [in English].
16. Knowles, M. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.)*. Burlington, MA: Elsevier. 342 p. [in English].
17. Kušića, S., Klapanb, A., Vrceljic, S. (2015). Competencies for working with adults – an example of andragogues in Croatia. *The 4th International Conference on Education (ICED-2015)*. URL: <http://surl.li/dtolg> [in English].
18. Lukianova, L., Androshchuk, I., Banit, O. (2019). Time Management as a Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. *The New Educational Review*, 56, 53-65. Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń. URL: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/issues/volume-56-2019/>[in English].
19. Lukianova, L., Banit, O., Goretka, T. (2019). Effects of Global Labor Market Trends on the Content of Professional Training of Future IT-Managers. *Information Technologies and Learning Tools*, 2 (70), 16-27. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2917>[in English].
20. Miroslav, K., Rovňanová, L. (2022). Andragogical Competences Among University Teachers. In book: *Learning Never Ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*. URL: <http://surl.li/dtolc>
21. Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday [in English].

The article was received by the editors 12.10.2022

The article is recommended for printing 25.10. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-02>

УДК 378.477

Олена Миколаївна Друганова

доктор педагогічних наук, професор

професор кафедри педагогіки

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

площа Свободи 4, Харків, Україна, 61022

druganova_lena@ukr.net ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

Дарина Сергіївна Іполітова

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

біологічного факультету Харківського національного

університету імені В. Н. Каразіна

площа Свободи 4, Харків, Україна, 61022

ippolitova.dasha2002@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4975-0975>

(НЕ)КОНФЕРЕНЦІЇ EdCamp Ukraine ЯК ДІЄВИЙ СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ

Метою статті є аналіз досвіду підвищення кваліфікації вчителів у сучасній Україні на прикладі (не)конференцій EdCamp. У процесі написання статті було використано теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення тощо) та емпіричні (метод інтерв'ю) методи.

Доведено, що проблема підвищення кваліфікації вчителів завжди була предметом уваги провідних вітчизняних просвітників й освітніх політиків. Упродовж значного періоду на вітчизняному освітньому просторі було накопичено різні форми післядипломної педагогічної освіти – від курсів і з'їздів, час появи яких сягає ще другої половини XIX століття до різноманітних факультетів перепідготовки і підвищення кваліфікації низки ЗВО, зокрема інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО), науково-дослідні інститути тощо. В останні роки в Україні широкого розмаху набув EdCamp – спільнота відповідального вчителства, що є не власне українською практикою, а була запозичена з-за кордону.

Установлено, що EdCamp є відносно новим суб'єктом підвищення кваліфікації, що з ходу завоював свою аудиторію в Україні. У статті узагальнено досвід роботи (не)конференцій, організованих цією організацією впродовж періоду, межі якого 2015 – 2022 роки.

На сторінках дослідження представлено також результати проведеного інтерв'ю активної учасниці як національних (4 рази), так і міні- та афілійованих EdCamp'ів (7 разів) вчительки біології Первомайського ліцею №2 Лозівського району Харківської області, директорки КУ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» у Первомайському Бігун Ольги Олександрівни. У переліку питань, що були поставлені респондентці були: Як Ви потрапили на EdCamp? Як відбувається організація заходу? У чому полягає суть (не)конференції? Які Ваші враження?

Ключові слова: *вчителя, підвищення кваліфікації, EdCamp Ukraine, Україна, інтерв'ю.*

Як цитувати: Друганова О., Іполітова Д. (Не)конференції EdCamp Ukraine як дієвий спосіб підвищення кваліфікації вчителів в Україні. *Наукові записки кафедри педагогіки.* 2022 №51, С 14-20. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-02>

In cites: Druhanova O., Ipolitova, D. (2022). (Non)Conferences EdCamp Ukraine as an effective way of the teachers' qualification improvement in Ukraine. *Scientific notes of the pedagogical department.* 51, 14-20. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-02> [in Ukrainian]

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується відкритістю кордонів, інтенсивною міжнародною співпрацею, динамічним оновленням інформації й швидким старінням набутих знань, висуваються принципово нові вимоги до професійної підготовки вчителя, до формування педагога нового інноваційного типу, готового розвиватися адекватно сучасним змінам в суспільстві та здатного формувати це прагнення у підростаючого покоління. Як наголошує В. Кремень, важливого значення набуває розробка нової філософії освіти, що «передбачає ...активізацію мисленнєвої діяльності, ... розвиток самостійного, критичного і саморефлексивного мислення» [цит. за 12, с. 68].

З огляду на це набуває актуальності проблема формування нової стратегії пошуку інноваційних форм та технологій не тільки професійної підготовки майбутніх учителів в Україні, а й подальшого їх зростання й самовдосконалення. Про актуальність проблеми підвищення кваліфікації вчителів свідчить й сучасна законодавча база України. Так, у пункті 3 статті 22 Закону України про повну загальну середню освіту зафіксовано, що «педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свою педагогічну майстерність» [5]. Держава має забезпечити відкритий доступ та зручність до якомога більшої кількості способів набуття нових компетентностей, для реалізації права педагогів на професійний і особистісний ріст. Підвищення кваліфікації стає й необхідною умовою «атестації педагогічного працівника та враховується під час обрання за конкурсом на посаду науково-педагогічного працівника» [4]. Про що свідчить 59 стаття зазначеного Закону.

У контексті аналізу порушеної проблеми заслуговує на увагу й стаття 18 Закону, у пункті 1 якої зазначено: «Освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Установлено, що проблема підвищення кваліфікації сучасних педагогічних працівників є такою, що активно вивчається. Так, порушене нами питання в тій чи іншій ступені висвітлюється в контексті аналізу професійного розвитку вчителя нової української школи (Л. Хомич)

[12]; тенденцій розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (В. Гладуш) [2]; досвіду діяльності Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» з упровадження інноваційних освітніх технологій у процес підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників та керівних кадрів освіти (Т. Сорочан, Л. Оліфіра) [10]; європейського досвіду підготовки вчителів (В. Гриньова, О. Жерновникова, О. Коваленко) [3] тощо. Окрему увагу варто надати статті В. Кабанова, в якій було віддзеркалено роль команди EdCamp Ukraine в підвищенні кваліфікації українського вчительства [6].

Формулювання мети статті пов'язано з аналізом досвіду підвищення кваліфікації вчителів у сучасній Україні на прикладі (не)конференцій EdCamp.

Методи дослідження. У процес написання статті було використано такі методи: теоретичні: (аналіз накопичених вітчизняною системою професійної педагогічної освіти способів підвищення кваліфікації педагогічних працівників; синтез поглядів сучасних учених щодо проблеми підвищення кваліфікації вчителів в Україні; вивчення й узагальнення документів конференції за методиками EdCamp у Первомайській ЗОШ №7). Емпіричні: метод інтерв'ю із багаторазовою учасницею EdCamp О.О. Бігун, що дозволило зафіксувати особливості проведення (не)конференцій, враження та емоції її як активної учасниці.

Виклад результатів дослідження. «Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів», за даними «Термінологічного словника» – це «складова загальної системи безперервної освіти особистості» [11, с. 133]. Головною метою підвищення кваліфікації, як зазначається в довіднику, є «приведення у відповідність фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти з потребами та вимогами суспільства на конкретно-історичному етапі соціально-економічного розвитку українського суспільства та інтегративних процесів у всесвітньому освітянському просторі» [11, с. 133 – 134].

Проведений аналіз наукових джерел показав, що в Україні впродовж усього періоду становлення та розвитку системи педагогічної освіти, процес підвищення кваліфікації вчителів пройшов складний шлях. Одним із перших способів збагатити педагогів новими знаннями, сформувані нові професійні умін-

ня й навички стали педагогічні курси, що організовувалися наприкінці XIX – на початку XX століття. Традиції спільного обговорення й обміну накопиченими знаннями, професійними педагогічними вміннями й навичками стали основою й для проведення педагогічних з'їздів, перші з яких було проведено ще в 60-х рр. XIX століття.

За радянських часів в Україні склалася система підвищення кваліфікації вчителів – післядипломна педагогічна освіта, – складниками якої були: обласні, а згодом республіканський інститут підвищення кваліфікації педагогічних працівників, факультети підвищення кваліфікації при педагогічних закладах вищої освіти. Як зазначає В. Гладуш, до підвищення кваліфікації вчителів залучалися також «наукові співробітники науково-дослідних інститутів та працівники установ Міністерства освіти УРСР» [2, с. 10].

На початку 90-х рр. XX ст. система післядипломної педагогічної освіти зазнала певних змін. Серед них: факультети перепідготовки і підвищення кваліфікації низки ЗВО, зокрема інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО), отримали ліцензію на здійснення перепідготовки; слухачі, які успішно проходили курс навчання (2 – 3 роки вчителі, 1 рік – директори та їхні заступники) отримували другий диплом про вищу освіту; організовано шестимісячні курси, заняття яких можуть проводитися як на базі Центрального інституту післядипломної освіти, так і на базі інших закладів вищої освіти; післядипломна освіта може здійснюватися у науково-дослідних інститутах України, зокрема, в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, а також за кордоном) [12, с.68] тощо.

На сьогодні в Україні процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників достатньо широкий і різноманітний. Відповідно до пункту 7 проекту Постанови Кабінету Міністрів України (Про затвердження порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників) «основними видами підвищення кваліфікації є: 1) навчання за програмою підвищення кваліфікації; 2) стажування (наукове стажування); 3) участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо» [9].

До останнього виду підвищення кваліфікації варто віднести й EdCamp Ukraine – спільноту відповідального вчительства, що є не влас-

не українською практикою, а була запозичена з-за кордону. Зауважимо, що EdCamp – новий суб'єкт підвищення кваліфікації, що з ходу завоював свою аудиторію, в Україні з'явився у грудні 2015 року. (Не)конференції EdCamp Ukraine набули небувалого розмаху, завдяки чому Україна стала другою у світі після США за масштабністю і активністю. Зазначимо, що EdCamp став не просто суб'єктом, який надає змістовні та різноманітні знання вчителям, а перетворився на цілу субкультуру, що об'єднала тисячі педагогічних працівників з усієї України.

Установлено, що рух EdCamp'інгу зародився у 2010 році у Філадельфії (США). Згодом до нього залучилися 44 країн світу, й на сьогодні було проведено більше ніж 2500 заходів.

EdCamp Ukraine, як свідчить аналіз наукових джерел, є першим номером за масштабністю і активністю після США. Україна, за даними В. Кабанова, «третя країна в Європі та дев'ята у світі, яка почала застосовувати формат EdCamp (Едкемподення)» [6, с. 46]. За роки існування цієї організації відбулися п'ять національних освітніх подій у Харкові, антикризовий онлайн-EdCamp 2020, національний EdCamp для радості!-) 2021 (онлайн) та 234 регіональних (не)конференцій, у яких було залучено понад 20 000 небайдужих педагогів з усієї країни. Наголосимо, що Україна допомагає розбудувати й підтримувати учительські спільноти у Грузії, Вірменії, Молдові тощо [1]. Наразі, як зазначає автор статті, що висвітлює взаємодію МОН України і громадських об'єднань в реорганізації системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, EdCamp Ukraine – «це найпотужніший національний рух EdCamp за межами країни-засновниці США» [6, с. 46].

Як зазначається на Веб-сайті громадської організації EdCamp, «Команда EdCamp Ukraine бачить свою місію в організації платформи для підтримки практикуючих і майбутніх педагогів у партисипативному підвищенні кваліфікації впродовж життя» [1]. Гасло цієї організації – «EdCamp – спільнота відповідального вчительства» [1]. У переліку питань, якими активно займається зазначена організація є: «найкращий експертний світовий досвід», освітні системи, законодавство й зміни до нього, ефективні підходи, методики, програми тощо.

Важливо наголосити, що EdCamp конференції не просто підвищують кваліфікацію вчителів, вони вчать педагогів розв'язувати спільні задачі, ділитися досвідом та ідеями за принципом «Give – Get» («Дай, якщо можеш – Візьми,

якщо хочеш»). Учителство, що бере участь у (не)конференціях стає провідником Концепції «Нової української школи», змінюючи у собі й у суспільстві в цілому ставлення до вчительської професії. Адже, як зазначається на офіційному сайті організації, одним із найголовніших їхніх завдань є «мотивація освітян ...бути щасливими й продуктивними у вчительській професії та в житті загалом» [1].

Установлено, що програма підвищення кваліфікації, розроблена EdCamp Ukraine, реалізується за такими напрямками: інноваційність, навчання впродовж життя, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Програма спрямована на вдосконалення емоційно-етичної, управлінської, громадянської, а також соціальних і фахових компетентностей [8]. А. Федорченко, вчителька біології, координаторка Міні-EdCamp Chernihiv, характеризує зазначену організацію наголошує, що «EdCamp – це «виклик», «можливість», «стиль життя». «Потрапивши у цей світ хоча б одного разу, починаєш жити за принципами спільноти відповідального вчителства,» – пише педагогиня-організаторка [1].

Основними рисами EdCampу є постійне оновлення й рух уперед, що дозволяє цій організації створювати конкуренцію іншим суб'єктам підвищення кваліфікації у цьому сегменті.

Окрім роботи з освітянами, спільнота EdCamp також активно долучається до реалізації Концепції НУШ, беручи участь у розробці як самої концепції, так і «держстандарту середньої освіти, дебюрократизації вчительської та адміністративної роботи, анти-дискримінаційної експертизи програм і підручників» тощо [1]. Основу (не)конференції складають 6 «непохитних принципів:

- безкоштовність, що сприяє залученню усіх вчителів – як з великих міст, так і з регіонів – до участі у конференції;

- незалежність, про що свідчить відчуженість «кураторів» з державного чи бізнес-секторів. Усі учасники мають можливість вільно висловлюють свої думки, брати участь в дискусіях, відстоювати свої погляди;

- вільна ініціатива, що означає, що будь-хто може організувати EdCamp у себе – чи то окрема школа, районне управління освіти, громадська організація або неформальна вчительська група;

- програма визначається у день проведення – графік і теми спілкування плануються спільно з усіма учасниками уранці першого

дня. Такий підхід сприяє максимально урахувати актуальні потреби учасників/-ць.

- кожен і кожна можуть стати спікерами, виступити, поділитися своїм досвідом в атмосфері EdCampінгу, що об'єднує;

- «закон про дві ноги», що означає, що усі учасники самі визначають, які з сесій відвідують і на який час там затримуються. Це «відсіює» неактуальні або презентовані в непривабливій формі виступи» [1].

Узагальнення даних інформаційних ресурсів свідчить, що з 2015 року EdCamp Ukraine було поведено такі (не)конференції, основними акцентами й тематичними напрямками роботи яких були:

- технології в освіті, нові педагогічні форми та інструменти, наука в школі, ресурси бібліотеки для освіти, виклики національної освіти – EdCamp 2015;

- гендер і освіта, здоров'я в школі, екологічна освіта, інтеграція громад, англійська мова як державний пріоритет – EdCamp 2016;

- два дні проживемо у Новій українській школі та дослідимо 10 компетентностей – EdCamp 2017;

- «Все буде по-білому», задум (не)конференції полягав у тому, щоб показати, що бути білою вороною – круто! А акцент року звучить як «Навчання, збудоване на цінностях – таких, як відповідальність, чесність, простота і життєрадісність» – EdCamp 2018;

- як побудувати таку систему освіти, яка б в першу чергу виховувала гарну людину. Акцентом року стали кращі вітчизняні практики для формування й розвитку загальнолюдських цінностей – EdCamp 2019;

- освітня політика, фізичне здоров'я і психологічна стійкість, фінансові та правові виклики, дистанційна освіта, педагогіка партнерства та критичне мислення – антикризовий онлайн-EdCamp 2020. У 2020 році в Україні пройшов і перший EdCamp-марафон, який за форматом схожий на онлайн-EdCamp, але є «більш інтенсивним, гейміфікованим та ґрунтується на командній співпраці»;

- як звести і укріпити у собі 8 стовпів радості – EdCamp 2021 року.

Наголосимо, що 21 вересня 2022 року відбулася онлайн-толока стійкості EdCamp Ukraine #1, а 24 листопада – вже третя. Варто зазначити, що Толока Стійкості – це: онлайн-зустрічі із відомими експертками й експертами; практики для формування навичок стійкості та розширення власної зони

«все гаразд»; буклет з 5 спікерськими ідеями, які можна використати вже зараз з акцентом на відновленні України від наслідків війни; аудіоподкаст зустрічі для прослуховування найголовнішого; відеонотатник найбільш знакових ідей зустрічі; можливість поставити свої запитання у прямому етері; сертифікат (якщо Ви підтвердите, що підвищили власну кваліфікацію) [1].

Зазначимо, що «онлайн-толоки» – це онлайн-версія (не)конференцій, завітати до якої можна без конкурсного добору з будь-якого зручного місця. У форматі онлайн режиму кожен бажаючий може познайомитися з «освітніми експертками й експертами, представниками й представницями органів влади, з педагогами» й запрошеними гостями, які «обговорюють нагальні питання освіти, діляться досвідом і сумнівами...», задати й обговорити актуальні питання тощо [1].

На сторінках даної публікації вважаємо за необхідність висвітлити враження активної учасниці як національних (4 рази), так і міні-та афілійованих EdCamp'ів (7 разів) вчительки біології Первомайського ліцею №2 Лозівського району Харківської області, директорки КУ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» у Первомайському Бігун Ольги Олександрівни.

Першим етапом участі в (не)конференції є реєстрація на сайті EdCamp й інтерв'ю у телефонному режимі, на якому важливо довести, чому саме Ви маєте потрапити на (не)конференцію. Результатом успішного проходження цього етапу є запрошення на (не)конференцію.

По приїзді на EdCamp кожний учасник отримує бейдж зі своїм ім'ям, на зворотньому боці якого написана цифра, що означає номер аудиторії, до якої запрошується людина. Як правило у такій аудиторії знаходиться біля 20 осіб, трьом з яких запропоновано поділитися своїм досвідом, розповісти про свої нароби чи методики. Хто буде виступати вирішується шляхом голосування.

Далі починається дійство. Одночасно на (не)конференції діє безліч локацій, проте завдяки «закону про дві ноги», про який вже було згадано, Ви можете вільно переміщуватися між ними і залишатися саме там, де буде цікаво. Щодо того, які локації будуть діяти і як

про них дізнатися: у кожній (не)конференції є своя тема та програма (як правило на міні- та афілійованих EdCamp'ах тема більш конкретна і не така всеосяжна, як на національних). Отже кожен заздалегідь може ознайомитися з програмою і обрати для себе ті локації, які йому цікаві.

Зазвичай EdCamp триває 2 дні, проте у 2018 та 2019 році практикувався після-EdCamp, коли спікери (як правило це запрошені з-за кордону гості) замість одногодинного тренінгу проводять масштабний тренінг, наприклад, цілих п'ять годин.

З приводу міні- та афілійованих EdCamp'ів і як їх провести: на національних (не)конференціях є великі скриньки, у які кожен бажаючий може кинути свою «анкету», у якій розповість про те, що він може запропонувати спільноті відповідального вчительства, яку тему хоче обрати і так далі. Після чого, команда EdCamp, опрацювавши усі заявки, складає програму (не)конференцій на рік.

Ольга Олександрівна так висловилася з приводу перших своїх вражень від (не)конференції у 2016 році: «Спочатку я подумала, що це якась секта, і куди я взагалі потрапила? Всі щасливі, веселі, кричать, руками розмахують. Але потім я втягнулася». Як вже було сказано, EdCamp – це спільнота відповідального вчительства, зібрання одностудців, які прагнуть усього найкращого для своїх вихованців. Отже, кожен, хто потрапить у цю спільноту, неодмінно залишиться небайдужим. «EdCamp одного разу – EdCamp назавжди!» – наголошує респондентка.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки: підвищення кваліфікації педагогічних працівників є актуальною проблемою, що завжди знаходиться в полі зору провідних педагогів й освітніх політиків як України, так і розвинутих країн світу. Адже складність роботи вчителя полягає у постійному набутті нових компетентностей, що вимагаються суспільством. На сьогодні EdCamp – це спільнота відповідального вчительства, що довела свою актуальність як дієвого способу підвищення кваліфікації українського вчительства. Проведені EdCamp Ukraine (не)конференції стимулюють до змін та роблять ці зміни самостійно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веб-сайт громадської організації EdCamp Ukraine URL: <http://surl.li/dxryt>
2. Гладуш В.А. Тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Випуск 9(38) «Серія «Педагогічні науки»* С. 10 – 31 <http://surl.li/dxrwe>
3. Гриньова В. М., Жерновникова О. А., Коваленко О. А. European experience in training prospective teachers. *Лідер. Еліта. Суспільство. Х., 2018. Вип. 1. С. 91–99. doi: 10.20998/2616-3241.2018.1.09*
4. Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, №38-39, ст.380). URL: <http://surl.li/ixnq>
5. Закон України Про повну загальну середню освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, №31, ст. 226). URL: <http://surl.li/mfrk>
6. Кабанов, В. (2021). Взаємодія Міністерства освіти і науки України і громадських об'єднань в реорганізації системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Аспекти публічного управління, 9(3)*, 45-52. URL: <http://surl.li/dxrzi>
7. Матеріали конференції 2019 у ЗОШ №7 URL: <http://surl.li/dxrww>
8. Програма підвищення кваліфікації суб'єкту підвищення кваліфікації EdCamp URL: <http://surl.li/dxrxb>
9. Проект постанови Кабінету Міністрів України 2019 р. Про затвердження порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. URL: <http://surl.li/dxrhu>
10. Сорочан Т., Оліфіра Л. Діяльність Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» з упровадження інноваційних освітніх технологій у процес підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників керівних кадрів освіти. *Післядипломна освіта в Україні. 2018. № 1. С. 33 – 36.*
11. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с. URL: <http://surl.li/dxrhz>
12. Хомич Л.О. Професійний розвиток вчителя Нової української школи. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та зарубіжжі: матеріали тез доповідей Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2019 рік (25-26 березня 2020р.)/ Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: «ДКС-Центр», 2020. С. 67 – 68.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2022

Стаття рекомендована до друку 06.12.2022

Olena Druhanova

Doctor of pedagogical sciences, professor Professor of the Pedagogy Department,
V. N. Karazin Kharkiv National University Svobody Square 4, Kharkiv, Ukraine, 61022
druganova_lena@ukr.net ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

Daryna Ipolitova

Fourth-year bachelor's student V. N. Karazin Kharkiv National University
Svobody Square 4, Kharkiv, Ukraine, 61022
ippolitova.dasha2002@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4975-0975>

(NON)CONFERENCES EdCamp Ukraine AS AN EFFECTIVE WAY OF THE TEACHERS' QUALIFICATION IMPROVEMENT IN UKRAINE

The purpose of the article is analyzing the experience of the teachers' qualification improvement in Ukraine nowadays using the example of EdCamp (non)conferences. In the process of writing the article, theoretical (analysis, synthesis, generalization etc.) and empirical (interviewing) methods were used.

It was proved that the problem of the teachers' qualification improvement has always been the subject of leading national educators' and educational politicians' attention. Over a considerable period of time, various forms of postgraduate pedagogical education have been accumulated in the national educational space - from courses and congresses, dated to the second half of the 19th century, to various retraining and advanced training faculties of a number of higher education institutions, in particular institutes of postgraduate pedagogical education (IPPE), research institutes etc. EdCamp has become widespread in Ukraine in recent years. EdCamp is the community of responsible teachers, which is not actually Ukrainian practice, but was borrowed from abroad.

It has been established that EdCamp is a relatively new subject of the qualification improvement that immediately won its audience in Ukraine. The article summarizes the experience of the (non)conferences organized by this organization during the period of 2015-2022.

The pages of the study also present the results of an interview of an active participant of both national (4 times) and mini- and affiliated EdCamps (7 times), a biology teacher of the Pervomaisky lyceum №2, Lozova district, Kharkov region, a headmaster of the MI "Center of Professional Development of Pedagogical Workers" in Pervomaisky Bihun Olga Oleksandrivna.

The list of questions that were asked to the respondents included:

- How did you get to EdCamp?
- How is the event organized?
- What is the issue of the (non)conference?
- What are your impressions?

Keywords: *teachers, qualification improvement, EdCamp Ukraine, Ukraine, interviewing.*

REFERENCES

1. EdCamp Ukraine website. Retrived from: <http://surl.li/dxryt> [in Ukraine].
2. Hladush, V. A. Trends in the development of forms of professional development of teaching staff in Ukraine. Bulletin of postgraduate education. Issue 9(38) "Pedagogical Sciences" Series, pp. 10-31. Retrived from: <http://surl.li/dxrwe> [in Ukraine].
3. Grineva, V. M., Zhernovnykova O. A., Kovalenko, O. A. European experience in training prospective teachechers. Leader. Elite. Society. Kharkiv, 2018. Issue 1. P. 91-99. doi: 10.20998/2616-3241.2018.1.09 [in English].
4. The Law of Ukraine On Education (Verkhovna Rada Notoriety (VRN), 2017, № 38-39, Article 380). Retrived from: <http://surl.li/ixnq> [in Ukraine].
5. The Law of Ukraine On comprehensive general secondary education (Verkhovna Rada Notoriety (VRN), 2020, №31, cr.226). Retrived from: <http://surl.li/mfrk> [in Ukraine].
6. Kabanov, V. (2021). Interaction of the Ministry of Education and Science of Ukraine with public associations in the reorganization of the system of professional development of pedagogical personnel. Aspects of public administration, 9(3), 45-52. Retrived from: <http://surl.li/dxrzi>[in Ukraine].
7. Materials of the 2019 conference at secondary school №7. Retrived from: <http://surl.li/dxrww> [in Ukraine].
8. EdCamp subject development program. Retrived from: <http://surl.li/dxrxb> [in Ukraine].
9. Draft resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 2019 on approving the procedure for the qualification improvement of teaching and research-pedagogical workers. Retrived from: <http://surl.li/dxrxu>[in Ukraine].
10. Sorochan, T., Olifira, L. Activities of the Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education (CIPPE) «Education Management University» on the implementation of innovative educational technologies in the process of the qualification improvement of scientific and pedagogical and pedagogical workers of the management personnel of education. Postgraduate education in Ukraine. 2018. №. 1. P. 33-36. [in Ukraine].
11. Chernyshova, Y. R., Huzij, N. V., Liakhotskyi, V. P. Terminological dictionary on the basics of training of scientific and scientific-pedagogical personnel of postgraduate pedagogical education. State higher educational institution «Education Management University». Kyiv: SHEI «Education Management University», 2014. 230 p. Retrived from: <http://surl.li/dxrxz> [in Ukraine].
12. Khomych V. O. Professional development of the teacher of the Nova Ukrainska Shkola. Trends in the development of adult education in Ukraine and abroad: materials of abstracts of reports of the Report Scientific and Practical Conference of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Ziazyun National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for 2019 (March 25-26, 2020) / the Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Ziazyun National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv: «DKS-Center», 2020. p. 67 – 68. [in Ukraine].

The article was received by the editors 23.11.2022

The article is recommended for printing 06.12. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-03>

УДК 372.851

Оксана Анатоліївна Жерновникова

доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри математики¹
oazhernovnykova@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5383-4493>

Євген Петрович Нелін

кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики¹
epnelin@ukr.net <https://orcid.org/0000-0001-9394-9263>

Оксана Григорівна Штонда

кандидат педагогічних наук доцент кафедри математики¹
stonda.oksana@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7601-487X>

Юлія Сергіївна Простакова

кандидат педагогічних наук доцент кафедри математики¹
y.s.prostakova@hnpri.edu.ua <https://orcid.org/0000-0002-8955-2818>

¹*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, вул. Алчевських 29, Україна*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З МАТЕМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

На сьогоднішній день однією з актуальних соціально-педагогічних проблем є підготовка старших школярів до життєвого та професійного самовизначення. При цьому профільне навчання має особливе значення для учнів старших класів. Одним із основних предметів профільної підготовки є математика. Особливу значущість у вивченні математики на профільному рівні має підбір оптимальних методів її викладання, оскільки кожен з профілів, передбачених у профільній освіті, має свої змістовні особливості. Проблема полягає в тому, що у більшості освітніх установ не враховуються нюанси засвоєння учнями класів різних профілів математичного матеріалу.

Мета статті – охарактеризувати методичні особливості при організації профільного навчання з математики в закладах загальної середньої освіти.

Матеріали і методи. Серед використаних методів дослідження визначальними були такі: аналіз та узагальнення науково-методичних джерел задля теоретичного обґрунтування висвітлюваної проблеми, моделювання, синтез отриманих даних.

Результати дослідження. Характеристика методичних особливостей при організації профільного навчання з математики в закладах загальної середньої освіти передбачає виокремлення таких основних моментів організації навчання математики в класах різних профілів:

- навчання математики у класах з поглибленим вивченням окремих предметів має ґрунтуватися на системно-діяльнісному підході та відповідати вимогам державних освітніх стандартів;
- для учнів гуманітарного профілю при вивченні математики, велике значення має наочність, відповідно до чого на уроках необхідно застосовувати наочно-графічні уявлення, а також опорні сигнали та різні історичні матеріали, що дозволяють викликати в учнів інтерес до математики. Крім того, для учнів гуманітарних профілів допустимо використання допоміжних матеріалів при вивченні складних тем, оскільки заучування даних матеріалів напам'ять для них не має практичного значення, а є лише непотрібним марнуванням часу. Основне завдання педагога при складанні змісту програми для гуманітарного профілю полягає в тому, щоб скоротити непотрібну для учнів даного профілю інформацію і звільнити час для більш ретельного вивчення ними необхідної інформації. Але це скорочення має мати розумний характер;

– у класах соціально-економічного та природничого профілів, навпаки, необхідне розширення навчальної програми за рахунок включення до неї практичної частини на процентні обчислення, прогресію, аналіз функцій та елементи комбінаторики. Для цих класів велике значення має практичне уявлення значущості навчального матеріалу, що також передбачає проектну діяльність і використання комп'ютерних технологій при вивченні математики. В учнів соціально-економічного профілю необхідно формувати розуміння універсальності математичних методів, а в учнів природничого профілю – використання моделювання, оскільки це дає можливість застосовувати математичні методи в процесі вивчення хімії, фізики тощо;

– для технологічних профілів особливо важливе застосування моделювання, оскільки воно допомагає не тільки вивчати окремі розділи математики, але і дає можливість розвивати творчий початок в особистості учнів. Навчання математики в класах технологічного профілю також обов'язково має супроводжуватися організацією проектної та дослідницької діяльності учнів, оскільки дані проекти, крім усього іншого, дозволять учням мати уявлення про комп'ютерні програми, які використовуються в сучасній практиці.

У цілому зміст робочих програм з математики на кожному рівні основної школи ґрунтується на стандартній навчальній програмі і відповідного до неї підручника. Зміст цієї навчальної програми змінюється залежно від профілю класу. Ці зміни стосуються обсягу годин, відведених вивченню тієї чи іншої теми основних розділів математики, що виявляється, своєю чергою, у наданні учням меншого чи, навпаки, більшого обсягу інформації. Відповідно до стандартів відбувається вивчення математики у класах гуманітарного профілю, в якому на даний предмет відводиться стандартна кількість годин, та вивчення предмета відбувається на поверхневому рівні з метою відповідності мінімальним вимогам освітнього стандарту.

У класах соціально-економічного і природничого профілів навчальна програма розширюється: збільшується кількість годин і, відповідно, розширюється зміст досліджуваних тем, що дозволяє учням отримати необхідну для них відповідно до їх профілю інформацію. Ще більше годин відводиться вивченню математики у класах технологічного профілю, що передбачає отримання знань із зазначеного навчального предмета на ще вищому рівні. При цьому навчання математики в класах гуманітарного та технологічного профілів спрямоване на отримання предметних результатів, пов'язаних безпосередньо з математичними знаннями та вміннями, тоді як у класах соціально-економічного та природничого профілів дані результати в першу чергу пов'язані з умінням працювати з інформацією. Слід наголосити, що зміст підручника для класів різних профілів не змінюється і розширення отримуваної учнями інформації досягається шляхом включення додаткових дидактичних матеріалів.

Висновки. На підставі зазначених особливостей та прогалів навчальних програм були складені методичні рекомендації щодо навчання математики в класах гуманітарного профілю, соціально-економічного та природничого профілів та технологічних профілів.

Ключові слова: профільне навчання, організація навчання, методичні особливості, заклад загальної середньої освіти, урок математики.

Як цитувати: Жерновникова О. А., Нелін Є. П., Штонда О. Г., Простакова Ю.С. Методичні особливості організації профільного навчання з математики в закладах загальної середньої освіти. Наукові записки кафедри педагогіки. 2022. № 51. С. 21-29. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-03>

In cites: Zhernovnykova O., Nelin E., Shtonda O., Prostakova Yu. (2022). Methodological features of the organization of professional training in mathematics in institutions of general secondary education. 51. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-03> [in Ukrainian]

Постановка проблеми. На сьогоднішній день однією з актуальних соціально-педагогічних проблем є підготовка старших школярів до життєвого та професійного самовизначення. Досить давно показала свою неефективність практика, коли старшокласники здійснюють вибір профілю випадковим чином, а профільне навчання в основному орієнтоване на поглиблення та розширення знань. При цьому профільне навчання має особливе значення для учнів старших класів. Здобуття уявлення про вибір професій ще в процесі проходження навчання в закладі загальної середньої освіти дає можливість учню зроби-

ти правильний вибір після закінчення школи. Все вище перелічене вказує на гостру необхідність вдосконалення підходів до профільного навчання в школах.

Одним із основних предметів профільної підготовки є математика. Особливу значущість у вивченні математики на профільному рівні має підбір оптимальних методів її викладання, оскільки кожен з профілів, передбачених у профільній освіті, має свої змістовні особливості. Крім того, вибір учнями того чи іншого профілю, вказує на наявність у них певних здібностей, що залежать від особливостей мислення. Дані особливості цілком сприяють

засвоєнню лише математичного матеріалу, або, навпаки, добре сприймають виключно матеріал гуманітарного спрямування. Проблема полягає в тому, що у більшості освітніх установ не враховуються нюанси засвоєння учнями класів різних профілів математичного матеріалу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми реалізації державного стандарту загальної середньої освіти на базовому та профільному рівні вивчалися у роботах таких авторів як Л. Зеня О. Кравчука, Ю. Мальованого, Р. Романюка [8; 10; 15; 18] та ін. Особливості вивчення математики в класах різного профілю розглядалися в дослідженнях В. Джепи, С. Іванова, А. Кузьмінського, І. Лов'янової, О. Матяш, Є. Неліна [7; 9; 11-14; 16-17; 19-20] та ін. Але, незважаючи на те, що проблема навчання математики в класах з поглибленим вивченням окремих предметів розглядається досить великою кількістю авторів, вивчення даного питання залишається актуальним, оскільки на сьогоднішній день методичний підхід до даного процесу вимагає суттєвих допрацювань, що визначає актуальність теми дослідження.

Мета статті – охарактеризувати методичні особливості при організації профільного навчання з математики в закладах загальної середньої освіти.

Матеріали і методи. Серед використаних методів дослідження визначальними були такі: аналіз та узагальнення науково-методичних джерел задля теоретичного обґрунтування висвітлюваної проблеми, моделювання, синтез отриманих даних.

Виклад матеріалу та основні результати. Насамперед слід зазначити, що в сучасній освітній системі діяльність учня перетворюється від отримання готової інформації в традиційній системі освіти до здійснення пошуку, вибору, аналізу, систематизації та надання інформації в сучасному освітньому процесі. Вчителем організовується діяльність учня в інноваційному освітньому середовищі, а не здійснюється стандартна передача інформації [3; 6]. Відповідно, і будуються методичні рекомендації щодо навчання тому чи іншому предмету в класах з поглибленим вивченням окремих предметів. Як методологічна основа для цих рекомендацій виступає системно-діяльнісний підхід. У рамках державного освітнього стандарту, методика викладання загалом має відповідати таким вимогам [5; 11]:

- залучення учнів в організацію навчального процесу та усвідомлення (розуміння) ними спрямованості у своїй діяльності;

- наявність компетентнісного підходу, тобто наявність освітньої, загальнокультурної, соціально-трудової, інформаційної, комунікативної компетентності та компетентності у сфері особистого самовизначення та комплексного характеру навчання;

- наявність міжпредметних та внутрішньо-предметних зв'язків в освіті;

- наявність тісного зв'язку навчальної та виховної спрямованості освіти;

- наявність акценту на активну діяльність та результативність;

- розширення інформаційного поля та пошук інформації з різних джерел (у тому числі структурування та аналіз);

- дискусійний та відкритий характер викладання (перехід від нав'язування позицій та оцінок до обговорення, аргументування, проведення дискусій, вибору власної позиції);

- забезпечення більшого зв'язку з повсякденним життям через аналіз життєвих ситуацій;

- підвищення мотивації до освіти, у тому числі до самоосвіти.

Спираючись на запропоновані методи, відповідно формуються і вимоги до сучасного уроку математики, які мають виконуватись, незалежно від обраного профілю навчання. До основних вимог можна віднести самостійну роботу, роль вчителя – це організатор, а не інформатор [2]. Так само важливою вимогою є рефлексія після кожного проведеного уроку, суть рефлексії полягає в тому, що учні повинні навчитися аналізувати свою діяльність чи діяльність своїх однокласників, природно з подальшими висновками. Також учні повинні навчитися формулювати свої враження і висловлювати їх із високим ступенем мовної активності. Відповідно, під час підготовки до уроків вчителю математики незалежно від профілю навчання необхідно продумати такі аспекти: як організувати активну пізнавальну діяльність учнів; як реалізувати проблемний підхід до вивчення навчального матеріалу; як здійснити рефлексію діяльності [4].

Виходячи з профілю навчання, можна визначити такі *методичні рекомендації щодо навчання математики у класах різних профілів*.

Гуманітарний профіль більшою мірою має відображати гуманні аспекти навчання математики. Внаслідок цього даний профіль дає при вивченні математики досить обмежене коло математичних знань і, відповідно, на перший план мають бути висунуті загальноосвітні вміння і навички, а саме: проведення логічних міркувань і обґрунтувань, навички алгоритміч-

ної діяльності, і навіть повноцінне володіння українською мовою. Вивчення учнями класів гуманітарного профілю складних математичних понять і явищ, які учні соціально-економічного, технологічного і природничо профілів вивчають у повному обсязі, може відбуватися на наочно-інтуїтивній основі, тобто при вивченні даних понять і явищ можна використовувати наочно-графічні уявлення, які добре сприймаються учнями гуманітарного профілю і дозволяють їм засвоювати на мінімально необхідному для зазначеного профілю рівні дані поняття та явища. Наприклад, при вивченні таких тем як «Многогранники», «Тіла обертання» необхідно демонструвати моделі опуклих, правильних, напівправильних багатогранників, тіл обертання, і навіть різні комбінації багатогранників і круглих тіл, навести приклади з довілля, архітектури та живопису. Крім того, бажано застосування опорних сигналів, які допоможуть краще засвоїти матеріал, а також дозволять розглянути додаткові питання. Різна глибина вивчення математичних понять та явищ дозволяє варіювати відведену для цього кількість годин.

Для того щоб з одного боку відповідати вимогам стандарту, а з іншого боку не давати учням не передбачене їх профілем навантаження при вивченні математики вчитель може запропонувати учням, наприклад, використовувати необхідні їм для підказки при розв'язанні завдань таблиці, що сприятливо вплине на процес розв'язання, і так само дозволить виробити у учнів відповідну загальнонавчальну навичку. Це стосується всіх розділів навчального курсу математики у класах гуманітарного профілю. Такий підхід до навчання математики в класах гуманітарного профілю на основі стандартної навчальної програми дозволить звільнити час для більш ретельного вивчення основних тем навчального курсу.

Основним завданням вчителя при складанні змісту програми для гуманітарного профілю є те, щоб скоротити непотрібну для учнів цього профілю інформацію і звільнити години для більш ретельного вивчення ними необхідної інформації. Але при скороченні передбаченого стандартним змістом навчального плану необхідно пам'ятати, що багато, на перший погляд не значущі для гуманітарного профілю, розділів насправді є необхідними. Наприклад, вивчення елементів теорії ймовірності та статистики є значущим для учнів гуманітарного профілю, оскільки у гуманітарних науках роль статистичного аналізу даних не менша, ніж в інших наукових галузях, і тому ці питання варто розглянути досить докладно, але без «надлишкового» математичного апарату.

Крім того, не рекомендується скорочувати розділ історії математики у змісті гуманітарного профілю, що спостерігається у багатьох освітніх закладах. У гуманітарному профілі навпаки рекомендується використовувати короткі розповіді про математику та її історію, до того ж на всіх ступенях навчання. Такі своєрідні відступи сприятимуть підвищенню в учнів культурного рівня і відповідно спонукатимуть їх до пізнання не тільки того, що стало суб'єктом історичних трактатів, а й того, що характеризує стан науки. Бажано пов'язувати константи, що вводяться, а також поняття і формули з історичними фактами. Наприклад, учням при знайомстві з ірраціональним числом e , рівним 2,718281828 ... можна запропонувати знайти особливість, пов'язану з біографією відомих письменників. При вивченні нової теми можна показати, як історично виникла потреба у розгляді цієї теми, а при введенні нового математичного терміну чи символу доцільно пояснювати витоки його виникнення.

Математична підготовка учнів *соціально-економічного та природничого профілів*, тобто тих, хто надалі планує здобувати вищу освіту, пов'язану з фізикою, астрономією, хімією, біологією, економікою тощо, має більш значний характер порівняно з математичною підготовкою в гуманітарних профілях. Випускники соціально-економічного та природничо профілів повинні мати можливість вступити до обраного ними освітнього закладу та успішно навчатися в ньому, не зазнаючи труднощів з використанням математичного апарату. При вивченні математики у профільних класах від вчителя потрібна розширена навчальна програма, до якої буде включено практичну частину на відсоткові обчислення, прогресію, аналіз функцій та елементи комбінаторики. Так, вчитель може, попередньо засвоївши ті чи інші розділи економічної науки, взяти участь у розробці економіко-математичних завдань. Практично навички та вміння можна розвивати з використанням комп'ютерних технологій у рамках проходження курсу інформатики, паралельно з темами та поняттями з математики, що вивчаються.

Крім того, при навчанні математики безпосередньо в класах соціально-економічного профілю варто звертати увагу учнів на універсальність математичних методів, а також показувати на конкретних прикладах їх прикладний характер. Наприклад, можливе включення у зміст уроків прикладів, що ілюструють застосування методу економіки. У рамках цього профілю учні повинні розуміти практичну значущість навчального матеріалу, що вивчається

ними. У зв'язку з цим у процесі вивчення тієї чи іншої теми необхідно визначити область, в якій той чи інший навчальний матеріал має фактичне застосування. Теоретичні знання у класах зазначеного профілю варто закріплювати у процесі розв'язання математичних та економічних завдань.

Варто зазначити, що для прищеплення інтересу до математики учням соціально-економічного профілю, важливо організувати мотиваційну сторону навчання: кожне поняття, що вивчається, або положення варто спочатку показати в задачі прикладного характеру. Завдання такого роду дозволить переконати учнів в потребі та практичній корисності вивчення нового теоретичного матеріалу, а також показати, що математичні абстракції формуються із завдань, які поставлені в реальній дійсності. Подібний підхід до навчання також є одним із шляхів посилення світоглядної спрямованості навчання математики.

Для учнів природничого профілю корисним буде використання спільно з учителем математичного апарату для моделювання завдань природничого змісту. Оскільки це підвищує рівень прояву таких якостей учнів, як здатність аналізувати і описувати різні явища, здатність виділяти головне, здатність встановлювати взаємозв'язки між компонентами природничої проблеми, знаходити закономірності, давати визначення і робити узагальнення, підбивати підсумки, робити певні висновки. Також можлива розробка навчально-методичного комплексу проблемних ситуацій природничого змісту та їх математичних моделей. Основу цієї моделі повинні становити проблемні ситуації та завдання, але важливою його особливістю є і те, що у його застосуванні під час уроків й у самостійній діяльності учнів комплекс сам безперервно може доповнюватися самими учнями. Таким чином, зазначений комплекс може виконувати функції змістовного базису навчально-творчої діяльності під час уроків математики. Подібна робота дозволить створити робочу програму, яка забезпечить всебічну підготовку учнів соціально-економічного та природничого профілів, включаючи як теорію, так і сукупність практичних завдань для учнів.

Крім того, навчання математики в класах природничого профілю повинна супроводжуватися організацією проектної та дослідницької діяльності учнів. У процесі вибору тем проектів необхідно орієнтуватися на специфіку природничої галузі, в якій основним завданням є пошук причинно-наслідкових зв'язків між окремими величинами. Вчителю необхідно

пам'ятати, що математичні моделі фізичних і хімічних процесів, з якими постійно стикаються учні природничого профілю в процесі навчання, мають динамічний характер. Відповідно, найбільш характерною моделлю в даному випадку є диференціальне рівняння. Виходячи з цього, вчитель може темою проекту підібрати динамічні завдання, що виникають у хімії або фізиці, які призводять, наприклад, до розв'язання задачі Коші для диференціальних рівнянь. Учень має самостійно розглянути необхідний матеріал, вивчити його з метою розв'язання подібного завдання та публічно захистити свій проект.

Варто зазначити, що якщо завдання спеціально підібране таким чином, що знаходження первісної у квадратурах неможливе, то в цій ситуації учні можуть застосувати наближені методи або використовувати відомі комп'ютерні програми. Подібні проекти не тільки будуть корисні для учнів при вивченні диференціального та інтегрального обчислення, а й продемонструють їм тісний зв'язок математики та природничих наук.

Таке завдання, як вироблення математичного мислення має ставитися у *класах технологічної спрямованості*. Учні, що обрали цей профіль необхідно якісно підготувати, тому що надалі займатися математикою, теоретичною фізикою без розвиненої математичної логіки неможливо. У цьому плані для класів технологічного профілю велике значення має моделювання, оскільки побудова і використання моделей – це основний інструмент пізнання у математиці. Математична модель виражає суттєві риси об'єкта чи процесу мовою рівнянь, функцій та інших математичних засобів.

Особливо важливим є моделювання при вивченні учнями технологічного профілю такого розділу як «Елементи статистики, ймовірності. Комбінаторні задачі». Моделювання – це процес практичного або теоретичного дослідження, в якому розглядається не сам об'єкт, а деяка штучна або природна система (модель), що знаходиться в деякій об'єктивній відповідності з об'єктом, що пізнається; здатна замінювати його у певних відношеннях; дає при її дослідженні інформацію про об'єкт, що моделюється. Саме таким дослідженням є вирішення будь-якої ймовірнісної задачі. Щоб приступити до обчислення ймовірності випадкової події, першочергово необхідно обговорити його можливий результат з обґрунтуваннями їх рівноможливостей/нерівноможливостей. Утворена в процесі роботи множина елементарних результатів з розподілом ймовірностей якраз і становить математичну модель.

Варто також відзначити, що використання моделювання при вивченні математики в класах технологічного профілю виконує ще одне важливе і необхідне завдання, а саме розвиток творчого початку в учнів даного профілю [1]. Важливість цього моменту, як було визначено раніше, полягає в тому, що учні технологічних профілів при всьому своєму вмінні бачити розв'язання складних математичних завдань, не в змозі скласти послідовне пояснення знайденому розв'язанню. І саме розвиток творчого початку в них дозволяє сформувавши вміння міркувати і вибудовувати вербально послідовність проведених ними розумових операцій. Крім того, моделювання дозволяє обов'язково включати в освітній процес використання інформаційних технологій, а саме прикладних програм або мов програмування, що є одним із основних аспектів вивчення математики у класах технологічного профілю. Навчання математики в класах технологічного профілю також обов'язково має супроводжуватися організацією проєктної та дослідницької діяльності учнів. Дані проєкти, окрім іншого, дозволяють учням отримати уявлення про ті комп'ютерні програми, які використовуються в сучасній практиці.

Окрім часткових рекомендацій щодо вивчення математики в класах з поглибленим вивченням окремих предметів варто відзначити загальні відмінні риси роботи з учнями даних класів, яких необхідно дотримуватися всім вчителям:

- навчання має бути спрямоване на розвиток особистості учня, на формування у кожного учня його індивідуального стилю діяльності;

- навчання повинно мати варіативний характер, тобто мати різноманітний зміст, включати різні форми та методи роботи. При цьому основний зміст навчання все ж таки має відповідати стандартній навчальній програмі;

- навчання повинно мати характер валідності, що передбачає досить високу значущість математичного матеріалу задля досягнення результатів навчання;

- робота в процесі навчання повинна вестись на високому рівні складності, що вимагає від педагога великих часових затрат та ретельнішої підготовки до уроків;

- робота повинна вестись у швидкому темпі, іноді навіть на жертвуючи письмовим оформленням, оскільки це навчає учнів насамперед швидко думати і правильно розв'язувати поставлені завдання і лише потім оформлювати їх;

- на уроках у великому обсязі мають бути присутніми усний рахунок та усні логічні міркування;

- самостійна робота учнів повинна мати інтенсивний характер;

- учні профільних класів повинні постійно брати участь в олімпіадах та конкурсах.

Висновки. На підставі зазначених особливостей та прогалин навчальних програм були складені методичні рекомендації щодо навчання математики в класах різних профілів. Загалом було зазначено, що для класів гуманітарних профілів важливим є використання наочно-графічних уявлень, опорних сигналів та різних історичних матеріалів, оскільки це розвиває інтерес в учнів до предмета. У класах соціально-економічного та природничо-технічного профілів необхідне практичне представлення значущості досліджуваного навчального матеріалу, а також використання моделювання та організації проєктної діяльності. Ці ж аспекти мають велике значення і при навчанні математики в класах технологічного профілю, в яких також дуже важливим є включення творчої складової, що дозволить розвивати особистості учнів та їх вміння вербально оперувати інформацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Askhamov A. A., Konyshva A. V., Gapsalamov A. R. Use of E-resources of the learning environment in teaching mathematics to future engineers. *Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Т. 11. №. 5. P. 673-684.
2. Fan L., Miao Z., Moka. C. I. How Chinese teachers teach mathematics and pursue professional development: Perspectives from contemporary international research. *How Chinese teach mathematics: Perspectives from insiders*. 2015. P. 43-70.
3. Johnston-Wilder S., Lee C., Pimm D. Learning to teach mathematics in the secondary school: A companion to school experience. Routledge, 2016.
4. Liashenko O., Topuzov O. Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Ukrainian Educational Journal*. 2021. №. 4. С. 29-36.
5. Maher C. A. et al. An international perspective on knowledge in teaching mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*. 2018. Т. 51. P. 71-79.
6. Ponte J. P. Investigating mathematics and learning to teach mathematics. *Making sense of mathematics teacher education*. Springer, Dordrecht, 2001. P. 53-72.

7. Джепа В. О., Матяш Л. О. До проблеми профільного навчання математики в старшій школі. *Наукові записки*. С. 71.
8. Зеня Л. Я. Проектування і реалізація профільного навчання у старшій школі і проблеми підготовки вчителя іноземної мови з урахуванням потреб профільності освіти. Зб. статей: Вип. Т. 6. С. 229-235.
9. Іванова С. В. и др. Реалізація профільного навчання у контексті сучасного реформування шкільної математичної освіти. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені КД Ушинського», Одеський приватний ліцей «МРІЯ», Одеський приватний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І ступеня з поглибленим вивченням іноземних мов–дошкільний навчальний заклад «МРІЯ», 2021.
10. Кравчук О. П. Базовий суспільно-педагогічний інструментарій реалізації профільного навчання за певним змістовим спрямуванням. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*. 2018. №. 3. С. 130-138.
11. Кузьмінський А., Тарасенкова Н., Акуленко І. Інновації в методології методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи. *Educational Dimension*. 2014. Т. 40. С. 3-9.
12. Лов'янова І. В. Професійна спрямованість змісту навчання математики учнів технологічного профілю. 2017.
13. Лов'янова І. В. Професійно спрямоване навчання математики у профільній школі: теоретичний аспект. 2014.
14. Лов'янова І. В., Тарасенкова Н. А. Побудова системи змісту навчання математики у профільній школі з позицій професійної спрямованості навчання. 2015.
15. Мальований Ю. Концептуальні підходи до формування зовнішньої структури змісту профільного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2015. №. 1. С. 77-84.
16. Матяш О. І., Савченко М. В. Актуальні проблеми навчання стереометрії в умовах профільного навчання. ББК 74.262 А 43. 2013. С. 28.
17. Нелін Є. П., Долгова О. Є. Особливості навчання учнів розв'язуванню рівнянь і нерівностей в старшій профільній школі. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції Проблеми математичної освіти. 2019. С. 70.
18. Романюк Р. К. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки вчителів біології до профільного навчання учнів : дис. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2021.
19. Тарасенкова Н. А. и др. Організація навчання математики у старшій профільній школі: монографія. 2017.
20. Філон Л. Г., Філон Л. Г. Розвиток пізнавальної самостійності учнів під час навчання математики на профільному рівні. *Шановні учасники*. 2020. С. 191.

Стаття надійшла до редакції 25.11.2022.

Стаття рекомендована до друку 09.12.2022

Oksana Anatolyivna Zhernovnykova

Doctor of Pedagogical Science (DSc), Professor, Head of the Department of Mathematics¹,
oazhernovnykova@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-5383-4493>

Evgeny Petrovich Nelin

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor Professor of Mathematics¹
epnelin@ukr.net <https://orcid.org/0000-0001-9394-9263>

Oksana Hryhorivna Shtonda

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor of Mathematics¹
stonda.oksana@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7601-487X>

Yuliya Serhiyivna Prostakova

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor of Mathematics¹
y.s.prostakova@hnpu.edu.ua <https://orcid.org/0000-0002-8955-2818>

¹H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, St. Alchevsky, 29, Kharkiv, Ukraine, 61022

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING IN MATHEMATICS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Today, one of the most pressing socio-pedagogical problems is the preparation of senior schoolchildren for life and professional self-determination. At the same time, specialized training is of particular importance

for high school students. One of the main subjects of specialized training is mathematics. The selection of optimal methods of its teaching is of particular importance in the study of mathematics at the profile level, since each of the profiles provided for in the profile education has its own substantive features. The problem is that the majority of educational institutions do not take into account the nuances of students' learning of various profiles of mathematical material.

The purpose of the article is to characterize methodological features in the organization of specialized training in mathematics in institutions of general secondary education.

Materials and methods. Among the research methods used, the following were decisive: analysis and generalization of scientific and methodical sources for the theoretical justification of the highlighted problem, modeling, synthesis of the obtained data.

Results of the research. Characterization of methodological features in the organization of specialized mathematics education in general secondary education institutions involves highlighting the following main points of the organization of mathematics education in classes of various profiles:

- teaching mathematics in classes with in-depth study of individual subjects should be based on a system-activity approach and meet the requirements of state educational standards;

- for students of the humanitarian profile when studying mathematics, visualization is of great importance, according to which it is necessary to use visual and graphic representations in lessons, as well as reference signals and various historical materials that allow students to be interested in mathematics. In addition, it is permissible for students of humanitarian profiles to use auxiliary materials when studying complex topics, since memorizing these materials by heart has no practical value for them, but is only an unnecessary waste of time. The main task of the teacher when compiling the content of the program for the humanitarian profile is to reduce unnecessary information for the students of this profile and free up time for a more thorough study of the information they need. But this reduction must be reasonable;

- in the classes of socio-economic and natural profiles, on the contrary, it is necessary to expand the curriculum by including a practical part on percentage calculations, progression, analysis of functions and elements of combinatorics. For these classes, a practical understanding of the importance of educational material is of great importance, which also involves project activities and the use of computer technologies in the study of mathematics. It is necessary to form an understanding of the universality of mathematical methods among students of the socio-economic profile, and the use of modeling among students of the natural profile, since this makes it possible to apply mathematical methods in the process of studying chemistry, physics, etc.;

- for technological profiles, the use of modeling is especially important, as it helps not only to study individual sections of mathematics, but also provides an opportunity to develop a creative beginning in the personality of students. The teaching of mathematics in classes of a technological profile must also be accompanied by the organization of project and research activities of students, since these projects, among other things, will allow students to have an idea of computer programs that are used in modern practice.

In general, the content of work programs in mathematics at each level of primary school is based on the standard curriculum and the textbook corresponding to it. The content of this curriculum varies depending on the profile of the class. These changes relate to the amount of hours devoted to the study of one or another topic of the main sections of mathematics, which is manifested, in its turn, in providing students with a smaller or, on the contrary, a larger amount of information. According to the standards, mathematics is studied in classes of the humanitarian profile, in which a standard number of hours are allocated to this subject, and the subject is studied at a superficial level in order to meet the minimum requirements of the educational standard.

In the classes of socio-economic and natural sciences, the curriculum is expanded: the number of hours increases and, accordingly, the content of the studied topics expands, which allows students to get the information they need according to their profile. Even more hours are devoted to the study of mathematics in classes of a technological profile, which involves obtaining knowledge of the specified educational subject at an even higher level. At the same time, the teaching of mathematics in classes of humanitarian and technological profiles is aimed at obtaining subject results directly related to mathematical knowledge and skills, while in classes of socio-economic and natural profiles these results are primarily related to the ability to work with information. It should be emphasized that the content of the textbook for classes of different profiles does not change and the expansion of the information received by students is achieved by including additional didactic materials.

Conclusions. On the basis of the specified features and gaps in the educational programs, methodological recommendations were made for teaching mathematics in the classes of the humanitarian profile, socio-economic and natural profiles, and technological profiles.

Key words: *specialized training, organization of training, methodical features, institution of general secondary education, mathematics lesson.*

REFERENCES

1. Askhamov, A. A., Konysheva, A. V. & Gapsalamov, A. R. (2016). Use of E-resources of the learning environment in teaching mathematics to future engineers. *International Journal of Environmental and Science Education*. 11(5), 673-684. [in English].
2. Fan, L., Miao, Z. & Moka, C. I. (2015). How Chinese teachers teach mathematics and pursue professional development: Perspectives from contemporary international research. *How Chinese teach mathematics: Perspectives from insiders*, 43-70. [in English].
3. Johnston-Wilder, S., Lee, C. & Pimm, D. (2016). Learning to teach mathematics in the secondary school: A companion to school experience. Routledge. [in English].
4. Liashenko, O. & Topuzov, O. (2021). Scientific support for the modernization of the content of basic secondary education: problems and challenges. *Ukrainian Educational Journal*. 4, 29-36. [in English].
5. Maher, C. A. et al. (2018). An international perspective on knowledge in teaching mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*. 51, 71-79. [in English].
6. Ponte, J. P. (2001). Investigating mathematics and learning to teach mathematics. *Making sense of mathematics teacher education*. Springer, Dordrecht, 53-72. [in English].
7. Dzhepa, V. O. & Matiash, L. O. To the problem of specialized teaching of mathematics in high school. *Proceedings*, 71. [in Ukraine].
8. Zienia, L. Ya. Design and implementation of specialized training in high school and problems of foreign language teacher training taking into account the needs of specialized education. *Coll. articles*, 6, 229-235. [in Ukraine].
9. Ivanova, S. V. et al. (2021). Implementation of specialized training in the context of the modern reform of school mathematics education. – State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky», Odesa private lyceum «MRIYA», Odesa private educational complex «General education school of the first degree with in-depth study of foreign languages - preschool educational institution «MRIYA». [in Ukraine].
10. Kravchuk, O. P. (2018). The basic socio-pedagogical toolkit for the implementation of specialized training according to a certain content direction. *Humanitarian Bulletin of the Poltava National Technical University named after Yuri Kondratyuk*, 3, 130-138. [in Ukraine].
11. Kuzminskyi, A., Tarasenkova, N. & Akulenko, I. (2014). Innovations in the methodology of methodical training of the future teacher of mathematics in a specialized school. *Educational Dimension*. 40, 3-9. [in Ukraine].
12. Lovianova, I. V. (2017). Professional orientation of the content of mathematics education for technological students. [in Ukraine].
13. Lovianova, I. V. (2014). Professionally oriented teaching of mathematics in a specialized school: theoretical aspect. [in Ukraine].
14. Lovianova, I. V. & Tarasenkova, N. A. (2015). Construction of the content system of mathematics education in a specialized school from the standpoint of the professional orientation of education. [in Ukraine].
15. Malovanyi, Yu. (2015). Conceptual approaches to the formation of the external structure of the content of specialized training. *Ukrainian Pedagogical Journal*. 1, 77-84.
16. Matiash, O. I. & Savchenko, M. V. (2013). Actual problems of teaching stereometry in the conditions of professional education. *BBK 74.262 A 43*. 28. [in Ukraine].
17. Nelin, Ye. P. & Dolhova, O. Ye. (2019). Peculiarities of teaching students how to solve equations and inequalities in a senior professional school. *Materials of the international scientific and methodical conference Problems of mathematics education–2019*. 70. [in Ukraine].
18. Romaniuk, R. K. (2021). Theoretical and methodical principles of professional training of biology teachers for specialized training of students: dys. – Zhytomyr Ivan Franko State University. [in Ukraine].
19. Tarasenkova, N. A. et al. (2017). Organization of mathematics education in a senior professional school: monograph. [in Ukraine].
20. Filon, L. H. & Filon, L. H. (2020). The development of students' cognitive independence during mathematics education at the professional level. *Dear participants*. 191. [in Ukraine].

The article was received by the editors 25.11.2022

The article is recommended for printing 09.12. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-04>
УДК 378.011.3-057.175:354.31]:005.336

Максим Олександрович Кіторов

кандидат юридичних наук

заступник начальника Київського інституту НГУ з наукової роботи

Київський інститут Національної гвардії України

вул. Оборони Києва 7, Київ

ktitorov@ukr.net ORCID: 0000-0001-6301-7481

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем дослідження проблеми формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану. Здійснено аналіз ключових понять дослідження «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх офіцерів НГУ». Окреслено основні запити сучасного суспільства до особистості військово-вслужбовця. Визначено та обґрунтовано організаційно-методичні аспекти формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану. Використано комплекс загальнонаукових методів проведення дослідження, як: метод аналізу та синтезу; наукової абстракції, індукції та дедукції; метод проєктів. Визначено ключові професійні компетентності майбутніх офіцерів НГУ, серед яких: громадянська; адміністративно-інформаційна; комунікативна; індивідуально-психологічна; соціально-правова; морально-етична; загальновійськова, тактична, тактико-спеціальна; психолого-педагогічна; військово-технічна. Доведено, що успішне формування та розвиток професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану здійснюватиметься за умов дотримання організаційно-методичних аспектів. Розроблено та обґрунтовано компонентну структуру авторської схеми орієнтовної моделі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану.

Ключові слова: майбутні офіцери НГУ; модель; НГУ; професійна підготовка.

Як цитувати: Кіторов М. О. Організаційно-методичні аспекти формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51, С. 30-38. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-04>

In cites: Kitorov, M. O. (2022). Organizational and methodological aspects of the formation and development of the professional competences of future officers of the NGU in the conditions of the martial state. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 30-38. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-04> [in Ukrainian]

Постановка проблеми. В умовах розгортання російсько-українського воєнного конфлікту, наслідками якого стала окупація в 2014 р. східного регіону України, анексія Криму, впровадження АТО на сході країни та вторгнення російських військ на територію суверенної України в 2022 році, нагальною стає проблема вибору ефективних шляхів формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ з ме-

тою забезпечення військової безпеки нашої держави. Головним критерієм оцінки якості професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ мають стати: вміння професійно діяти в реальних умовах бойової обстановки; готовність до військово-професійної діяльності та активної ролі у повсякденній діяльності свого підрозділу; посилення рівня мотивації під час формування готовності до виконання завдань за призначенням; інтеграція загальних і спеці-

альних знань професійних компетентностей, а також формування навичок бойового реагування майбутніх офіцерів НГУ, тощо. Означене, актуалізує проблему визначення та обґрунтування організаційно-методичних аспектів формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітним аспектам проблеми організаційно-методичних аспектів формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану присвячена значна кількість наукових досліджень, зокрема: система професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ (В. Єршова, О. Повстин, В. Телелим, Halmaghi Elisabeta-Emilia, V. Terziev та ін.); методичний інструментарій професійної підготовки майбутніх фахівців галузі національної безпеки (О. Діденко, М. Нещадний, А. Плаксін, Р. Тимошенко В. Шемчук); особливості формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів сектора безпеки і оборони України (О. Бойко, С. Бородін, В. Бондаренко, Р. Любич, О. Марков, С. Марченков, В. Самсонов, С. Смірнов, та ін.); досвід розробки моделей організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі із специфічними умовами навчання (О. Бугайов, Н. Височіна, С. Забродський, Ю. Корнійчук, А. Плаксін, О. Хацаук та ін.); організаційно-методичні аспекти формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ (І. Данилюк, В. Самсонов, В. Шемчук, U. Marchibaeva та ін.).

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні організаційно-методичних аспектів формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Теоретико-методологічною основою дослідження є системний підхід до вивчення фундаментальних положень щодо формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ. Для досягнення поставленої мети використовувалися такі загальнонаукові методи, як от: метод аналізу та синтезу (з метою логічного та послідовного наукового обґрунтування закономірностей функціонування організаційно-методичних аспектів формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ. Наукова абстракція, індукція та дедукція (в узагальненні українського та зарубіжного

досвіду формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану). Метод проєктів (з метою проєктування моделі впровадження організаційно-методичних засад формування та розвитку професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану). Завдяки чому можна наочно уявити об'єкт дослідження, проникнути в його глибину, схарактеризувати механізми формування.

Виклад матеріалу та основні результати. Впродовж останніх років попит на професію військовослужбовця значно зріс. Про що свідчать отримані статистичні дані проведеного дослідниками Research & Branding Group опитування яке проводилося протягом 11 днів - 10-21 липня 2021 року. В ході соціологічних робіт було залучено 1813 респондентів - українці віком від 18 років із різних регіонів України (окрім тимчасово окупованих територій). За даними якого вперше за довгі роки військовослужбовці увійшли в ТОП найбільш престижних професій та зайняли третє місце в рейтингу найбільш перспективних професій (див. рис. 1) [20].

Базуючись на результатах означеного дослідження принциповим стає свідомо реалізація військового професіонала та розбудова системи професійної підготовки військових кадрів НГУ. Окреслене підкреслюється в Наказі «Про підготовку військовослужбовців, військових частин (підрозділів) НГУ» (від 14.03.2016 №151) [9], а також Нормативом з бойової та спеціальної підготовки військових частин (підрозділів) Національної гвардії України (наказ КНГУ від 14.03.2016 №151) [6] основними постулатами яких виокремлено розвиток відомчої системи освіти та підготовки кадрів, що відповідатиме запитам суспільства щодо професіоналізму фахівців НГУ у відповідності до Європейських стандартів професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, а також суттєвим реформуванням Міністерства внутрішніх справ України.

Визначальними у нашому дослідженні є поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх офіцерів НГУ».

Відтак, в загальному розумінні під професійною компетентністю слід розуміти якісний і результативний показник сформованості професійних знань, навичок опанування циклу дисциплін загальної та спеціальної підготовки та вміння їх реалізації в подальшій професійній діяльності [1; 10].



Які види професій на сьогоднішній день найбільш затребувані в Україні Декілька відповідей зі списку



MNIBUS
SOCIAL

/ Липень 2021 р.; % до опитаних /

Рис. 1. ТОП найбільш престижних професій за версією 2021 р.
Fig. 1. TOP of the most prestigious professions in the 2021 version.

На думку, А. Маркової професійну компетентність варто трактувати як індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що надає можливість діяти самостійно і відповідно, як опанування людиною здатності та вмій виконувати певні трудові функції [4].

У такий спосіб, в нашому дослідженні професійну компетентність майбутніх офіцерів НГУ ми будемо розглядати, як якісну характеристику ступеня оволодіння майбутнім офіцером НГУ своєю професійною діяльністю, що передбачає свідоме відношення до такої діяльності, чітке розуміння свого соціального значення, рис характеру тощо в контексті майбутнього фахівця в галузі національної безпеки, а також співвіднесення результатів цієї оцінки з об'єктивними вимогами до цієї діяльності, регулювання на цій основі свого професійного становлення, зростання, самовдосконалення.

Отже, ключовими професійними компетентностями майбутніх офіцерів НГУ слід вважати: *громадянську компетентність* (як громадянина України та майбутнього офіцера); *адміністративно-управлінську* (система управлінських знань, умінь та навичок військового менеджера в роботі з особовим складом); *інформаційно-комунікативну* (го-

товність реалізовувати в практичній діяльності процедури пошуку, аналізу, обробки, передачі, обміну та зберігання інформації); *індивідуально-психологічну* (збереження психічного здоров'я особового складу підрозділу, здійснення психологічного супроводу, що вимагає від майбутнього офіцера високого рівня знань з психології); *соціально-правову* (наявність елементарних законодавчо-правових знань у контексті використання їх у професійній діяльності, а також здатність вмело орієнтуватися у соціальному середовищі та вибудовувати ефективні стратегії взаємодії у соціумі); *морально-етичну* (здатність набувати й використовувати знання, узагальнювати та передавати їх під час роботи з особовим складом, на основі принципів моралі й етики приймати обґрунтовані рішення та забезпечувати їх виконання, використовувати методи прогнозування й самоаналізу, уміти ефективно будувати взаємовідносини в колективі); *загальновійськову, тактичну, тактико-спеціальну* (практичні та організаційні навички успішного виконання бойових завдань; ініціативність, самостійність і тактичне мислення щодо творчого застосування основних положень бойових статутів, керівних документів при організації роботи підрозділів НГУ); *психолого-педагогічну*

(застосовування психолого-педагогічних основ управлінської та виховної діяльності, вивчення соціально-психологічних явищ у військових колективах, контроль стану військової дисципліни, здійснення морально-психологічного забезпечення і мотивування особового складу під час виконання завдань за призначенням); *військово-технічну* (здатність використовувати спеціалізоване програмне забезпечення для оцінки бойової ефективності зразків та комплексів озброєння та військової техніки) [3; 5].

Слід зауважити, що відмінними рисами професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ за цілями, завданнями і результатами військової діяльності є: – обумовленість цілей і завдань військової служби соціальним запитами суспільства і закріплення їх у відповідних нормативно-правових актах, законах, військових статутах і наказах; – сполучення у завданнях різноманітних складових, які визначають поліфункціональність військової діяльності; відповідність індивідуальних якостей і дій військовослужбовця поставленим цілям, завданням і функціям [8; 11; 14].

Доцільно підкреслити, що успішність військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ забезпечується дидактичними умовами, спрямованими на реалізацію: системи інтенсивного навчання; змісту військово-спеціальної підготовки, реалізованої в сукупності дисциплін професійної підготовки (загально-професійних, військово-професійних, професійно-спеціальних), а також за допомогою практик і військового стажування; можливостей використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час розв'язання професійно-орієнтованих завдань; активного включення курсантів у процес формування професійно важливих якостей [15; 16; 18; 19].

Варто зазначити, що вибір методичного інструментарію та форм організації освітнього процесу спрямованого на формування та розвиток професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ має орієнтуватися на системному підході, що дозволяє розглядати їх у нерозривній єдності.

Методичний інструментарій у професійній підготовці майбутніх офіцерів НГУ має носити практико-орієнтований характер, що у свою чергу уможливорює формування, вдосконалення та закріплення професійних компетентностей специфічних для військовослуж-

бовців. Серед яких можна виділити такі, як от: практичні заняття; інструктажі; групові вправи (тактичні навчання та заняття); тренування; симуляції; військово-патріотичні квести; майстер-класи; бінарні заняття; брейн-ринги; дискусії; спостереження за роботою найпідготовленіших практиків; перегляд відео фіксації роботи бойових порядків; когнітивні та рефлексивні тренінги; моделювання проблемних професійних ситуацій; ділові й рольові ігри; професійне планування; SWOT-аналіз; розробка тактичних епізодів; командно-штабні навчання; метод інцидентів, тощо [2; 7; 12; 13; 15; 17].

Зазначимо, що успішне формування та розвиток професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану здійснюватиметься за умови таких організаційно-методичних аспектів, як от: *цілісність і єдність навчально-виховної взаємодії всіх суб'єктів професійної підготовки (кафедри, деканати, інститути, навчальний відділ, адміністрація, викладачі, командири, громадські організації тощо); інтегрування та наступність змісту професійної підготовки; дидактично доцільне поєднання сучасних та традиційних форм, методів, технологій професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ; наукова обґрунтованість, систематичність і поетапність формування професійної компетентності; динамічність, послідовність і безперервність процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ; всебічна діагностика та моніторинг професійно важливих якостей майбутніх офіцерів НГУ; інформатизація професійної підготовки до військової діяльності; прогностичність і плановість у формуванні складових професійної компетентності; симбіоз професійної підготовки з практикою професійної діяльності, зокрема в екстремальних обставинах.*

З метою унаочнення впливу організаційно-методичних аспектів на ефективність процесу формування та розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ, нами було розроблено авторську схему орієнтованої моделі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану як єдності усіх її компонентів (Рис. 2).

Отже, до складових елементів авторської моделі віднесено: *мотиваційно-цільовий* - забезпечує взаємозв'язок між мотивами, цілями та потребами в оволодінні професійними компетентностями відповідно до професійних вимог; *організаційно-змістовий* -

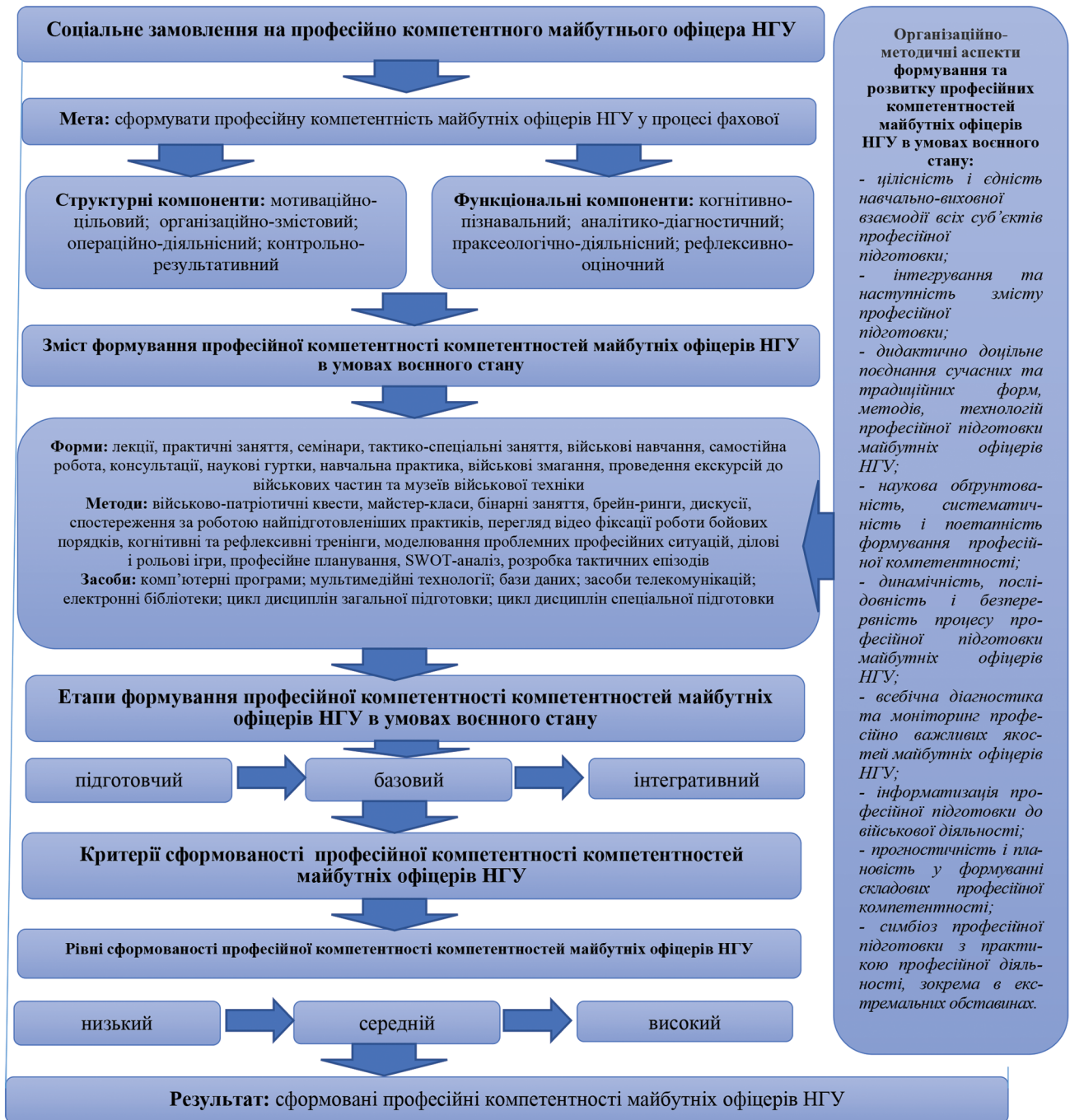


Рис. 2. Авторська схема орієнтовної моделі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану.

Fig. 2. The author's scheme of the approximate model of the formation of professional competence of future officers of the NSU in the conditions of martial law.

відображає всебічний розвиток майбутніх офіцерів НГУ, формування їхнього професійного світогляду, набуття військового досвіду, оволодіння системою аналітичних компетентностей та компетенцій у ході підготовки до виконання службових обов'язків; *операційно-діяльнісний* - визначається через формуванням системи вмій та на-

вичок, що забезпечують ефективну практичну діяльність майбутніх офіцерів НГУ в процесі професійної підготовки; *контроль-результативний* - характеризує взаємодію суб'єктів при формуванні професійних компетентностей.

Виділено функціональні компоненти означеної моделі, а саме: *когнітивно-пізна-*

вальний – окреслює значущість системи знань з фахових дисциплін, володіння фаховою термінологією у майбутній професійній діяльності; *аналітико-діагностичний* – розкриває здатність до абстрактного мислення й аналізу, творчого підходу та якісної реалізації професійних завдань; *праксеологічно-діяльнісний* – визначає систему професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ спрямованої на максимізацію спектра виявленого індивідуального досвіду методичної діяльності студентів, шляхом збагачення його результатами особистого й суспільно-історичного досвіду у спеціально організованому і спроектованому циклічному освітньому процесі; *рефлексивно-оціночний* - відображає детермінованість самооцінки майбутніх офіцерів НГУ, критичного ставлення до сформованості загальних та специфічних професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ, прагнення до самовдосконалення і професійної майстерності.

Слід також зупинитися на представлених у моделі можливих етапах формування професійної компетентності компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану, а саме: *підготовчий*, що передбачає ознайомлення майбутніх офіцерів НГУ з теоретико-прикладними основами професійних компетентностей військовослужбовців НГУ; *базовий* – визначаємо як такий, на

якому здійснюється безпосередня робота щодо засвоєння майбутніми офіцерами НГУ чуттєвого та практичного досвіду щодо їх подальшої професійної діяльності з опорою на організаційно-методичні аспекти процесу формування та розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану; *інтегративний* – передбачає здійснення діагностики, аналізу та корекцію сформованості професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ шляхом вирішення практико орієнтованих завдань високого рівня складності.

Висновки. Отже, представлена нами авторська схема орієнтовної моделі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в умовах воєнного стану в кореляції із розробленими організаційно-методичними аспектами, забезпечить можливість ефективної реалізації засад професійної підготовки фахівців галузі Національної безпеки у відповідності до попиту суспільства на особистість військовослужбовця НГУ.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у здійсненні компаративного аналізу моделей професійної підготовки майбутніх фахівців галузі Національної безпеки в Україні та закордоном, з метою імплементації означеного досвіду до системи кадрового забезпечення Національної гвардії України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко О. Військова педагогіка у професійній діяльності офіцера і сержанта: навч. посіб. Ч. 1. Загальні основи педагогіки та військова дидактика. Львів, 2012. 447 с.
2. Височіна Н., Гуніна Л., Котляренко Л., Головащенко Р., Івченко А. Модель психофізичної готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням. *Військова освіта*. м. Київ. 2021. № 1 (43). С. 24-42.
3. Любчич Р. Психологічні та педагогічні аспекти професійної компетентності майбутніх офіцерів Національної Гвардії України. Психологічні та педагогічні аспекти професійної компетентності майбутніх офіцерів Національної Гвардії України. *Молодь і ринок*. 2019. №9 (176). С. 138-142.
4. Марков О., Самсонов Ю., Бородін С., Шемчук В., Атаманенко І. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки з використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*, м. Одеса. 2021. № 32 (Т. 2). С. 194-198.
5. Марченков С. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир. 2021. 23 С.
6. Нормативи з бойової та спеціальної підготовки військових частин (підрозділів) Національної гвардії України (наказ КНГУ від 14.03.2016 №151) : нормативи. К. : ГУ НГУ, 2016. 12 с.
7. Плаксін А. Методологічні засади професійної підготовки фахівців галузі національної безпеки у вищих військових закладах України. *Періодичний науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*, м. Одеса. 2020. № 29. С. 76-79.

8. Плаксін А. Фактори впливу на розвиток професійної спрямованості майбутнього фахівця галузі Національної безпеки. *XVI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція Військова освіта і наука: сьогодення та майбутнє*. Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 27 листопада 2020 року. м. Київ. С. 234-238.
9. Про підготовку військовослужбовців, військових частин (підрозділів) НГУ : наказ КНГУ (від 14.03.2016 №151). Київ : ГУНГУ, 2016. 152 с.
10. Смірнов С. Інтенсифікація змісту професійної підготовки офіцерів запасу в умовах наставництва, на основі формування лідерської компетентності. *Періодичний науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*, м. Одеса. 2019. № 19. Т. 3. С. 130-134.
11. Хацаюк О., Воронін А., Кравченко О., Корольов А. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань за призначенням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. м. Дрогобич. 2020. Вип. 27 (Т.5). 168-176.
12. Шемчук В. Модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів - фахівців фізичної підготовки і спорту. *Актуальні питання гуманітарних наук ДДПУ ім. І. Франка*. м. Дрогобич. 2020. Вип. 29. Т. 4. С. 240-248.
13. Шемчук В. Концептуальні засади формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової діяльності: колективна монографія. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. С. 1-17.
14. Bondarenko V., Okhrimenko I., Tverdokhvalova I., Mannapova K., & Prontenko K. Formation of the Professionally Significant Skills and Competencies of Future Police Officers during Studying at Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. 12(3). 246-267.
15. Halmaghi Elisabeta-Emilia The external environment and its influence on the development of military and civilian higher education institutions. *Land Forces Academy Review*. 2021.Vol. XXVI, No. 2(102). P. 132-138.
16. Juhary J. Understanding Military Pedagogy. *5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186. 2015. P. 1255-1261.
17. Khatsaiuk O., Medvid M., Maksymchuk B., O. Kurok and others. Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2021. Volume 13, Issue 2, 457-475. |<https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431>.
18. Marchibayeva U., Tazhigulova B., Omarov Y., Bulatbayeva A., Ergalieva A. Psychological aspects of formation the professional competence of the future specialists. *3rd World Conference on Psychology and Sociology, WCPS-2014. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 185. 2015. P. 276-280.
19. Povstyn O. Conceptual foundations for improving the future specialists' professional training system of human safety sphere in higher educational institutions. *Modern Science - Moderní věda. Prague, Czech Republic*. 2018. № 3. P. 96-101.
20. Terziev V., Nichev N. Analysis of the environment for military educational system functioning and its impact on the preparation of cadets for military professional activities in the Republic of Bulgaria. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*. 2017. Vol. 3, Issue 8, P. 371-374.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2022.

Стаття рекомендована до друку 15.11.2022

Maksym Ktitorov

Candidate of Law Sciences, deputy head of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine for scientific work
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine St. Defense of Kyiv 7,
ktitorov@ukr.net, ORCID: 0000-0001-6301-7481

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS OF THE NGU IN THE CONDITIONS OF THE MARTIAL STATE

The article is devoted to one of the urgent problems of the study of the formation and development of professional competences of future officers of the NGU in the conditions of martial law. An analysis of the key concepts of the research «professional competence», «professional competence of future officers of the NGU» was carried out. The main requests of modern society to the personality of a military serviceman are outlined. The organizational and methodological aspects of the formation and development of professional competences of future officers of the NGU in the conditions of martial law were defined and substantiated. A complex of general scientific methods of conducting the research was used, such as:

the method of analysis and synthesis; scientific abstraction, induction and deduction; project method. The key professional competencies of future officers of the NGU have been determined, including: civil; administrative and informational; communicative; individual and psychological; socio-legal; moral and ethical; general military, tactical, tactical-special; psychological and pedagogical; military and technical. It has been proven that the successful formation and development of professional competence of future officers of the NGU in the conditions of martial law will be carried out under the condition of compliance with organizational and methodological aspects. The component structure of the author's scheme of the approximate model of the formation of professional competence of future officers of the NGU in the conditions of martial law has been developed and substantiated.

Key words: *future officers of the NGU; model; professional training; the NGU.*

REFERENCES

1. Boyko O. Military pedagogy in the professional activity of an officer and sergeant: textbook. Ч. 1. General principles of pedagogy and military didactics. Lviv, 2012. 447 p. [in Ukraine].
2. Vysocina N., Gunina L., Kotlyarenko L., Holovashchenko R., Ivchenko A. Model of psychophysical readiness of future officers to perform assigned tasks. Military education. m. Kyiv. 2021. № 1 (43). P. 24-42. [in Ukraine].
3. Psychological and pedagogical aspects of professional competence of future officers of the National Guard of Ukraine. Psychological and pedagogical aspects of professional competence of future officers of the National Guard of Ukraine. Youth and the market. 2019. №9 (176). P. 138-142. [in Ukraine].
4. Markov O., Samsonov Y., Borodin S., Shemchuk V., Atamanenko I. Formation of professional competencies of future officers of various institutions of the security and defense sector of Ukraine in the system of fire training using modern technical means of training. Innovative pedagogy, Odesa. 2021. № 32 (Vol. 2). P. 194-198. [in Ukraine].
5. Marchenkov S. Formation of information and analytical competence of future officers in the process of professional training: author's dissertation ... Cand: 13.00.04. Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr. 2021. 23 P. [in Ukraine].
6. Standards for combat and special training of military units (subdivisions) of the National Guard of Ukraine (Order of the National Guard of Ukraine of 14.03.2016 №151): standards. KYIV: GNGU, 2016. 12 p. [in Ukraine].
7. Plaksin A. Methodological principles of professional training of specialists in the field of national security in higher military institutions of Ukraine. Periodical scientific journal "Innovative Pedagogy", Odesa. 2020. № 29. P. 76-79. [in Ukraine].
8. Factors influencing the development of professional orientation of a future specialist in the field of national security. XVI International Scientific and Practical Internet Conference Military Education and Science: Present and Future. Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv. November 27, 2020. Kyiv. P. 234-238. [in Ukraine].
9. On the training of servicemen, military units (subdivisions) of the NGU: Order of the KNGU (dated 14.03.2016 №151). Kyiv: GUNGU, 2016. 152 p. [in Ukraine].
10. Smirnov S. Intensification of the content of professional training of reserve officers in the conditions of mentoring, based on the formation of leadership competence. Periodical scientific journal "Innovative Pedagogy", Odesa. 2019. № 19. Vol. 3. P. 130-134. [in Ukraine].
11. Khatsaiuk O., Voronin A., Kravchenko O., Korolev A. Criteria, indicators and levels of readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to perform assigned tasks. Topical issues of the humanities. Drohobych. 2020. Issue 27 (Vol. 5). P.168-176. [in Ukraine].
12. Shemchuk V. Model of formation of professional competencies of future officers - specialists in physical training and sports. Topical issues of the humanities of the Ivan Franko Dnipropetrovsk State Pedagogical University. Drohobych. 2020. Issue. 29. Vol. 4. C. 240-248. [in Ukraine].
13. Shemchuk V. Conceptual foundations for the formation of readiness of future officers of the institutions of the security and defense sector of Ukraine to perform assigned tasks in extreme conditions of service and combat activity: a collective monograph. Vinnytsia: European Scientific Platform, 2021. P. 1-17. [in Ukraine].
14. Bondarenko, V., Okhrimenko, I., Tverdokhvalova, I., Mannapova, K., & Prontenko, K. (2020). Formation of the Professionally Significant Skills and Competencies of Future Police Officers during Studying at Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. No. 12(3). PP. 246-267. [in English].
15. Halmaghi, Elisabeta-Emilia (2021). The external environment and its influence on the development of military and civilian higher education institutions. *Land Forces Academy Review*. Vol. XXVI, No. 2 (102). P. 132-138. [in English].

16. Juhary, J. (2015). Understanding Military Pedagogy. *5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186. P. 1255-1261. [in English].
17. Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. Vol. 13, Issue 2, 457-475. [<https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431>]. [in English].
18. Marchibayeva, U., Tazhigulova, B., Omarov, Y., Bulatbayeva, A., Ergalieva, A. (2015). Psychological aspects of formation the professional competence of the future specialists. *3rd World Conference on Psychology and Sociology, WCPS- 2014. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 185. P. 276-280. [in English].
19. Povstyn, O. (2018). Conceptual foundations for improving the future specialists' professional training system of human safety sphere in higher educational institutions. *Modern Science – Moderní věda. Prague, Czech Republic*. No. 3. P. 96-101. [in English].
20. Terziev, V., Nichev, N. (2017). Analysis of the environment for military educational system functioning and its impact on the preparation of cadets for military professional activities in the Republic of Bulgaria. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*. Vol. 3, Issue 8, P. 371-374. [in English].

The article was received by the editors 12.10.2022

The article is recommended for printing 15.11. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-05>

УДК 37.091.3:81.161.2'42

Адріан Геннадійович Марголін

аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди, вулиця Валентинівська, 2,

Харків, Харківська область, 61168, Україна

e-mail: tourmente@ukr.net ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4974-349X>

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

Для розроблення більш ефективної методики формування дискурсивної компетентності необхідно спочатку уточнити її визначення. З огляду на те, що дискурсивна компетентність досі не має єдиного чіткого визначення, було запропоновано і обґрунтовано своє, проаналізувавши літературу з цього питання.

Мета дослідження полягала у виявленні сутності поняття «дискурсивна компетентність» на підставі узагальнення науково-педагогічної літератури, з'ясування причин формування дискурсивної компетентності у здобувачів освіти базової середньої школи.

Автором класифіковано матеріал стосовно дискурсивної компетентності і уточнено її визначення, було визначено її риси – оволодіння жанровими стильовими особливостями різних дискурсивних жанрів, контекстуалізацію і вміння користуватися «комунікативними моделями», функціональність. Також було сформульовано п'ять основних аргументів формування дискурсивної компетентності у здобувачів освіти базової середньої школи.

Звертаючись до праць сучасних науковців на тему дискурсу і дискурсивної компетентності, було застосовано метод класифікації для визначення різних підходів до виокремлення компонентів комунікативної компетентності у працях різних науковців та визначення основних рис комунікативної компетентності, потім метод узагальнення для виявлення їхніх спільних тенденцій, індуктивний метод для визначення дискурсивної компетентності.

На думку науковців більшості науковців головною рисою дискурсивної компетентності є зв'язність мовлення, однак найпоширенішому із усіх дискурсів, усному дискурсу, притаманна незв'язність, ненормативний синтаксис, випадкові паузи й повтори, асиндетон, анаколүф. Таким чином, панівне дотепер визначення дискурсивної компетентності не сумісне з усним дискурсом.

Дискурсивна компетентність – це компетентність, що передбачає розуміння і використання вербальних і паравербальних знаків, характерних для того чи того дискурсивного жанра, а також застосування комунікативних стратегій, властивих комунікативній ситуації, знання та оперування екстралінгвістичним аспектом з метою творення власних висловлювань відповідно до дискурсивних жанрових особливостей.

Ключові слова: *дискурс, дискурсивна компетентність, розмовний дискурс, усний дискурс, педагогіка*

Як цитувати: Марголін А. Г. Загальна характеристика дискурсивної компетентності як педагогічної проблеми. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. №51, С. 39-46. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-05>

In cites: Margolin. A. (2022). General characteristics of discursive competence as a pedagogical problem. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 39-46. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-05> [in Ukrainian]

Формування дискурсивної компетентності набирає все більшої актуальності у здобувачів освіти базової середньої школи у зв'язку з євроінтеграцією України. Відповідно до вимог НУШ, дискурсивний аспект комунікативної компетентності є необхідним для оволодіння [1]. Для того, щоб розробити більш ефективну методичку для її формування, потрібно створити критерії її сформованості, а для цього наперед потрібно знайти таке визначення, яке б відповідало усім дискурсивним жанрам і піджанрам, що зумовило необхідність звернення до визначення дискурсу, його типологізації та специфіки найрозповсюдженіших із жанрів. Дискурсивна компетентність є важливим компонентом комунікативної компетенції, але наразі не існує єдиного чіткого визначення дискурсивної компетентності.

У ході написання статті було зроблено огляд робіт сучасних науковців, які давали різні визначення дискурсивної компетентності, зазначаючи, що при цьому не існує однастайності поглядів на цю проблему. У своїх наукових працях вони підходили з різних боків до її вирішення, виділяючи різні риси дискурсивної компетентності. *Зв'язність, логічність або когерентність* є найголовнішою рисою дискурсивної компетентності на думку більшості науковців, серед них – Н. Горбаченко, В. Захарова, М. Коза, Я. Кульбашна, Т. Литнєва, Ю. Мойко, О. Павленко. Було прийнято рішення відмовитися від цієї риси, проте зберегти рису *оволодіння жанровими стильовими особливостями* (Н. Горбаченко, Т. Литнєва, Ю. Мойко), *рису володіння різними дискурсами або дискурсивними жанрами* (М. Коза та Ю. Мойко), *рису розуміння контексту або контекстуалізація* (Н. Горбаченко, М. Коза), рису уміння користуватися «комунікативними моделями», що притаманні мовцям, яку зазначала лише О. Осова.

До цього часу існували визначення дискурсивної компетентності, однак вони не були однастайними, і, як буде показано нижче, не могли поширюватися на усі дискурсивні жанри, що і зумовило мету дослідження.

Мета дослідження полягала в кластеризації існуючого матеріалу, уточненні визначення дискурсивної компетентності та з'ясуванні причин формування дискурсивної компетентності у здобувачів освіти базової середньої школи.

Звертаючись до праць сучасних науковців на тему дискурсу і дискурсивної компетентності, було застосовано метод кластеризації для визначення різних підходів до виокремлення

компонентів комунікативної компетентності у працях різних науковців та визначення основних рис комунікативної компетентності, потім метод узагальнення для виявлення їхніх спільних тенденцій, індуктивний метод для визначення дискурсивної компетентності.

Спочатку звернемося до визначення понять «компетентності» й «компетенції». Як зазначає О. Павленко, компетентність – це «здатність до виконання будь-якої діяльності, в тому числі мовної», а компетенція – це її компонент [15]. Компетентність – це здатність і професійна якість «вирішувати поставлені завдання» [6].

У Законі України «Про освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей [...] успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [17].

Дискурс – це складна трикомпонентна система, яка поєднує мовну, комунікативну і когнітивну складові [13]. Мовний складник описується через мовний аспект і позначає вербальні та паравербальні знаки. Комунікативний складник відображає соціально-прагматичний аспект, який позначає фонові знання норм спілкування, знання про комунікантів, фонові знання [1], комунікативні цілі [9].

Когнітивний складник, у свою чергу, розглядає когнітивний аспект, до якого відноситься формування ідей і переконань.

Від тексту дискурс вирізняється наявністю нелінгвістичних компонентів: зв'язок із комунікативною ситуацією, інтенціями, мотивами комунікантів [8], умовами комунікації [20]. На відміну від тексту, дискурс поєднує в собі висловлювання з особливостями комунікативної ситуації [13]. Г. Македон і В. Куліда зазначають, що дискурс передбачає «конструювання соціальної реальності» [11]. Під невербальним компонентом слід розуміти міміку, жести, інтонацію, тембр, темп мовлення тощо.

З огляду на тип мовлення, дискурси бувають усні та писемні. Піджанром писемного дискурсу є художньо-літературний [8], а розмовний дискурс має характеристики розмовного стилю мовлення та актуалізується здебільшого в усному неформальному мовленні. З точки зору виробничих відносин, дискурси бувають інституційними та неінституційними [13].

У ході дослідження варто виокремити низку інших дискурсів – науковий, медичний, юридичний, автомобільний, екологічний, філософський, релігійний, рекламний, медіадискурс,

фотодискурс, дискурс кохання, смерті тощо. М. Коза виділяє ще інші дискурсивні жанри: «презентація [...] теорема, доповідь, резюме, електронний лист [...]» [20].

Оскільки можна виокремити виробничу діяльність, то і дискурс цієї діяльності обов'язково матиме свої особливості [24]. Кожному дискурсу притаманні свої лінгвістичні (вербальні) та екстралінгвістичні (паравербальні) особливості, включаючи жести, міміку, темп мовлення, дискурсивні стратегії [16] (тобто стратегії впливу на слухача чи співрозмовника із залученням особливих комунікативних та стилістичних засобів), фонові знання, системи цінностей, поглядів і переконань, пресупозиції, стереотипи, упередження й конотації, спільний культурний код і контекст, у рамках якого можуть існувати особливості конструювання жартів, наявності табу. Одна і та сама подія може бути показана крізь призму професійних, наукових, соціальних дискурсів, знань і світобачень, а також ідеологізована. Жанр дискурсу обирається залежно від комунікативної ситуації та мети» [14].

Оскільки, окрім мовної складової дискурсу, існує ще дві – комунікативна і когнітивна, можна говорити про потребу формування умінь звертати більше уваги «на екстралінгвістичний контекст» [8] – разом з жестами, мімікою, почуттями «іншої людини, яка має інші погляди, переконання» [25] і всім тим, що ми описали вище, – з урахуванням якого необхідно «сприймати і будувати цілісні дискурси» [8], зважаючи на комунікативну ситуацію і контекст [4].

Варто зазначити, що дискурси (або жанри дискурсу) не існують у чистому вигляді, а можуть змішуватися і поєднуватися між собою, наприклад усний дискурс з розмовним, науковий з медичним, інституційні з неінституційними тощо.

У ході дослідження варто звернути увагу на розмовний і усний дискурс. Це допоможе точніше визначити суть дискурсивної компетентності. У розмовному дискурсі реалізується розмовний стиль мовлення при неформальному сімейному, дружньому спілкуванні. Особливостями розмовного дискурсу є розмовна, фамільярна, згрубіла лексика, обмежений самоконтроль при продукуванні висловлювань, афективність тощо. Як було зазначено вище, дискурси змішуються і проникають один в інший, і, таким чином, розмовний дискурс проникає в інші, проявлення чого можна бачити в інтерв'ю політиків. Наприклад,

Е. Макрон, мовленню якого притаманна літературність і вишуканість, в інтерв'ю Brut використовує розмовну, стилістично забарвлену лексику.

Розмовний дискурс майже завжди співіснує з усним [22] (він також є присутнім у писемному інтернет-спілкуванні, яке є поєднанням рис усного і письмового мовлення). Однак жодною мірою не можна сказати, що усний дискурс завжди співіснує із розмовним.

Усному дискурсу притаманна лінійність, тобто він розгортається у часі, із чого витікають його особливості – «розірваність», функціонально необумовлені та випадкові паузи й повтори, вигуки й звуконаслідування. У французькій мові, наприклад, це відсутність першої частки заперечення, ненатуральні та ненормативні синтаксичні конструкції [22], дивергенція, асиндетон, анаколуп. Дві останні синтаксичні конструкції будуть для нас вкрай важливими для визначення основоположної сутності усного дискурсу та уточнення дискурсивної компетентності.

Дискурсивний аналіз – це не тільки методи наукового підходу, а й педагогічні й дидактичні методи формування дискурсивної компетентності. У ході дискурсивного аналізу відбувається дослідження лінгвістичного компонента, його функцій у контексті [24] та процесів «мовленнево-мисленневої діяльності» [10]. Наприклад, «спонукальні синтаксичні конструкції», метафори, «синонімічний повтор», протиставлення та інші техніки аргументації [21].

Дискурсивний аналіз у дидактиці передбачає не лише вивчення наявних дискурсів разом з особливостями «функціонування мовних одиниць» [8], когнітивних та комунікативних рис [13], а й самостійне створення своїх дискурсів шляхом виділення окремих жанрів [3].

Закінчивши розгляд дискурсу, його типологізації, варто перейти до дискурсивної компетентності.

Дискурсивну компетентність (*compétence discursive*) розглядають як компонент комунікативної компетентності (*compétence de communication*). Такої думки дотримується більшість сучасних науковців, серед яких Ю. Задунайська [4], М. Коза [20], Ю. Мойко [12], О. Осова [14], О. Павленко [15], О. Романюк [18].

Розбіжності їхніх поглядів полягають у тому, що С. Данилюк [2], Ю. Мойко [12], О. Романюк [18] і О. Павленко [15] вживають термін «комунікативна компетентність», О. Осова «дискурсивна компетентність», Ю. Задунайська використовує термін «іншомовна комунікативна

компетентність». Ю. Мойко виділяє писемну комунікативну компетенцію.

На думку науковців, до комунікативної компетентності входять також інші складники. Серед них зазначимо такі: *соціокультурна* (С. Данилюк, М. Коза разом з С. Муаран, Ю. Мойко, О. Романюк), *дискурсивна компетентність* (Ю. Задунайська, М. Коза разом з С. Муаран, Ю. Мойко, О. Романюк), *стратегічна* (С. Данилюк, Ю. Задунайська, Ю. Мойко, О. Романюк), *лінгвістична* (С. Данилюк, Ю. Задунайська, М. Коза разом з С. Муаран, Ю. Мойко), *соціолінгвістична* (С. Данилюк, Ю. Задунайська, О. Романюк). *Референційну, прагматичну, компенсаторну, соціальну і граматичну* виділяють лише по одному науковцю.

Як окрему незалежну компетентність виділяють *мультикультурну* (Н. Іванець) [5], *міжкультурну дискурсивну компетентність* (Є. Хачатрян) [19], *іншомовну комунікативну компетентність* (Я. Кульбашна та В. Захарова) [7].

Логіка дослідження вимагає намітити найважливіші підходи до визначення дискурсивної компетентності. Тут так само серед науковців немає одностайності. Зв'язність, логічність або когерентність є найголовнішою рисою дискурсивної компетентності на думку більшості науковців, серед них – Н. Горбаченко, В.В. Захарова, М. Коза, Я.В. Кульбашна, Т. Литньова, Ю. Мойко, О. Павленко. Узагальнивши їхні думки, можна представити зв'язність дискурсивної компетентності як поєднання фрагментів речень, думок, поглядів у послідовне, зв'язане, логічне повідомлення, яке має цілісність форми, у тому числі стилістичну.

Попри те, що саме риса *зв'язності* є головною характеристикою комунікативної компетентності, ми не можемо з нею погодитися. Досліджуючи усний дискурсивний жанр, можна дійти висновку, що його специфікою є як раз «розірваність», невмотивовані паузи, структурна неорганізованість, спонтанність, невпорядкованість, смислова і синтаксична незавершеність, « [...] свобода абсолютно домінує над граматичністю» [26], застосування ненормативної синтаксичної конструкції, яка передбачає неузгодженість членів речення, що називається анаколуф [22]. Цікавим на нашу думку є те, що природність (натуральність) та аутентичність усного мовлення полягає як раз у частому порушенні природної (натуральної) для мови синтаксичної структури.

На нашу думку, аби виділити у дискурсивній компетентності рису зв'язності, потрібно перш за все її більш точно окреслити, аби вона відпо-

відала усім дискурсам, проте це зробити буде складно, адже обов'язковою не буде не синтаксична зв'язність, не сполучникова кон'юнкція, не зв'язок з контекстом, не послідовність логічного зв'язку. Зв'язки в середині речень важливіші, ніж зв'язності всередині абзаців [23].

Таким чином, усне мовлення не сумісне із рисою зв'язності й логічності дискурсивної компетентності, яка має описувати не лише письмо, а передусім навички й уміння пов'язані з говорінням.

Відкинувши найголовнішу рису дискурсивної компетентності – *рису зв'язності*, звернемося до інших. Другою головною рисою дискурсивної компетентності, яку виділяє дещо менше науковців (Н. Горбаченко, Т. Литньова, Ю. Мойко) є *оволодіння жанровими стильовими особливостями*, відповідність дискурсивному жанру. Третьою рисою, котру виділяють також Н. Горбаченко, Т. Литньова, Ю. Мойко, є *організація тексту, створення дискурсу. «здатність керувати мовленням»* [1], [9].

Наступну рису дискурсивної компетентності можна назвати як *«функціональність»*, тобто дискурсивна компетентність є засобом і слугує чомусь більшому. Т. Литньова звертається до «риторичної ефективності» [9], О. Павленко каже про переконливість промови [15]. Ю. Мойко так само пише про побудову «риторичних структур», а також про висловлення мовних інтенцій і змісту [12]. На нашу думку така функція перетинається із прагматичною компетенцією «(досягнення комунікативної мети)», яку вона теж виділяє. Наступною характеристикою дискурсивної компетентності є *володіння різними дискурсами* або дискурсивними жанрами, цю характеристику виділяють М. Коза та Ю. Мойко. Іншою рисою є *розуміння контексту або контекстуалізація*, цю рису також виділяє два науковці – Н. Горбаченко, М. Коза. І лише О. Осова виділяє уміння користуватися «комунікативними моделями», що притаманні мовцям.

Отже, відмовившись від головної риси комунікативної компетентності – риси зв'язності – ми можемо погодитися із рисою володіння різними дискурсами або дискурсивними жанрами, оскільки здобувачам необхідно володіти декількома дискурсивними жанрами. Контекстуалізацію, уміння користуватися «комунікативними моделями», рису «функціональності» також вважаємо необхідними компонентами для визначення дискурсивної компетентності, адже вони представляють нелінгвістичний компонент дискурсу.

Слідуючи логіці дослідження, варто сформулювати педагогічне обґрунтування розвитку дискурсивної компетентності. Перший аргумент – це аргумент *соціалізації*, розвитку особистості. На початку статті ми зверталися до закону України «Про Освіту», де сформована необхідність соціалізації. Формування дискурсивної компетентності сприяє розвитку комунікативних стратегій і таким чином робить можливою міжкультурну комунікацію, що дозволяє подорожувати, знаходити нових друзів, розширювати знання і набиратися нового досвіду, співпрацювати з іноземними партнерами [18]. Останнє набирає все більшої актуальності у зв'язку євроінтеграції України. Відповідно до вимог НУШ, дискурсивний аспект комунікативної компетентності є необхідним для оволодіння [1]. Сформована дискурсивна компетентність також сприятиме академічній мобільності. Знання екстралінгвістичних особливостей, систем цінностей, пресупозицій, переконань, упереджень, спільного для мовців певного дискурсивного жанру культурного контексту сприятиме деідеологізації, адаптації у «мультикультурному (...) середовищі» [5].

Другий аргумент – це *аутентичність*. Для легшої інтеграції іноземному та іно-культурному соціумі, потрібно налагоджувати особистісні контакти, адаптуватися до звичаїв і звичаїв іншого мовного середовища. Тому слід імітувати той дискурс, що характерний повсякденному мовленню більшості мовців, а саме усний і розмовний дискурсивні жанри. Усний дискурс – це жива, аутентична мова, наповнена великою кількістю контекстів, які вислизують від здобувача, чия дискурсивна компетентність не була сформована повною мірою. До того ж, формальна [26] мова звучить холодно, недружно, зверхньо, що заважає налагодженню взаємин.

На Танг, [26] пише, що розмовному мовленню характерна простота форми і легкість мовлення. На нашу думку, саме розмовному мовленню з його особливостями складніше навчати, оскільки це внутрішньомовні особливості, вони зрідка універсальні для багатьох мов, тоді як формальне мовлення має більше схожості у різних мовах.

Третій аргумент – *відповідність індивідуальності та особистості* здобувача освіти. Відповідно до гуманістичної парадигми, яку розробляли Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші педагоги, «інтереси, (...) індивідуально-психологічні особливості» є найвищою цінністю здобувача [19]. Якщо здобувачеві більш комфортно використовувати той чи інший дискурсивний жанр, то для спілкування іноземною мовою, так само як і рідною, йому потрібно передусім сформувати розмовний, а не писемний дискурс, інакше це не відповідатиме його особистості, і він не зможе налагодити контакт саме з тим соціальним осередком, у який він прагнув би потрапити.

Четвертий аргумент – аргумент *активізації* полягає в тому, що правильно сформована комунікативна компетентність (а разом із нею її компонент – дискурсивна компетентність) сприяє закріпленню лексики, полегшує засвоєння синтаксичні структури, здобути екстралінгвістичні знання.

П'ятий аргумент – аргумент *мотивації*. Убачаючи в усному мовленні найбільшу ціль, здобувачі по мірі розвитку дискурсивної компетентності, бачачи свої успіхи під час усного висловлювання, і взаємодіючи із носіями мови чи з викладачем, отримують бажання, активно рухатися вперед.

Отже, на підставі аналізу наукової літератури [1–5], [7–15], [18–26] з'ясовано, що дискурсивна компетентність – це компетентність, що передбачає розуміння і використання вербальних і паравербальних знаків, характерних для того чи того дискурсивного жанра, а також застосування комунікативних стратегій, властивих комунікативній ситуації, знання та оперування екстралінгвістичним аспектом з метою творення власних висловлювань відповідно до дискурсивних жанрових особливостей. Також було сформульовано п'ять основних аргументів формування дискурсивної компетентності.

Таким чином, у цій статті було досліджено матеріал стосовно дискурсивної компетентності і уточнено її визначення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Горобченко Н.В. Особливості формування дискурсивної компетентності старшокласників за умов змішаного навчання. *Академічні студії. Том 2 № 3*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.26>

2. Данилюк С. Роль комунікативних компетенцій в іншомовній освіті. *Social-science*. №5. 2019. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/695>
3. Жила Г. В. Підготовка майбутніх педагогів французької мови як іноземної (FLE) до застосування цифрових технологій. *Repository Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics*. 2022 URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/27374> DOI: 10.36074/logos-20.05.2022.080
4. Задунайська Ю. Формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. 2015. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F-3.pdf>
5. Іванець Н. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. №4(187). 2019. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-88-93](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-88-93)
6. Комишан А. І. Обґрунтування необхідності формування та розвитку культури спілкування у майбутніх фахівців з вищою освітою. *Наукові записки кафедри педагогіки*. №50. С. 66–80. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-06>
7. Кульбашна Я., Захарова, В. Структура іншомовної компетентності майбутніх фахівців із стоматології. *Освітологія*. №7. 2018. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.157163>
8. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів : дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Південноукр. дер. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 24 с.
9. Литньова Т. В. До питання про формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів. *Проблеми і перспективи актуалізації іншомовної комунікативної підготовки фахівців у XXI столітті* : зб. матер. VI всеукр. наук.-практ. веб., м. Житомир, 27 лист. 2019 р. Житомир, 2019. С. 79–82. 23. 2019.
10. Ліпатова М. Особливості формування міжкультурної комунікації студентів-іноземців. Катедра Universum : електрон. зб. наук.-попул. пр. з історії, археології, інформ. та архівної справи. 2021. Вип. 2. С. 41–42. URL: <https://drive.google.com/file/d/1sP2kUPl9h0K0zd-qS8YzpeTol3BzvMrm/view> (дата звернення: 26.04.2021). Назва з екрана.
11. Македон Г. П., Куліда В. І. Дискурсивне навчання як складова цифрової освіти. *Цифрова економіка*. ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». [Електронний ресурс]: зб. мат. II Національної наук.-метод. конф., 17–18 жовтня 2019 р., м. Київ. КНЕУ, 2019. 757 с. ISBN 978–966–926–312–4.
12. Мойко Ю. Р. Компоненти комунікативної компетенції у навчанні англомовного писемного мовлення. *Педагогічні науки*. Вип. 81 (3). С. 110–114. 2018. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.26>
13. Мусаєва Р. Ш., Феценко О. В. Специфіка дружнього спілкування в англомовному професійному середовищі: дискурсологічний аналіз. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 17. С. 149–153. 2021. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.17-1.29>
14. Осова О. О. Інноваційні технології формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 14. С. 92–96. 2019.
15. Павленко О. Сутність, структура та зміст іншомовної комунікативної компетенції. *Педагогічні науки*. №77. С. 23–27. 2021 DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239277>
16. Плетенецька Ю. М., Дегтяр Є. Р. Дискурсивні стратегії у промовах TED Talks. *Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика*: збірник наукових праць / за заг. ред. С.І. Сидоренка. К.: Аграр Медіа Груп, 2021. С. 183-189.
17. Про освіту: Закон України від 17 жовтня 2022 р. № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 18.11.2022).
18. Романюк О. Переваги застосування комунікативного підходу щодо викладання іноземних мов. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: збірник наукових статей* / уклад. І. Ю. Сковронська. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 140 с. С. 108-114.
19. Хачатрян Є. Л. Методологічні засади формування міжкультурної дискурсивної компетентності студентів-економістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. Праць. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 62. С. 228 – 232.
20. Causa M. Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. *Les carnets du Cendiscor. Perméabilité des frontières entre l'ordinaire et le spécialisé dans les genres et les discours*. 2014. Вип. 12. С. 115–37. DOI: <https://doi.org/10.4000/cediscor.964>
21. Fernandes J. Discursive violence: perpetual dualism. *Calenda. Call for papers*. 2021. URL: <https://calenda.org/868939>
22. Luzzati F, Luzzati D. Oral et familier : du lexique à l'organisation du discours. *L'Information Grammaticale*. Вип. 30. С. 23-28. 1986. DOI: 10.3406/igram.1986.2123
23. Poláková L., Mírovský J., Zikánová Š., Hajičová E. Discourse Relations and Connectives in Higher Text Structure. *Dialogue & Discourse*. Вип. 12 №2. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5210/dad.2021.201>

24. Rakotonoelina F. Didactique, discours médiatiques et événements : développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité. *Les carnets du Cendiscor*. Вип. 13. 2017. DOI: <https://doi.org/10.4000/cediscor.1012> URL: http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1986_num_30_1_2123
25. Shevchenko Y., Moskalyova L., Kanarova O., Poznanska O. Development of a System for Improving Future Teachers' Readiness for the Child's Spiritual and Moral Development in a Cross-Cultural Space. *Journal of History Culture and Art Research*. Вип. 8(4). С. 251–261. 2019. DOI:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2352>
26. Tang N. Langage familier : tabou ou atout pour l'enseignement-apprentissage de l'oral du français en Chine ? *Synergies Chine*. №13. С. 103–116. 2018. <https://gerflint.fr/Base/Chine13/tang.pdf>

Стаття надійшла до редакції 20.10.2022

Стаття рекомендована до друку 09.11.2022

Adrian Margolin

PhD student of the Department of Education and Innovative Pedagogy H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University Valentynivska street, 2, Kharkiv, Kharkiv region, 61168, Ukraine
e-mail: tourmente@ukr.net ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4974-349X>

GENERAL CHARACTERISTICS OF DISCURSIVE COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

In order to develop a more effective formation method of discursive competence, it is necessary to clarify its definition first. Given the fact that discursive competence still does not have a single, clear definition, it was proposed and substantiated by analyzing the literature on this issue.

The purpose of the study was to reveal the essence of the concept of “discursive competence” based on the generalization of scientific and pedagogical literature, to find out the reasons for the formation of discursive competence in basic secondary school students.

The author clustered the material related to discursive competence and clarified its definition, its features were determined – mastering the genre stylistic features of various discursive genres, contextualization and the ability to use “communicative models”, functionality. Five main arguments for the formation of discursive competence among basic secondary school students were also formulated.

Turning to the works of modern scientists on the topic of discourse and discursive competence, the clustering method was used to determine different approaches to distinguishing the components of communicative competence in the works of various scientists and to determine the main features of communicative competence, then the generalization method to identify their common tendencies, the inductive method to determine the discursive competence.

According to most scientists, the main feature of discursive competence is the coherence of speech, but the most common of all discourses, oral discourse, is characterized by incoherence, non-normative syntax, random pauses and repetitions, asyndeton, anacoloupe. Thus, the prevailing until now definition of discursive competence is not compatible with oral discourse.

Discursive competence is competence that involves the understanding and use of verbal and paraverbal signs characteristic of a particular discursive genre, as well as the use of communicative strategies inherent in the communicative situation, knowledge and operation of the extralinguistic aspect in order to create one's own statements in accordance with the discursive genre features.

Key words: *discourse, discursive competence, spoken discourse, oral discourse, pedagogy.*

REFERENCES

1. Horobchenko, N. V. The peculiarities of senior students' discourse competence formation in conditions of mixed learning. *Academic studies*. Volume 2 No. 3. 2021. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.26> [in Ukraine].
2. Danyliuk, S. The role of communicative competences in foreign language education. *Social science*. No. 5. 2019. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/695> [in Ukraine].
3. Zhila, G. V. Preparation of future teachers of French as a foreign language (FLE) for the use of digital technologies. *Repository Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics*. 2022 URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/27374> DOI: 10.36074/logos-20.05.2022.080 [in Ukraine].
4. Zadunayska Y. V. Formation of foreign language communicative competence in higher educational institutions of the pedagogical profile. 2015. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F-3.pdf> [in Ukraine].

5. Ivanets, N. Partnership pedagogy as the means of elementary school students' multicultural competence formation. *The image of a modern teacher*. №4(187). 2019. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4\(187\)-88-93](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-88-93)[in Ukraine].
6. Komysan, A. The necessity and expenditure of formation and development of culture of communication in future professionals with higher education. *Scientific notes of the pedagogical department*. №.50, 66-80. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-06>[in Ukraine].
7. Kulbashna, Y., Zakharova, V. The structure of future dentists' foreign language communicative competence. *Oświatologia*, №7. 2018. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.157163>[in Ukraine].
8. Kucheryava, O. A. Discourse Competence Development of Philological Faculty Students in Higher Education Establishments. – A manuscript.: thesis Dr. Ped. Sciences: 13.00.02 / Pivdenoukrayinsk ped. runiversity named after K. D. Ushynskiy. Odesa, 2008. 24 p. [in Ukraine].
9. Lytnyova, T. V. To the question of the formation of students' foreign language discursive competence. *Problems and prospects of actualization of foreign language communicative training of specialists in the 21st century*. 2019. 79–82. [in Ukraine].
10. Lipatova, M. Formation peculiarities of foreign students intercultural communication. №2. 2021. 41–42. URL: <https://drive.google.com/file/d/1sP2kUPI9h0K0zd-qS8YzpeTol3BzvMrm/view>[in Ukraine].
11. Makedon, G. P., Kulida, V. I. Discursive learning as a component of digital education. *Digital economy*. Kyiv National University of Economics named after Vadym Hetman. 2019. 17-18, Kyiv, 757 p. ISBN 978–966–926–312–4.
12. Moyko, Y. R. Components of communicative competence in teaching English written speech. *Pedagogical sciences*. 2018. Vol. 81 (3). 110–114. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.26> [in Ukraine].
13. Musaeva, R. Sh., Feshchenko, O. V. Specifics of friends' communication in english-speaking professional environment. *Transcarpathian Philological Studies*. 2021. Vol. 17. 149–153. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.17-1.29>[in Ukraine].
14. Osova, O. O. Innovative technologies of forming of discursive competence of future teachers-philologists. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Vol. 1. 92–96. [in Ukraine].
15. Pavlenko, O. The essence, structure and content of foreign language communicative competence. *Pedagogical sciences*. 2021. №77. 23–27. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239277>[in Ukraine].
16. Pletenetska, Y. M., Degtyar, E. R. Discursive strategies in TED Talks speeches. *Professional and artistic translation: theory, methodology, practice: collection of scientific works*. 2021. 183-189. [in Ukraine].
17. On education: Law of Ukraine dated October 17, 2022 №38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukraine].
18. Romanyuk, O. Advantages of using a communicative approach to teaching foreign languages. 2020. 108-114. [in Ukraine].
19. Khachatryan, E. L. Methodological principles of formation of intercultural discursive competence of economist students. 2019. 228-232. [in Ukraine].
20. Causa, M., (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives, <https://doi.org/10.4000/cediscor.964> [in English].
21. Fernandes, J., (2021). Discursive violence: perpetual dualism, *Call for papers*, Calenda, <https://calenda.org/868939>[in English].
22. Luzzati, F., Luzzati, D. (1986). Oral et familier : du lexique à l'organisation du discours. *L'Information Grammaticale*, 30, 23–28. doi: 10.3406/igram.1986.2123[in English].
23. Poláková, L., Mírovský, J., Zikánová, Š., Hajičová, E. (2021). Discourse Relations and Connectives in Higher Text Structure. doi: 10.5210/dad.2021.201[in English].
24. Rakotonoelina, F., (2017). Didactique, discours médiatiques et événements : développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité, doi: <https://doi.org/10.4000/cediscor.1012> http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1986_num_30_1_2123[in English].
25. Shevchenko, Y., Moskalyova, L., Kanarova, O., & Poznanska, O. (2019). Development of a System for Improving Future Teachers' Readiness for the Child's Spiritual and Moral Development in a Cross-Cultural Space. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 251–261. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2352>[in English].
26. Tang, N. (2018). Langage familier : tabou ou atout pour l'enseignement-apprentissage de l'oral du français en Chine ? <https://gerflint.fr/Base/Chine13/tang.pdf> [in English].

The article was received by the editors 20.10.2022

The article is recommended for printing 09.11. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-06>
УДК 351.851 (510)

Наталія Анатоліївна Наливайко

кандидат педагогічних наук, викладачка кафедри української мови, основ психології та педагогіки, Харківський національний медичний університет, проспект Науки, 4, 61022, Харків, na.nalyvaiko@kntmu.edu.ua ORCID: 0000-0001-7622-0411

Олексій Олексійович Наливайко

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки¹ nalyvaiko@karazin.ua ORCID: 0000-0002-7094-1047

Андрій Олександрович Харченко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічного консультування і психотерапії¹ kharchenkoao091284@gmail.com ORCID: 0000-0001-6685-1498

Оксана Анатоліївна Мкртічян

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти² mkrtychan79@gmail.com ORCID: 0000-0003-4962-3631

Оксана Анатоліївна Жерновникова

доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри математики² oazhernovnykova@gmail.com ORCID: 0000-0002-5383-4493

¹Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, майдан Свободи 4, Харків, Україна,

²Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул.Алчевських, 29, Харків, Україна,

РІВНІ ОСВІТИ У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Стрімкий розвиток економічного потенціалу КНР викликає великий інтерес до вивчення освітньої системи цієї країни. Освіта це основа, будь якого, економічного та соціального зростання і щоб зрозуміти ці процеси потрібно чітко розуміти рівні підготовки здобувачів на всіх етапах освіти

Мета дослідження полягає у аналізі та визначенні рівнів освіти у КНР. Методи дослідження склалися з: теоретичних методів дослідження: аналізу довідкової, нормативно-правової, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури та узагальнення цих даних відповідно до мети дослідження.

У ході дослідження було визначено, що система формальної освіти у КНР включає ряд рівнів таких як шкільний з розподілом на 3 ланки, потім є рівень університетської освіти який ділиться на дві ланки бакалавр та магістр і ще існує рівень аспірантури/докторантури. Окремо потрібно виділити професійні коледжі та спеціалізовані коледжі які направлені на підготовку фахівців у різних сферах народного господарства. Тобто ми бачимо дуже схожу з українською систему рівнів освіти, що значно спрощує сприймання та адаптацію здобувачів які приїждять на навчання до КНР і навпаки.

Окремо потрібно сказати про роки навчання у вищій школі, де існують деякі відмінності у ланці магістратури та аспірантури, де на них відводиться до 4 років, що відрізняється від українського варіанту максимум 1.8. роки у магістратурі і 4 і 2 у аспірантурі та докторантурі.

Ключові слова: *рівні освіти, КНР, підготовка, здобувачі освіти, педагогіка.*

Як цитувати: Наливайко Н., Наливайко О., Мкртчян О. Харченко А., Жерновникова О. Рівні освіти у Китайській Народній Республіці. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51, С. 47-53. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-06>

In cites: Nalyvaiko, N. Nalyvaiko, O. Mkrтчian, O., Kharchenko, A., Zhernovnykova, O. (2022). Levels of education in the People's Republic of China. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 47-53. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-06> [in Ukrainian]

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Китайська Народна Республіка (КНР) на сьогодні займає провідне місце у системі міжнародних відносин як у економічному так і соціально-політичному сенсі. Цьому розвитку КНР завдячує гармонійний та збалансований політиці у різних сферах внутрішньої та зовнішньої життя держави. Однією з таких сфер суспільного життя є освіта. Освітня система КНР має давню та успішну систему підготовки фахівців у різних сферах життєдіяльності суспільства [7]. Тому для української системи освіти було б важливо дізнатися про систему підготовки фахівців і дослідити лаки/рівні освітньої системи КНР.

У різний час питанням освіти та градацією її рівнів займалися у КНР займалися: Вурон R. P., & Manaloto E. Q., Chow G. C., & Shen Y,

Feng A., Huang F., Li D., Lin J., Liu C., Zhang L., Luo R., Rozelle S., Sharbono B., & Shi Y., Ryan J., Wang X., Yang H., & Wang H. а інші. Проте для вітчизняного освітнього дискурсу потрібне чітке розуміння градацій рівнів освіти та їх наповнення у різних контекстах особливо у педагогічному через міцний зв'язок наших освітніх систем.

Мета дослідження полягає у визначенні та аналізі особливостей освітніх рівнів у КНР.

Методи дослідження. Для вирішення мети нашого дослідження були використані: теоретичні методи дослідження: аналіз довідкової, нормативно-правової, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури та узагальнення.

Виклад матеріалу та основні результати. Освіта в Китаї поділяється на три етапи, які відображають типові етапи в інших освітніх системах у всьому світі. За етапом базової освіти

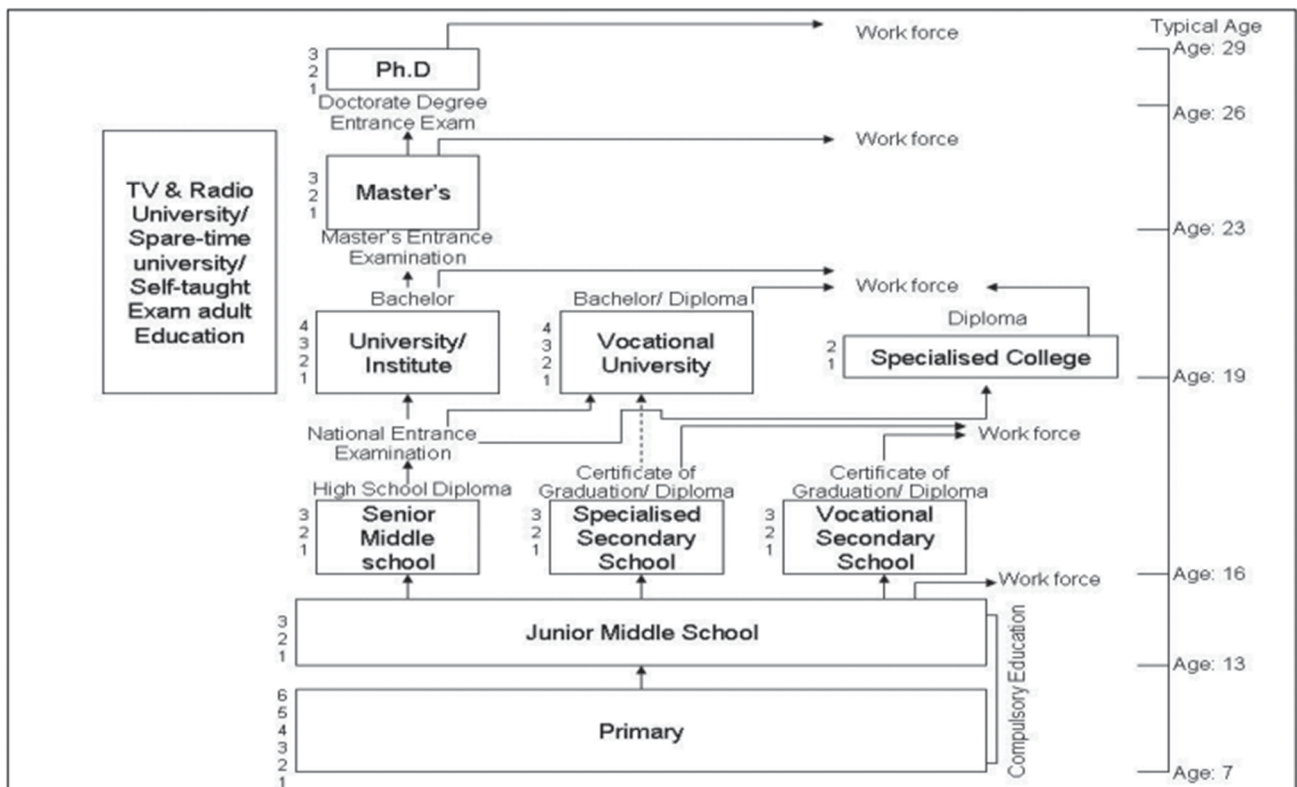


Рис. 1. Графік на основі даних зі звіту Фінської національної ради освіти за 2007: Вища освіта в Китайській Народній Республіці.

Fig. 1. Finnish National Board of Education: Higher Education in the People's Republic of China [4].

ти слідує етап вищої освіти. Далі реалізується етап навчання дорослих.

Я ми можемо побачити на Рис.1 система формальної освіти у КНР включає ряд рівнів таких як шкільний з розподілом на 3 ланки, потім є рівень університетської освіти який ділиться на дві ланки бакалавр та магістр і ще існує рівень аспірантури/докторантури. Окремо потрібно виділити професійні коледжі та спеціалізовані коледжі які направлені на підготовку фахівців у різних сферах народного господарства. Тобто ми бачимо дуже схожу з українською систему рівнів освіти, що значно спрощує сприймання та адаптацію здобувачів які приїзять на навчання до КНР і навпаки.

Окремо потрібно сказати про роки навчання відповідно до Рис. 1 ми бачимо деякі відмінності на рівні вищої освіти у ланці магістратури та аспірантури, де на них відводиться до 4 років, що відрізняється від українського ва-

ріанту максимум 1.8. роки у магістратурі і 4 і 2 у аспірантурі та докторантурі.

Базова освіта у КНР поділяється на обов'язкову освіту та старшу середню освіту з факультативною дошкільною системою перед початковою шкільною освітою (китайською мовою 小学/小學 або xiǎo xué). Обов'язкова освіта починається з семи років і триває дев'ять років. Ці дев'ять років складають шість років у початковій школі та три роки в молодшій середній школі (китайською мовою 初中/初中 або chūzhōng). Цей розподіл базується на «Законі про обов'язкову освіту Китайської Народної Республіки» (китайською мовою 义务教育法/義務教育法 або yìwù jiàoyùfǎ), який був оприлюднений у 1986 році та переглянутий у 2006 році [2]. Старша середня освіта здобувається шляхом вступних іспитів, як правило, у віці 16 років. Результати іспитів вирішують, на яку програму старшої середньої освіти учень може бути направлений. Пізніше учні повинні склас-

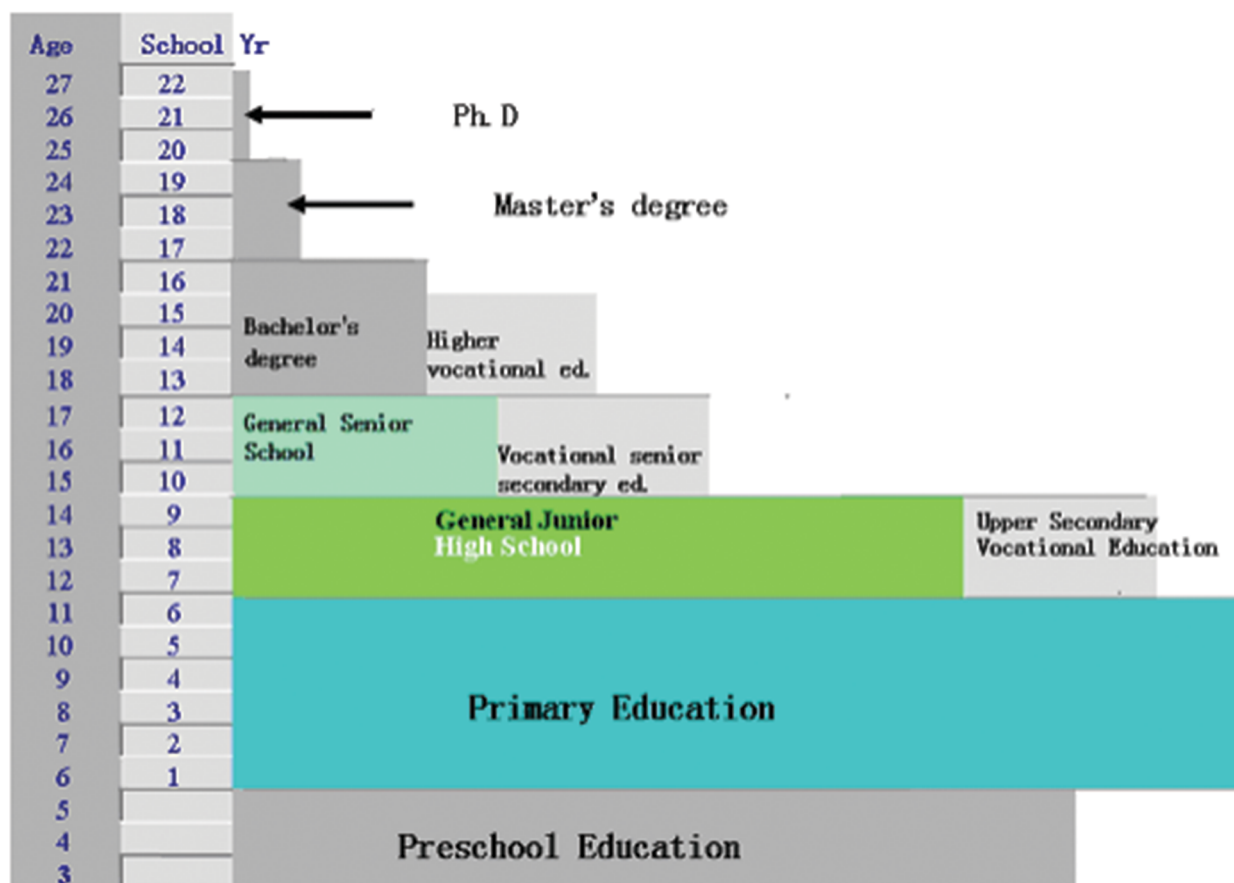


Рис. 2. Класифікація рівнів освіти КНР за Yang Jin\ Yang Jin "Basic Education in China", a presentation at International Seminar on education, May 2005, Ministry of Education.

На Рис.2 можна побачити більш деталізовану систему освіти КНР саме за роками навчання від початкової школи до закінчення аспірантської програми підготовки докторів філософії.

ти «Стандартний іспит для випускників старших класів середньої школи» (китайською мовою 会考/會考 або huìkǎo). У загальноосвітній старшій середній школі (китайською 高中/高中 або gāozhōng) здобувачі навчаються протягом трьох років, а також готуються до вступного іспиту Національного коледжу вищої освіти в Китаї (NCEE) або гаокао, а потім зараховується на навчання до закладу вищої освіти, якщо результати відповідають вимогам установи. З іншого боку, ті студенти, чиї здібності більш практичні або які хочуть вийти на ринок праці на ранньому етапі, навчаються в спеціалізованих школах, які іноді перекладаються як «технічні» (китайською 技校/技校 або jìxìào) за трирічною до чотирирічною програмою, а також є професійно-технічні заклади – які іноді називають «професійні» – школи (китайською 职校/職校 або zhíxiào) з трирічними програмами. Випускники середніх спеціальних шкіл можуть скласти національний вступний іспит до університету з подальшим навчанням у професійно-технічному університеті, але оскільки [1].

Якщо розглядати вищу освіту то потрібно зосередити увагу на тому, що поступово освітня система вищої школи трансформується відходячи від радянської системи підготовки та організації освітнього процесу у сторону західних моделей, але відбувається не всюду і дуже диференційовано. Сегмент вищої освіти у КНР містить аспекти систем освіти США та Великої Британії з більшою приналежністю до системи США. Дво- та трирічні коледжі, які також називаються коледжами короткого циклу (китайською 专科院校/專科院校 або zhuānkēyuànxiào), зазвичай присуджують асоційовані ступені (китайською 大专文凭/大專文憑 або dàzhuānwénpíng), існують поруч із типовими чотирирічними коледжами та університетами, які пропонують як академічні, так і професійні курси, що ведуть до здобуття ступеня бакалавра (китайською 本科文凭/本科文凭 або běnkē wénpíng) або вищого рівня освіти. Ступені магістра та доктора філософії пропонують університети та науково-дослідні установи, які акредитовані Державною радою [5]. Слід зазначити, що Китай обрав як трирічні, так і чотирирічні програми, з яких остання пропонується лише в чотирирічних коледжах та університетах, тоді як першу часто можна вивчати в будь-якому закладі вищої освіти. На відміну від чотирирічних програм, трирічні програми зазвичай не призводять до отримання ступеня бакалавра. Проте, якщо студент

вирішить записатися на додатковий дворічний період у рамках трирічної програми, студент зможе отримати ступінь бакалавра [3].

У КНР існує розгалужена систем закладів вищої освіти, яка має схожість як пострадянською системою вищої освіти, так і з освітніми системами вищої школи Європи чи Північної Америки [1]. До них можна віднести класичні університети, технічні університети, спеціалізовані заклади вищої освіти для сільського господарства, іноземних мов або медицини, професійні коледжі – для підготовки вчителів. Багато приватних навчальних закладів активно працюють на ринку вищої професійної підготовки, так що відсоток вищої освіти через приватні навчальні заклади становив 4,3% у 2003 році [8, с. 8]

Підпорядкованість та органи контролю також відрізняються. Деякі заклади вищої освіти безпосередньо керуються урядами провінцій, наприклад Шанхайський університет (муніципальним урядом Шанхаю), тоді як інші пов'язані з різними міністерствами чи відомствами держави, наприклад Пекінський університет аеронавтики та астронавтики (підпорядкований державному органу у галузі з науки, технологій і промисловості та національної оборони). Є також заклади, які безпосередньо контролюються Міністерством освіти, наприклад Пекінський університет. Третій варіант – спільний нагляд центральної та місцевої влади. Дуже цікавим прикладом цього є Шанхай, де деякими університетами керують і фінансують як національні, так і місцеві органи влади [1].

З таким рівнем зобов'язань, за словами Mohrma K. [6], муніципальний уряд Шанхаю також бажає мати вплив на університети та гарантувати, що Шанхай може користуватися перевагами наявності університетів на своїй території, які відіграють важливу роль у місцевій економіці, а також для культурного та соціального розвитку. Відтак влада провінції, вважає інвестиції у вищу освіту важливими як для добробуту регіону, так і для підвищення престижу регіону серед серед інших регіонів КНР та навіть світу. Таким чином, контроль розподіляється між центральною та місцевою владою [1].

Три з шістдесяти вищих навчальних закладів у Шанхаї, тобто Фуданський університет, Шанхайський університет Цзяо Тонг і Східно-Китайський педагогічний університет, керуються цією системою спільної відповідальності [6]

Розвиваючи питання підготовки здобувачів у вищій школі КНР та рівні їх підготовки не можна не проаналізувати підготовку майбутніх педагогів. У Китаї у зв'язку зі швидким економічним зростанням в останні десятиліття багато звичайних шкіл, де готують вчителів початкових класів, педагогічні коледжі, де здобувають освіту вчителя середніх класів, перетворюються на університети, щоб задовольнити зростаючі потреби у висококваліфікованих вчителях. Такі перетворення викликали жваву дискусію у китайської наукової спільноти, що обумовило появу великої кількості досліджень з теми трансформації процесу підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти [9-17].

Система педагогічної освіти у у КНР пройшла три етапи розвитку – еру шифань, еру пост-шифань та еру професійної педагогічної освіти. У цій структурі час є істотною відмінністю між трьома етапами. Етап шифань характеризується заснуванням великої маси закладів освіти у КНР це було потрібно, щоб підвищити грамотність населення для подальших економічних зрушень. На етапі пост-шифань програми підготовки китайських вчителів стають більш диверсифікованими. Ключовою характеристикою цього етапу є множина програм педагогічної освіти, що відповідає різним підходам до реформування програм педагогічної освіти. Пропоновані підходи включають припинення системи шифань, що складається зі звичайних шкіл, молодших педагогічних коледжів та університетів, перетворення звичайних шкіл та педагогічних коледжів в університети, інтеграцію звичайних шкіл та педагогічних коледжів до університетів та дозвіл педагогічним університетам брати участь у підготовці вчителів. Не дивно, що програми підготовки вчителів стають диверсифікованими в епоху постшифань, оскільки система підготовки вчи-

телів переходить від старої моделі «шифань» до нової моделі професійного навчання вчителів. Епоха професійної педагогічної освіти означає перебудову програм підготовки вчителів після постшифанського періоду. Перебудова програм підготовки вчителів спрямована на створення програм підготовки вчителів в університетах, де педагогічний коледж співпрацює з іншими академічними коледжами для навчання майбутніх вчителів як системи. Стара система підготовки вчителів, система шифань, ієрархічна та монополізована. Система складається із звичайних шкіл, педагогічних коледжів, а також національних та місцевих педагогічних університетів, які відповідно готували майбутніх учителів для дошкільних закладів, початкових шкіл та середніх шкіл [17].

Висновки. Таким чином можна сказати, що китайська освітня система увібрала у себе різні аспекти як радянської системи освіти, так і західної системи (Європа та Північна Америка). Така синергія дає можливість будувати освітню систему у відповідності до потреб китайського суспільства. Важливим фактором спішності китайської освітньої системи є її підлаштованість під економічні та соціальні потреби китайської нації і відкритість до нових ідей та підходів у навчанні та підготовці здобувачів на усіх лаках освіти.

Звісно є проблемні моменти, так як КНР це дуже велика країна з найбільшим населенням на планеті Земля, то від цього звісно витікає розрив у якості освіти між містом та селом, також можна вказати заплутану систему контролю та підпорядкування освітніх установ, що теж може призводити до погіршення якості освіти.

У подальших наукових розвідках планується більш детально дослідити систему підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах КНР.

REFERENCES

1. Brandenburg U. & Zhu Jia-ni. Higher education in China. 2007. URL: <http://www.che.de>
2. CERNET. URL: <http://www.edu.cn/20010101/21778.shtml>
3. Education China. Education China 2007. URL: <http://www.edu.cn/20041203/3123354.shtml>
4. Finnish National Board of Education 2007: Finnish National Board of Education: Higher Education in the People's Republic of China; <http://www.edu.fi/julkaisut/chinaedu.pdf>, last retrieval April 22, 2007
5. MoE. Ministry of Education report for 2005. 2005. URL: <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info15425.htm>
6. Mohrman K. Higher Education Reform in Mainland Chinese universities: An American's Perspective, Chinese University Hongkong 2003. URL: http://www.saisjhu.edu/Nanjing/downloads/Higher_Ed_in_China.pdf.
7. Nanzhao, Z., Muju, Z., Baohua, Y., Xia, G., Wenjing, W., & Li, Z. (2007). Educational reform and curriculum change in China: A comparative case study. *International Bureau of education*. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf

8. Netherlands Education Support Office Beijing 2005. Netherlands Education Support Office Beijing: Perceptions of European higher education in third countries. A study carried out by the Academic Cooperation Association. China Country Report, prepared for Academic Cooperation Association, Brussels 2005.
9. Song H. Sleeping giant: Chinese Teacher Education System Past, Present and Future. 2008. URL: <http://search.proquest.com/docview/214626657/75080B414B4A40B9PQ/3?accountid=8554>
10. Su Z.X., Hawkins J., Huang T. & Zhao Z.Y. Choices and commitment: A comparison of teacher candidates & profiles and perspectives in China and the United States. *International Review of Education*. 2001. 47(6). P. 611-63
11. Yan H. Teacher training in China and a practical model: e-Training Community (eTC). *Campus-Wide Information Systems*. 2009. 26(2). P. 114-121. <https://doi.org/10.1108/10650740910946837>
12. Young E. E., Grant P. A., Montbriand C., & Therriault D. J. Educating Preservice Teachers: The State of Affairs. 2002. North central regional Educational laboratory: Illinois.
13. Zhou J. Teacher education changes in China: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching*. 2014. 40(5). P. 507-523
14. Zhou N. & Zhu M. Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study. 2007. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf
15. Zhou Z.Y. The teaching profession: To be or to do? *Journal of Education for Teaching*. 2002. 28. P. 211-215.
16. Zhu X. & Cilin L Teacher training for moral education in China. *Journal of Moral Education*. 2004. 33(4). P. 481-494. <https://doi.org/10.1080/0305724042000315608>
17. Zhu X. & Han X. (2006). Reconstruction of the Teacher Education System in China. *International education journal*. 7(1). P. 66-73.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2022.

Стаття рекомендована до друку 08.12.2022

Nataliia Nalyvaiko

PhD in Education, Lecturer of the Department of Ukrainian Language, Principles of Psychology and Pedagogics, Kharkiv National Medical University, Kharkiv, Ukraine
na.nalyvaiko@knmu.edu.ua ORCID: 0000-0001-7622-0411

Oleksii Nalyvaiko,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy Department¹
nalyvaiko@karazin.ua, ORCID:0000-0002-7094-1047

Andrii Kharchenko

Ph.D in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychological Counseling and Psychotherapy¹
kharchenkoao091284@gmail.com ORCID: 0000-0001-6685-1498

Oksana Mkrtychian

Doctor of Pedagogical Sciences (DSc), Associate Professor, Associate Professor of Theory, Technologies and Methods of Pre-school Education²
mkrtychian79@gmail.com ORCID: 0000-0003-4962-3631

Oksana Zhernovnykova

Doctor of Pedagogical Science (DSc), Professor, Head of the Department of Mathematics²
oazhernovnykova@gmail.com ORCID: 0000-0002-5383-4493

¹V. N. Karazin Kharkiv National University, Svobody Square 4, Kharkiv, Ukraine

²H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 29, Alchevskykh Str, Kharkiv, Ukraine, 61002

LEVELS OF EDUCATION IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

The rapid development of the economic potential of the People's Republic of China arouses great interest in the study of the educational system of this country. Education is the basis of any kind of economic and social growth, and in order to understand these processes, it is necessary to clearly understand the levels of training of students at all stages of education

The purpose of the study is to analyze and determine the levels of education in the People's Republic of China. Research methods consisted of: theoretical research methods: analysis of reference, legal, psychological-pedagogical and educational-methodical literature and generalization of these data in accordance with the purpose of the research.

During the study, it was determined that the system of formal education in the PRC includes a number of levels such as the school level divided into 3 levels, then there is the level of university education, which is divided into two levels, bachelor and master, and there is also a postgraduate/doctoral level. Separately, it is necessary to highlight professional colleges and specialized colleges aimed at training specialists in various spheres of the national economy. That is, we see a system of education levels very similar to the Ukrainian one, which greatly simplifies the perception and adaptation of applicants who come to study in the PRC and vice versa.

Separately, it is necessary to say about the years of study in higher education, where there are some differences in the link of master's and postgraduate studies, where they are allocated up to 4 years, which differs from the Ukrainian version by a maximum of 1.8. years in master's and 4 and 2 in postgraduate and doctoral studies.

Key words: *levels of education, PRC, training, education seekers, pedagogy.*

The article was received by the editors 23.11.2022

The article is recommended for printing 08.12. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-07>

УДК [378.147:5] (477)“19/20”

Марина Емілівна Пісоцька

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки¹

m.e.pisotska@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8743-7728>

Крістіна Олександрівна Кадашевич

аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки¹

kristina.kadashevych@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5762-6579>

¹*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, Харків, Україна*

РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ В 60-ТІ-80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ У МЕЖАХ ПРОВЕДЕННЯ РІЗНОАСПЕКТНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКІВ

У статті наголошено, що необхідність проведення наукових досліджень з проблеми індивідуалізації освітнього процесу зумовлена гуманістичними орієнтирами сучасної освіти. Підкреслено важливість ретроспективного аналізу науково-методичних пошуків вітчизняних педагогів 60-тих – 80-тих років ХХ століття, коли вивчення проблеми індивідуалізації навчання здійснювалося у межах проведення різноаспектних дидактичних досліджень. Метою статті визначено аналіз нормативних документів діяльності закладів загальної середньої освіти та психолого-педагогічної літератури 60-тих – 80-тих років ХХ століття для з'ясування ступеня розробки проблеми індивідуалізації навчання у межах проведення досліджень ефективності навчання, попередження відставання, розвитку здібностей, формування позитивної мотивації, пізнавальної активності та самостійності учнів.

Констатовано різні позиції науковців стосовно трактування поняття «індивідуалізація навчання», надано власне визначення даної категорії.

Підкреслено, що формулювання у нормативних документах діяльності закладів загальної середньої освіти завдання удосконалення навчального процесу, його форм і методів викликало проведення різноаспектних науково-педагогічних досліджень та позначилося значними прогресивними змінами у вивченні досліджуваної проблеми. Серед іншого, мотивацію, здібність до навчання, пізнавальну активність та самостійність було визнано сутнісними характеристиками індивідуальності учнів, що можуть бути сформовані на певному рівні. Індивідуалізацію навчання – умовою досягнення його ефективності, попередження відставання, розвитку здібностей, успішного формування позитивної мотивації, пізнавальної активності та самостійності учнів.

Ключові слова: *індивідуалізація навчання, нормативна база, середня школа, 60-ті – 80-ті роки ХХ століття, позитивна мотивація, розвиток здібностей, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність.*

Як цитувати: Пісоцька М. Е., Кадашевич К. О. Розвиток проблеми індивідуалізації навчання учнів у вітчизняній освіті в 60-ті – 80-ті роки ХХ століття у межах проведення різноаспектних науково-методичних пошуків. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51, С. 54-62. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-07>

In cites: Pisotska, M.E., Kadashevych, K.O. (2022). The development of the problem of individualization of pupils learning in native education in the 60s–80s of the 20th century within the limits of conducting various aspects of scientific and pedagogical research. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 54-62. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-07> [in Ukrainian]

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Гуманістичні орієнтири сучасної освіти обумовили необхідність звернення педагогічної науки та шкільної практики до реалізації особливої стратегії навчання, спрямованої на визнання цінності індивідуальності учнів, розкриття та розвиток їхніх можливостей, задоволення освітніх потреб, створення умов для самоактуалізації та самовизначення, що передбачає індивідуалізацію освітнього процесу. Глибокому усвідомленню сучасного стану індивідуалізації навчання здобувачів середньої освіти сприяє ретроспективний аналіз науково-методичних пошуків вітчизняних педагогів 60-тих – 80-тих років ХХ століття, коли вивчення проблеми індивідуалізації навчання здійснювалося у межах проведення різноаспектних дидактичних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий пошук дозволив виокремити різні напрями розробки проблеми індивідуалізації навчання учнів: визначення термінологічного поля (О. Братанич, І. Буцик, А. Воврик, В. Гольховой, В. Крутецький, С. Мелікова, Ю. Олексін, Н. Прасол, Е. Рабунський, Г. Селевко, М. Скрипник, М. Солдатенко та ін.), обґрунтування сутності індивідуалізації навчання як системи та циклічного процесу, його мети, протиріч, закономірностей, принципів, структури, умов ефективності, видів, форм індивідуалізації та диференціації навчання (А. Бібік, А. Бударний, І. Бутузов, М. Віноградова, В. Володько, Т. Годованюк, С. Гончаренко, О. Горіна, Н. Жукова, О. Зімовіна, І. Зверєв, А. Кірсанов, С. Овчаров, В. Орлов, І. Осмоловська, О. Пехота, М. Прокоф'єва, П. Сікорський, М. Солдатенко, В. Фірсов, Л. Фрідман, І. Унт, К. Ушаков та ін.); визначення вимог до вчителів, які забезпечують даний процес (А. Бугра, В. Гладких, С. Романенко та ін.); вивчення розвитку проблеми індивідуалізації навчання в історії української школи (Л. Березівська, Л. Бондар, Т. Вожегова, Н. Гупан, Н. Дічек, Л. Дубровська, С. Золотухіна, О. Лучко, О. Наливайко, Ю. Олексін, Т. Плахтієнко, О. Сухомлинська, В. Фомін, Н. Цюсь та ін.).

Мета дослідження – аналіз нормативних документів діяльності закладів загальної середньої освіти та психолого-педагогічної літератури 60-тих – 80-тих років ХХ століття для з'ясування ступеня розробки проблеми індивідуалізації навчання у межах проведення досліджень ефективності навчання, попередження

відставання, розвитку здібностей, формування позитивної мотивації, пізнавальної активності та самостійності учнів.

Методи дослідження: загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння й систематизація історико-педагогічних джерел); історико-компаративістський – сприяв виявленню й зіставленню різних позицій науковців щодо визначення поняття «індивідуалізація навчання», термінологічний – дозволив надати власне визначення терміну «індивідуалізація навчання».

Виклад матеріалу та основні результати. Зазначимо різні позиції науковців стосовно визначення категорії «індивідуалізація навчання», яку розуміють як: «процес розвитку і формування особистості, що спрямований на її індивідуальність як об'єкт цього процесу» (В. Володько); «процес трансформації особистості під впливом внутрішніх та зовнішніх, об'єктивних та суб'єктивних чинників» (П. Бойчук, С. Масич, А. Нісемчук, О. Панасюк); «організацію навчання, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями учнів» (Г. Селевко, М. Скрипник, Т. Шамова); «педагогічний процес, який створює умови для самореалізації особистості, діагностики і розвитку її творчих можливостей» (І. Ісаєв, Т. Васильєва, В. Слатьонін); «процес урахування індивідуальних особливостей та освітніх потреб учнів шляхом конкретизації змісту, форм, методів і засобів навчальної діяльності» (Ю. Лавриш); «відокремлення (виділення) учня у процесі навчання для урахування притаманних йому особливостей, реалізації та розвитку його можливостей у навчальній діяльності» (Н. Лобко-Лобановська); «спосіб забезпечення кожному учневі права й можливості на формулювання власних освітніх цілей і завдань, своєї освітньої траєкторії з метою розвитку соціально затребуваних якостей особистості» (Л. Шелестова); «систему засобів, що спрямовані на підтримку й розвиток самобутності учнів з метою самостійного вибору ними власних смислів навчання» (С. Алексєєва, Г. Терещук).

Аналіз наведених трактувань дозволив зайняти власну позицію стосовно визначення категорії «індивідуалізація навчання», яку у нашому дослідженні ми розуміємо як «процес, спрямований на розвиток індивідуальності, формування індивідуальної стратегії самовизначення та самореалізації, що передбачає найповніше урахування індивідуальних осо-

бливостей кожного його учасника, реалізацію системи індивідуалізованих способів і прийомів, взаємозумовлених дій вчителя та учнів на всіх етапах навчальної діяльності» [19].

Зазначимо, що у 60-ті-80-ті роки у нормативних документах (матеріалах XXII (17-31 жовтня 1961 року), XXIII (29 березня - 8 квітня 1966 року), XXIV (30 березня - 9 квітня 1971 року), XXV (24 лютого - 5 березня 1976 року), XXVI (23 лютого - 3 березня 1981 року), XXVII (25 лютого - 6 березня 1986 року) з'їздів КПРС; Рішенні колегії Міністерства освіти УРСР від 12.12.1961 р.; Постанові Верховної Ради СРСР від 19.07.1973 р. «Про стан народної освіти і заходи щодо подальшого вдосконалення загальної середньої, професійно-технічної, середньої-спеціальної та вищої освіти в СРСР»; Статті 41 «Основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту»; Статті 57 «Закону УРСР про народну освіту від 28.06.1974. р. № 2778-VIII»; Постанові Верховної Ради СРСР від 12.04.1984 р. «Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи» тощо) перед різними установами системи освіти було поставлене завдання удосконалення освітнього процесу, форм і методів навчально-виховної роботи для забезпечення міцного знання учнями основ наук, розширення можливостей для розвитку здібностей, обдарувань, талантів, задоволення бажань учнів. Вимагалось й значне покращення вивчення індивідуальних особливостей учнів та більш широке використання наслідків цього вивчення в навчальному процесі (Рішення колегії від 19.04.1971 р. «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів»). На виконання вимог нормативних документів були проведені різноаспектні науково-педагогічні дослідження, у межах яких розглядалися питання індивідуалізації навчання.

Так, дане завдання спрямувало вивчення проблеми індивідуалізації навчання у бік проведення досліджень його ефективності. Зокрема, здійснення індивідуального підходу до учнів при підготовці вчителем уроку, під час його проведення та у позаурочний час було обґрунтовано як важливу умову забезпечення ефективності їхнього навчання (Д. Сонін, 1961 р.). Виділено шляхи індивідуального підходу до учнів на різних ланках учіння; доведено вплив на ефективність уроку рівня підготовленості учнів та індивідуальних особливостей їхньої емоційно-вольової сфери; сформульовано вимоги до вчителя, яким він повинен відповідати для ефективного здійс-

нення індивідуального підходу до школярів (В. Гладких, 1961 р.). Виділено види диференційованого навчання, які обґрунтовано як важливі дидактичні засоби підвищення його ефективності (І. Бутузов, 1968 р.).

Оскільки для середньої школи у 60-ті роки актуальним було подолання другорічництва й низької успішності учнів (наказ № 105 від 25 квітня 1962 року «Про заходи щодо забезпечення повсюдного здійснення загального обов'язкового восьмирічного навчання в Українській РСР у 1962/63 навчальному році»), у теорії педагогіки відбувалася розробка питання здійснення індивідуального підходу до тих, хто не встигає. Досліджено причини неуспішності, зокрема, індивідуальні особливості сприйняття та розуміння навчального матеріалу, що залежать від рівня наукованості та працездатності (А. Бударний, 1965 р.). Схарактеризовано психологічні особливості неуспішних у навчанні учнів, обґрунтовано, у залежності від якості розумової діяльності та специфіки моральної спрямованості, типи неуспішності, урахування яких дозволить учителю правильно обрати характер індивідуальної роботи з школярами (Н. Мурачковський, 1965 р.).

Запропоновано та експериментально перевірено шляхи подолання відставання у навчанні, серед яких:

- створення психологічного комфорту для тих, хто не встигає (недопущення переживання неуспішними у навчанні учнями почуття власної неповноцінності, притуплення у них почуття гідності та честі, появи байдужості до процесу та результату учіння; надання тим, хто не встигає завдань, розрахованих на їхнє успішне виконання, що зміцнювало б віру учнів у себе) (В. Сухомлинський, 1979 р.);

- застосування системи оцінних впливів у залежності від якостей особистості тих, хто не встигає, рівня їхньої навчальної діяльності, сформованості критичності та певної самооцінки; використання різних способів її підвищення в неуспішних у навчанні учнів (І. Ліпкіна, 1976 р.);

- усунення недоліків у навчанні, які негативно впливають передусім на учнів із «слабкою наукованістю» (пасивне слухання учнями нового матеріалу; нераціональний підбір учителем наочності, прикладів для пояснення; невикористання життєвого досвіду школярів, за необхідності не протиставлення його науковому; одноманітність вправ);

- проведення систематичної, цілеспрямованої роботи щодо змінення, властивостей розумової діяльності, які гальмують процес засвоєння інформації (З. Калмикова, Н. Менчинська, 1964 р.);

- організація додаткових занять з попереднім точним діагностуванням у плані чого не встигає учень (Д. Сонін, 1961 р.);

- надання тим, хто не встигає варіативних спеціальних індивідуальних (Е. Моносзон, 1963 р.; Е. Рабунський, 1965 р.) та індивідуалізованих завдань (А. Кірсанова, 1965 р.) для самостійної класної та домашньої праці;

- урахування в процесі навчання основного інтересу тих, хто не встигає (Н. Ананьєва, Н. Єпіфановська, 1972 р.);

- використання оригінальної методики роботи над помилками невстигаючих учнів (Е. Рабунський, І. Каламіна, 1972 р.);

- створення, за певними критеріями відбору неуспішних у навчанні учнів, класів індивідуалізованого навчання (А. Бударний, 1966 р.; Н. Жулідова, 1972 р.; В. Зикова, З. Калмикова, А. Орлова, 1968 р.);

- здійснення оптимізації навчального процесу, що передбачає індивідуальний підхід до учнів у залежності від причин їхньої неуспішності (Ю. Бабанський, 1982 р.).

Згідно з лінією партії у 60-ті-80-ті роки з'явилися наукові праці, у яких піднімалися питання розвитку здібностей, талантів учнів. Ученими зроблено висновок про наявність своєрідності, індивідуальних особливостей виявлення (Г. Костюк, 1963 р.) [10, с. 23], вікових передумов розвитку (Н. Лейтес, 1965 р.), структурних компонентів літературно-творчих, конструктивно-технічних, математичних та інших (В. Крутецький, 1972 р.) [12] здібностей. Сформульовано завдання індивідуального підходу до успішних у навчанні учнів, серед яких «всебічний розвиток кожного з одночасним максимальним розвитком в індивіда того, до чого він найбільше здатний і чим найбільше цікавиться» (В. Крутецький, 1968 р.) [11, с. 49-50].

Виявлено якості здібних учнів, які можуть сприяти чи гальмувати їхній всебічний розвиток, індивідуальні відмінності успішних у навчанні учнів, згідно яким їх можна розділити на групи (широта інтересів, готовність до самовизначення, цілеспрямованість, ступінь організованості при виконанні справ) (В. Кошева, 1966 р.). Акцентовано на необхідності психологічного аналізу факту низької успішності в нав-

чанні учнів, яким притаманна висока здатність до засвоєння знань (Н. Менчинська, 1968 р.). Доведено неефективність для нарощування темпу розвитку дітей з високим рівнем інтелекту пред'явлення до них вимог як до «середнього» учня (З. Калмикова, 1977 р.).

Виділено умови (поступове нарощування складності навчального матеріалу різного характеру, активізація пізнавальної діяльності учнів) та шляхи розвитку здібностей: застосування додаткових індивідуалізованих завдань творчого характеру; використання форм і методів навчання, що найбільшою мірою сприяють розвитку інтересів, творчих здібностей, формуванню готовності до самостійного набуття знань; збільшення кількості факультативних курсів, удосконалення їх змісту та методів викладання; упровадження різнопрофільної системи навчання у старшій школі; розширення мережі шкіл для особливо обдарованих учнів; створення для особливо обдарованих школярів сприятливих умов для прискореного засвоєння програмного матеріалу; поліпшення форм і методів позакласної та позашкільної виховної роботи; створення нових програм, підручників, навчальних посібників для засвоєння навчального матеріалу різного рівня складності; спеціальна підготовка вчителів для роботи з обдарованими здобувачами освіти (Ф. Шморгун, 1975 р.) [25, с. 20-21].

У зв'язку з виконанням актуального для зазначених часів завдання – забезпечення міцного знання основ наук, увага науковців зосереджувалася й на проблемі формування позитивних мотивів навчання, що вимагало вивчення індивідуальних проявів мотивації здобувачів освіти. Так, при розробці даного питання вчені спиралися на положення щодо зумовленості індивідуальності мотивації самою природою мотиву: у ньому закріплюється та утверджується тільки те, що уявляє для конкретної особистості суб'єктивну необхідність, цінність, значимість (В. Буряк, 1980 р., Г. Костюк, 1963 р., Г. Щукіна, 1962 р.).

Науковцями за відношенням до мети схарактеризовано різні групи мотивів, що спонукають навчання учнів: мотиви, джерелом яких є розуміння суспільної значущості учіння як обов'язку; мотиви, в основі яких лежить бажання особистісного успіху; мотиви, базою яких є пізнавальна потреба, прагнення до нового, невідомого (В. Буряк, 1980 р.) [3, с. 31-32]; широкі пізнавальні мотиви (спря-

мовані на оволодіння новими знаннями) та навчально-пізнавальні мотиви (спонукають до засвоєння способів здобування знань); мотиви самоосвіти; широкі соціальні мотиви (необхідності, обов'язку) та вузькі соціальні мотиви (самоствердження) (А. Маркова, 1983 р.). Визнано факт індивідуального прояву мотивації до навчання завдяки різноманітній силі та вазі певних мотивів у загальній її структурі. Виявлено вплив на позитивну мотивацію до навчання якостей нервової системи, темпераменту (А. Кучменко, 1965 р.; В. Мерлін, 1963 р.; Н. Утеїна, 1964 р.); рівня науковості того, хто навчається. Крім того, обґрунтовано залежність результатів навчання від різних мотивів (пізнавальних, соціальних) при однаковому рівні науковості (А. Маркова, 1983 р.).

Доведено взаємозв'язок між специфікою індивідуальної мотивації та значущістю мети для людини, що має прояв через енергію та настирливість у її досягненні (Е. Бакланова, 1978 р.; Л. Божович, 1974 р.; Т. Волкова, 1977 р.; Т. Євдоницька, 1974 р.; Л. Славина, 1974 р.; Е. Телегіна, 1977 р. та інші).

За певними індивідуальними характеристиками учнів, узятими в якості критеріїв, схарактеризовано високий, середній, низький рівні розвитку пізнавального інтересу як основного компоненту, що організує структуру мотивації. Виявлено види пізнавальних інтересів: за характером (аморфні, широкі, стрижневі та інтереси, що не пов'язані безпосередньо з навчальним процесом у школі) (Г. Щукіна, 1971 р.); за стійкістю (ситуативні, відносно стійкі, достатньо стійкі) (Г. Щукіна, 1979 р.); за спрямованістю (на предмет розумової діяльності, зміст навчального предмету, виконання дій при оволодінні ним, отриманий результат) (В. Деміденко, 1972 р.; Г. Щукіна, 1984 р.) [7, с. 13-14]; за рівнем усвідомленості та дієвості (цікавість; частковий, вузький, ізольований інтерес; узагальнений, широкий, не концентрований інтерес; інтерес спеціалізований, глибокий, індивідуальний) (В. Буряк, 1984 р.) [4, с. 17].

Ученими досліджено місце індивідуалізації навчання у процесі формування позитивної мотивації. Доведено підвищення її рівня завдяки урахуванню у навчанні індивідуально-психологічних особливостей мотиваційної сфери кожного учня (В. Бондаревський, 1963 р.) [2, с. 72] Запропоновано шляхи індивідуального підходу до учнів із глибоким та стійким інтересом до вивчення окремих навчальних пред-

метів (В. Бондаревський, 1985 р.). Індивідуалізацію навчання досліджено як одну з умов ефективного формування пізнавальних мотивів (Ф. Нерода, 1981р.) [17, с. 88].

Згідно із затвердженим Колегією Міністерства освіти УРСР 30 серпня 1968 року висновком «Про підсумки роботи шкіл УРСР за 1967/68 навчальний рік», у якому підкреслювалася необхідність активізації навчального процесу, більшого використання різноманітних видів самостійних робіт учнів, увага науковців зосереджувалася на формуванні пізнавальної активності та самостійності здобувачів освіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що при розробці даного питання вченими підкреслено двобічний зв'язок між активністю та індивідуальністю особистості (Л. Арістова, 1968 р.); виділено компоненти пізнавальної активності, які належать до різних сфер психіки людини (емоційної, інтелектуальної, вольової, сенсомоторної, сфери уваги і пізнавального інтересу) та мають індивідуальний прояв (П. Лебедев, 1970 р.) [14, с. 8]; констатовано прояв людиною у залежності від вольових зусиль потенційної або реалізованої активності (В. Лозова, 1982 р.) [15, с. 22]; підкреслено вплив на розвиток пізнавальної активності особистості рівня її домагань, найбільш успішний розвиток рівня домагань при відповідності названої якості пізнавальним можливостям людини (М. Горбач, 1976 р.) [5]; виявлено різні способи здійснення навчальної діяльності у залежності від рівня активності учнів (наслідування, у процесі передачі знань вчителем, пошукової діяльності разом з вчителем, самостійне учіння) (І. Синиця, 1976 р.) [21, с. 28].

У ракурсі досліджуваного питання науковцями названо наступні шляхи активізації навчання: диференціація змісту пошукової діяльності учнів при рішенні ними єдиної проблеми (Л. Арістова, 1968 р.); надання школярам для виконання індивідуальних завдань (І. Синиця, 1976 р.) [21, с. 31]; створення ситуацій вибору за допомогою варіативних за індивідуальними особливостями учнів завдань та варіативного викладання матеріалу викладачами з урахуванням власних інтересів та схильностей (А. Левін, 1966 р.); організація вчителем у процесі навчання спілкування з учнем відповідно до особливостей формування його пізнавальних потреб (М. Горбач, 1980 р.) [6, с. 27] тощо.

Ученими досліджено двобічний зв'язок між пізнавальною активністю та пізнавальною самостійністю, виділено структурні компоненти, рівні сформованості пізнавальної самостійності (копіювальний, вибірково-відтворюючий, творчий) та підкреслено їх індивідуальний прояв (Н. Половнікова, 1968 р.; В. Сарієнко, 1980 р. [20]; Т. Шамова, 1972 р. та інші); на основі аналізу структури діяльності учнів, типізації їхніх розумових та практичних дій у процесі рішення задачі, конкретизовано типи самостійних робіт (за зразком, реконструктивно-варіативні, творчі) (М. Гарунов, 1972 р.; І. Малкін, 1966 р.; П. Підкасистий, 1972 р. та інші); виділено різні види самостійних робіт (Д. Вількеєв, 1961р.; Б. Єсіпов, 1961 р.; І. Закірова, 1972 р.; І. Малкін, 1966 р. та інші).

Апробовано принципи (неперервності виконання; розумного поєднання індивідуальних, групових та фронтальних самостійних робіт; застосування завдань різних видів; здійснення евристичного підходу до формування пізнавальної активності та самостійності, що потребує системи випереджаючих навчально-логічних завдань, індивідуалізованих завдань відповідно до сформованого й прогнозованого рівня розумового розвитку учнів) (І. Закірова, 1972 р.) та умови ефективності індивідуалізації самостійної роботи здобувачів освіти (майстерність учителя в керівництві самостійною роботою учнів; застосування ним системи якісних індивідуальних завдань; сформованість в учнів умінь та навичок самостійної роботи з навчальними посібниками, додатковою літературою, індивідуальними завданнями різної складності) (І. Зязюн, 1977 р.) [9, с. 85].

У полі зору науковців були й види навчальних завдань, а також методика їх використання для здійснення індивідуалізації навчання. Так, у залежності від етапів засвоєння, виділено підготовчі (пропедевтичні та проблемні), вступні, тренувальні та творчі диференційовані пізнавальні завдання (В. Чучуков, 1975 р.) [23, с. 26-27]; за ступенем складності виокремлено завдання-вказівки, завдання-орієнтири, проблемні запитання, пізнавально-аналітичні задачі, проблемно-дослідницькі завдання (В. Оніщук, 1975 р.) [18, с. 35-36].

Доведено доцільність варіювання важкості завдань за змістом, процесом виконання, мірою керівництва вчителя, ефективність використання завдань низхідної та висхід-

ної складності за наявністю допомоги з боку вчителя тим, хто її потребує (Н. Половнікова, 1968 р.). Обґрунтовано методику колективного виконання єдиного пізнавального завдання з індивідуалізацією за рівнем знань, умінь, навичок учнів прийомів та способів його рішення (А. Кірсанов, 1963 р.), раціональність при навчанні рішенню нестандартних задач здійснення допомоги шляхом членування основної проблеми на елементарні завдання відповідно до навчальних можливостей учнів (Г. Данилочкіна, 1975 р.). Експериментально перевірено шляхи впровадження різних видів диференційованих самостійних робіт в практику школи (С. Зубов, 1976 р.); доведено залежність співвідношення репродуктивної та творчої навчальної діяльності учнів у процесі виконання самостійних робіт від мети уроку, змісту навчального матеріалу, сукупності різнохарактерних дій учня (Н. Кочеткова, 1977 р.).

Висновки. Таким чином, поставлене у нормативних документах перед закладами загальної середньої освіти у 60-ті – 80-ті роки ХХ століття завдання удосконалення навчального процесу, його форм і методів викликало проведення різноаспектних науково-педагогічних досліджень, у межах яких розглядалися питання індивідуалізації навчання, та позначилося значними прогресивними змінами у вивченні досліджуваної проблеми.

Мотивацію, здібність до навчання, пізнавальну активність та самостійність було визнано сутнісними характеристиками індивідуальності учнів, що можуть бути сформовані на певному рівні. Проаналізовано та типізовано причини неуспішності, побудовано методики їх діагностики, запропоновано та експериментально перевірено шляхи подолання відставання. Виділено вікові передумови розвитку, структуру здібностей, проаналізовано причини різних результатів у навчанні здібних учнів, зроблено висновок про неможливість пред'явлення до дітей з високим рівнем інтелектуального розвитку вимог до «середнього» учня, виділено індивідуальні відмінності, згідно яким успішних у навчанні учнів можна розділити на групи, сформульовано завдання індивідуального підходу до них, виявлено умови ефективності та шляхи формування здібностей. Виокремлено різні групи мотивів, що стимулюють навчання, доведено індивідуальність їх сили та ваги у загальній структурі мотивації особисто-

сті, обґрунтовано залежність від специфіки мотивації сенсу мети для людини, енергії та настирливості в її досягненні, виявлено фактори, що впливають на індивідуальні прояви мотивації навчання. Визначено структурні компоненти пізнавальної активності та самостійності, типи, види самостійних робіт, види пізнавальних завдань; досліджено способи їхнього використання з метою індивідуалізації навчання на різних етапах засвоєння на-

вчального матеріалу, принципи, умови ефективності індивідуалізації самостійної роботи здобувачів освіти. Індивідуалізацію навчання було визнано умовою досягнення його ефективності, попередження відставання, розвитку здібностей, успішного формування позитивної мотивації, пізнавальної активності та самостійності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алексеева С. В. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. *Scientific collection «Interconf»*. 2021. № 42. С. 290-296. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/9305/9014> (дата звернення: 1.10.2022)
2. Бондаревский В. Б. Развитие навчальных интересов как педагогическая проблема. *Радянська школа*. 1963. № 4. С. 71-74.
3. Буряк В. К. Мотивы познавательной деятельности учащихся. *Радянська школа*. 1980. № 1. С. 29-35.
4. Буряк В. К. Познавательный интерес та способи його формування. *Радянська школа*. 1984. № 1. С. 16-20.
5. Горбач М. С. Рівень домогань і розвиток пізнавальної активності учнів. *Радянська школа*. 1976. № 9. С. 18-22.
6. Горбач М. С. Психологічні умови керування розвитком пізнавальної активності. *Радянська школа*. 1980. № 7. С. 22-27.
7. Деміденко В. К. До характеристики навчальних інтересів. *Радянська школа*. 1972. № 7. С. 12-14.
8. Золотухіна С.Т., Пісоцька М.Е. Развитие ідеї кредитно-модульного навчання у закладах вищої педагогічної освіти України (90-ті роки ХХ століття – перше десятиріччя ХХІ століття). *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. №50. С. 56-65. URL: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-05> (дата звернення: 1.10.2022)
9. Зязюн І. А. Дбаючи про комплексне виховання студентів. *Радянська школа*. 1977. № 10. С. 82-86.
10. Костюк Г. С. Навчання і розумовий розвиток учнів. *Радянська школа*. 1963. № 2. С. 17-25.
11. Крутецький В. А. Здібності та їх розвиток в учнів. *Радянська школа*. 1968. № 10. С. 49-56.
12. Крутецький В. А. Формування і розвиток здібностей учнів. *Радянська школа*. 1972. № 4. С. 44-51.
13. Лавриш Ю. Е. Індивідуалізація навчання іноземних мов студентів інженерних спеціальностей в умовах цифрового соціуму: дидактичний аспект : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 352 с.
14. Лебедев П. М. Поняття пізнавальної активності учнів і шляхи її вимірювання. *Радянська школа*. 1970. № 9. С. 6-11.
15. Лозова В. І. Поняття «активність особи» як категорія педагогіки. *Радянська школа*. 1982. № 2. С. 17-22.
16. Масич С. Ю. Індивідуалізація професійної підготовки майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. Харків : ДІСА ПЛЮС*, 2017. Вип. 58. С. 100-107.
17. Нерода Ф. О. Мотиви навчання студентів. *Радянська школа*. 1981. № 11. С. 86-89.
18. Онишук В. О. Деякі проблеми навчання старшокласників. *Радянська школа*. 1975. № 8. С. 30-38.
19. Пісоцька М.Е., Кадашевич К.О. Развитие ідеї індивідуалізації проблемного навчання учнів у вітчизняній педагогіці в 50-ті – 70-ті роки ХХ століття. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (37). Ч. І. С. 28-34.
20. Сарієнко В. К. Пізнавальна самостійність як єдність репродуктивної і творчої діяльності учнів. *Радянська школа*. 1980. № 4. С. 35-43.
21. Синиця І. О. Актуальні питання активізації засвоєння знань учнями. *Радянська школа*. 1976. № 3. С. 25-33.
22. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 2. С. 6-16.
23. Чучуков В. Ф. Система диференцированных заданий как средство управления процессом обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1975. 29 с.
24. Шелестова Л. В. Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. *XXVI Міжнародна науково-практична конференція «Problems of science and practice, tasks and ways to solve them»*, 5-8 липня 2022 р., Гельсінкі, Фінляндія. С. 268-271.

25. Шморгун В. Ф. Особливості навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми. *Радянська школа*. 1975. № 11. С. 14–21.
26. Abduraxmanova S.A. Individualization of professional education process on the basis of digital technologies. *World Bulletin of Social Sciences*. 2022. № 8. P. 65–67. URL: <https://scholarexpress.net/index.php/wbss/article/view/72> (дата звернення: 1.10.2022)
27. Alijon A., Xoldorovich, S., Abbosovna, G. Technology of Individualization of Learning. *Spanish Journal of Innovation and Integrity*. 2022. № 6. P. 291–297. URL: <http://sjii.indexedresearch.org/index.php/sjii/article/view/253> (дата звернення: 1.10.2022)
28. Alimova N. Improving the technology of individualization of education in the teaching of English to students. *World Economics and Finance Bulletin*. 2021. № 4, P. 9–12. URL: <https://scholarexpress.net/index.php/wefb/article/view/261> (дата звернення: 1.10.2022)

Стаття надійшла до редакції 16.11.2022.

Стаття рекомендована до друку 30.11.2022

Pisotska Marina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Education and Innovative Pedagogy¹
<https://orcid.org/0000-0002-8743-7728> m.e.pisotska@gmail.com

Kadashevych Kristana

graduate student of the Department of Education and Innovative Pedagogy¹
kristina.kadashevych@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5762-6579>

¹H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University 29 Alchevskykh Str., Kharkiv, Ukraine

THE DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF INDIVIDUALIZATION OF PUPILS LEARNING IN NATIVE EDUCATION IN THE 60S-80S OF THE 20TH CENTURY WITHIN THE LIMITS OF CONDUCTING VARIOUS ASPECTS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH

In the present article, it is emphasized that the need to conduct scientific research on the problem of individualization of the educational process is determined by humanistic guidelines. The importance of retrospective analysis is emphasized scientific and methodological searches of domestic teachers in the 1960s - 1980s of the 20th century, when the study of the problem of individualization of education was carried out within the framework of multi-faceted didactic research. The purpose of the article the analysis of normative documents of general secondary education institutions and psychological and pedagogical literature of the 1960s - 1980s of the 20th century was determined in order to find out the degree of development of the problem of individualization of education within the framework of conducting research on the effectiveness of education, prevention of falling behind, development of abilities, formation of positive motivation, cognitive activity and independence of students.

Different positions of scientists regarding the interpretation of the concept of "individualization of education" have been identified, and a proper definition of this category has been provided.

It is emphasized that the resolution in regulatory documents activities of institutions of general secondary education, the task of improving the educational process, its forms and methods caused various aspects of scientific and pedagogical research and was affected by significant progressive changes in the study of the investigated problem. Among other things, adaptability, learning ability, cognitive activity and independence were recognized as essential characteristics of students' individuality, which can be formed at a certain level. Individualization of education is a condition for achieving its effectiveness, prevention of falling behind, development of abilities, successful formation of positive motivation, cognitive activity and independence of students.

Key words: individualization of education, regulatory framework, high school, 60s-80s of the 20th century, positive motivation, development of abilities, cognitive activity, cognitive independence.

REFERENCES

1. Alekseeva, S. V. (2021). Individualization of learning in institutions of general education as a pedagogical problem. *Scientific collection "Interconf"*, 42, 290-296. Retrieved from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/9305/9014> [in Ukraine].
2. Bondarevsky, V. B. (1963). Development of educational interests as a pedagogical problem. *Soviet school*, 4, 71–74. [in Ukraine].

3. Buryak, V. K. (1980). Motives of students' cognitive activity. *Soviet school*, 1, 29–35. [in Ukraine].
4. Buryak, V. K. (1984). Cognitive interest and methods of its formation. *Soviet school*, 1, 16–20. [in Ukraine].
5. Horbach, M. S. (1976). Level of achievement and development of students' cognitive activity. *Soviet school*, 9, 18–22. [in Ukraine].
6. Horbach, M. S. (1980). Psychological conditions for managing the development of cognitive activity. *Soviet school*, 7, 22–27. [in Ukraine].
7. Demidenko, V. K. (1972). To the characteristics of educational interests. *Soviet school*, 7, 12–14. [in Ukraine].
8. Zolotukhina, S.T., Pisotska M.E. (2022). Development of the idea of credit-module training in institutions of higher pedagogical education of Ukraine (90s of the 20th century - the first decade of the 21st century). *Scientific notes of the department of pedagogy*, 50, 56-65. Retrieved from : <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-05> [in Ukraine].
9. Zyazyun, I. A. (1977). Taking care of the comprehensive education of students. *Soviet school*, 10, 82–86. [in Ukraine].
10. Kostyuk, G.S. (1963). Learning and mental development of students. *Soviet school*, 2, 17-25. [in Ukraine].
11. Krutetsky, V. A. (1968). Abilities and their development in students. *Soviet school*, 10, 49–56. [in Ukraine].
12. Krutetsky, V. A. (1972). Formation and development of students' abilities. *Soviet school*, 4, 44–51. [in Ukraine].
13. Lavrysh, Yu. E. (2020). Individualization of foreign language learning for students of engineering specialties in the conditions of a digital society: didactic aspect: monograph. Kyiv: Center for Educational Literature. [in Ukraine].
14. Lebedev, P. M. (1970). The concept of students' cognitive activity and ways of measuring it. *Soviet school*, 9, 6–11. [in Ukraine].
15. Lozova, V. I. (1982). The concept of «personal activity» as a category of pedagogy. *Soviet school*, 2, 17–22. [in Ukraine].
16. Masych, S. Yu. (2017). Individualization of professional training of the future specialist. *Pedagogy and psychology: coll. of science Kharkiv Ave.: DISA PLUS*, 58, 100–107. [in Ukraine].
17. Neroda, F. O. (1981). Motives of students' learning. *Soviet school*, 11, 86-89[in Ukraine].
18. Onyshchuk, V. O. (1975). Some problems with the education of high school students. *Soviet school*, 8, 30-38 [in Ukraine].
19. Pisotska, M.E., Kadashevich, K.O. (2021). The development of the idea of individualization of problem-based learning of students in domestic pedagogy in the 1950s - 1970s. *Bulletin of Zaporizhzhya National University. Pedagogical sciences*, 1 (37), Ch. I, 28-34. [in Ukraine].
20. Sarienکو, V. K. (1980), Cognitive independence as unity of reproductive and creative activity of students. *Soviet school*, 4, 35-43. [in Ukraine].
21. Synytsia, I. O. (1976). Actual issues of intensification of knowledge acquisition by students. *Soviet school*, 3, 25–33. [in Ukraine].
22. Tereshchuk, H. (2017). Individualization of education in the context of the ideas of the concept of the new Ukrainian school. *Proceedings. Series: pedagogy*, 2, 6-16. [in Ukraine].
23. Chuchukov, V. F. (1975). *The system of differentiated tasks as a means of controlling the learning process*. (Autoref. thesis PhD ped. sciences). Kyiv. [in Ukraine].
24. Shelestova, L. (2022). In Individualization of education: analysis of interpretations of concepts. *XXVI International scientific and practical conference "Problems of science and practice, tasks and ways to solve them"*, Helsinki, Finland, 268-271. [in Ukraine].
25. Shmorgun, V. F. (1975). Peculiarities of educational work with gifted children. *Soviet school*, 11, 14–21. [in Ukraine].
26. Abduraxmanova, S. A. (2022). Individualization of the professional education process on the basis of digital technologies. *World Bulletin of Social Sciences*, 8, 65–67. Retrieved from: <https://scholarexpress.net/index.php/wbss/article/view/72>[in English].
27. Alijon, A., Xoldorovich, S., Abbosovna, G. (2022). Technology of Individualization of Learning. *Spanish Journal of Innovation and Integrity*, 6, 291–297. Retrieved from: <http://sjii.indexedresearch.org/index.php/sjii/article/view/253>[in English].
28. Alimova, N. (2021). Improving the technology of individualization of education in the teaching of English to students. *World Economics and Finance Bulletin*, 4, 9–12. Retrieved from: <https://scholarexpress.net/index.php/wefb/article/view/261>[in English].

The article was received by the editors 16.11.2022

The article is recommended for printing 30.11. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-08>

УДК 37.091.3

Даніела Кармінеївна Старощук

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти¹

staroshchuk2019.8142836@student.karazin.ua ORCID: 0000-0001-6604-6528

Ольга Олександрівна Чернорук

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти¹

olhachernoruk@gmail.com ORCID: 0000-0003-1956-6250

Олексій Олексійович Наливайко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки¹

nalyvaiko@karazin.ua ORCID: 0000-0002-7094-1047

¹Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,
майдан Свободи 4, Харків, Україна, 61022

ШІСТЬ ДНІВ НАВЧАННЯ. ШЛЯХ ДО ЗМЕНШЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У цій статті мова йде про вплив чотирьохденного, п'ятиденного, шестиденного навчального тижня на продуктивність та академічні досягнення студентів, а також їх моральний стан.

Ми розглянули такі надзвичайно важливі складові навчання, наприклад, як час навчання і зусилля, що впливає на процес рефлексії, а відтак ці складові визначають наскільки добре і глибоко студент засвоїв здобуті знання в університеті.

У рамках дослідження було також проведено опитування, у якому взяли участь 165 студентів з різних факультетів Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Респонденти висловили свої судження з приводу шестиденного навчального тижня, його впливу на їх продуктивність, фізичний, нервово-психічний та морально-емоційний стан.

Ми провели аналіз попередніх робіт та визначили, що від об'єму часу навчання витраченого на навчання не залежить результат академічної успішності (outcome), а навпаки цей процес пов'язаний з мотивацією, гарним настроєм, нервово-психічним станом, ступенями втоми та змоги відпочити.

Також ми не оминули увагою аспект тривожності, тому опитали студентів щодо цього явища. 62% респондентів зауважили, що з початком шестиденного навчання в університеті рівень тривожності значно збільшився. Що неодмінно має негативний вплив на академічну успішність студентів, а також безпосередньо на процес навчання.

Ключові слова: час навчання, шестиденний навчальний тиждень, продуктивність, академічна успішність.

Як цитувати: Старощук Д. К., Чернорук О. О., Наливайко О. О. Шість днів навчання. Шлях до зменшення ефективності освітнього процесу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51, С.63-70. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-08>

In cites: Staroshuk, D., Chernoruk, O., Nalyvaiko, O. (2022). Six days of study. The way to reduce the efficiency of the educational process. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 63-70. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-08> [in Ukrainian]

Соціальні потрясіння у всі часи виступали значним фактором змін у освітньому процесі не винятком є і події 2020-2022 років в Україні. Перехід до вимушеного дистанційного навчання [6; 10] призвів до докорінної зміни освітньої парадигми та збільшенню навантаження на усіх учасників освітнього процесу. Осінній семестр 2022 роки проводиться у край важких умовах і що найбільш помітно у зжаті строки не як звикли учасники освітнього процесу як викладачі, так і студенти. Тому у студентів виникає проблема перевантаженості у навчанні.

Ця проблематика полягає у тому, що студентам стало все складніше знаходити час для навчання у новому форматі навчання. Час є невід'ємною складовою засвоєння знань, а відтак і досягнення академічної успішності, бо як нам відомо з попередніх досліджень, академічна успішність визначається багатьма факторами [15], зокрема, часом та зусиллям [2] їх гармонійне поєднання є надзвичайно важливим. Тому одним з наших головних завдань є виявити, чи є доцільним шестиденний формат навчання і який вплив на студентів у їх освітньому процесі в цілому він має.

Мета дослідження полягає у аналізі та теоретичному дослідженні проблем впливу часу на навчання студентів, визначення доцільності шестиденного навчання в університеті.

Для досягнення даної мети маємо на меті вирішити такі **завдання**:

- порівняти успішність студентів під час п'яти- та шестиденного навчального тижня;
- проаналізувати попередні дослідження (чотириох - та п'ятиденний навчальний тиждень та норми часу навчання і продуктивність пов'язана з цим) з практикою сьогодення;
- провести опитування студентів щодо впливу шестиденного навчального тижня на їх моральний стан та продуктивність.

Методи дослідження. Дослідження здійснювалось на основі використання таких методів та прийомів: методу аналізу попередніх досліджень; проведення опитування серед студентів; кількісного підрахунку та описового методу. В опитуванні взяли участь 165 студентів з різних факультетів, які навчаються 6 днів на тиждень в університеті. Завданням опитування було проаналізувати моральний стан після шестиденного навчального тижня; визначити наскільки студенти є продуктивними протягом шестиденного навчального тижня у порівнянні з п'ятиденним; коли студенти починають відчувати втому протягом навчального тижня; виявити наскільки зросли тривожні стани серед студентів.

Виклад матеріалу та основні результати.

Сьогодні студенти зіткнулися з багатьма труднощами, зокрема цього навчального семестру (вересень-грудень 2022 року) студенти усіх факультетів Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна були змушені навчатися більше, ніж звичайно, а саме шість днів на тиждень. Пропонуємо розглянути теоретичні аспекти цього явища: який вплив має шестиденне навчання в університеті на моральний стан, продуктивність, здоров'я та академічну успішність студентів.

Академічна успішність має велике значення для студента як визначальний фактор їх навчальної діяльності, проте на академічні досягнення впливає багато факторів. Як показали багато досліджень [3; 9], існує два основних чинника, які визначають академічну успішність – це мотивація та час. У нашому дослідженні ми хотіли би звернути увагу саме на другий чинник. Час навчання – це певний час, який студент має виділити для задля навчання з метою отримання знань, умінь та навичок.

Теорію вивчення часу навчання було висунуто в 1864 році професором Каліфорнійського університету Палм-Біч. У ньому пояснюється, що навчальний час є корисним інструментом для прогнозування та контролю поведінки результатів навчання. Це забезпечує основу для впливу навчального часу на навчальні досягнення студента. Подальший розвиток цих ідей відбувався у працях Denham C., Lieberman A. [2], Walberg H. J. [14], що академічні досягнення є функцією часу, витраченого на виконання завдання, необхідного для досягнення результату.

Державний університет імені Гумбольдта в Каліфорнії розробив рекомендації стосовно розподілу часу на навчання, за яким пропонується для гуманітарних спеціальностей на кожен окремий предмет у розкладі витратити приблизно 2 години поза університетом, а для технічних – 3 години. Така кількість часу має забезпечити успішне виконання домашніх завдань та опанування предмету на достатньому рівні.

Крім того, не слід забувати, що студенту слід встигати проводити рефлексію, аби цілісно осягнути вивчений матеріал [5]. Передбачається, що студент має в особистому розпорядженні ресурси як часу, так і зусиль. Поєднавши ці ресурси досягається максимально бажаний результат. Використовуючи приклад із двома видами діяльності, а саме навчальною діяльністю в університеті та діяльністю поза аудиторією, припускається, що збільшення

навчального часу призводить до зменшення зусиль на одиницю часу, а отже, чистий ефект на навчальну ефективність буде невеликим, через брак часу на рефлексію.

Тобто з розрахунків на те, що студенти Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна за нинішніх обставин шестиденного навчального тижня повинні витратити на навчання приблизно 63 години, витікає багато питань. Цей показник був розрахований таким чином: якщо у середньому студент має 3 заняття, кожне тривалістю 2 академічні години (40 хвилин), тож щодня студент або студентка університету проводить 5 годин 10 хвилин за навчанням в університеті. Окрім аудиторних занять, середньостатистичний студент має провести від 1.5 до 2 годин за додатковим опрацюванням матеріалу та виконанням домашнього завдання з окремого предмету, таким чином, щодня студент має витратити від 4.5 до 6 години (середнє арифметичне 5 годин 25 хвилин) за опрацюванням матеріалу та виконанням домашніх завдань. Отже, на день студент навчається 10 годин і 35 хвилин. І на тиждень 63 години 10 хвилин. Тому важливо зазначити, що у статті 43 Конституції України записано: «Кожен має право на належні, безпечні і здорові умови праці..... Тож інвестування в охорону праці в першу чергу відбувається саме з метою збереження здоров'я людини, студента, який несе потенціал для країни.

Втома є однією з найскладніших проблем у психології праці та навчання. Над нею працювали дослідники багатьох галузей науки, серед них Галлілей, Прохаска. Вивчення процесів втоми почалося з середин XIX ст. і досі є актуальним. Втомлюваність впливає на людину знижуючи продуктивність і якість праці, у окремих випадках спостерігаються помилкові дії, наслідки яких можуть бути смертельними (напр. втрата уважності при перетині пішохідного переходу чи втрата контролю над автомобілем). Чим більше людина є втомленою, тим більше часу їй доведеться витратити аби сприйняти інформацію і зреагувати на небезпечну ситуацію.

Звідси, згубний вплив навчальних перевантажень на здоров'я школярів та студентів є давно відомою і досі невирішеною педагогічною проблемою. Я.А. Коменський уважав шкільні заняття тих часів тортурами, «якщо його примушують щоденно вчитися по шість, сім, вісім годин класних занять і вправ та, крім того, декілька годин вдома; якщо воно буває переобтяженим до запаморочення й до розумового розладу диктантами, складанням вправ і заучуванням

напам'ять надзвичайно великих уривків» [1]. Тому обґрунтована ним у «Великій дидактиці» класно-урочна система навчання передбачала повне усунення перевантажень учнів: «Ніхто не буде переобтяженим надмірною кількістю матеріалу, що підлягає вивченню. В усьому будуть рухатися вперед, не поспішаючи» [1].

За попередніми дослідженнями студентів Державного університету Арканзас слід зазначити, що в історії частіше зустрічається 4-денний навчальний тиждень, ніж шестиденний [8]. Хоча чотириденний навчальний тиждень виник у 1936 році, він не був широко впроваджений до 1973 року, коли виникла потреба зберегти енергію та зменшити експлуатаційні витрати. За попередніми дослідженнями було виявлено різницю успішності учнів у Колорадо, де 62 шкільні округи мали чотириденний навчальний тиждень [4]. Результати програми оцінювання учнів штату Колорадо (CSAP) були використані для перевірки успішності учнів у різних аспектах (читання, письмо, математика) і було виявлено, що різниця у старших класах була незначною, але показники були від 0,3-1,0 менше, ніж при п'ятиденному навчальному тижні [11]. Це дає нам змогу звернутися до досліджень морального самопочуття студентів [7] під час шестиденного навчального тижня. Вихідні, включаючи п'ятницю, сприймаються як позитивне зниження негативного настрою та соматичних симптомів і тісно пов'язане з більшим досвідом автономії, у свою чергу, з кращим самопочуттям. Це підкреслює потенційну важливість того, що як і студентам, так і викладачам треба мати більше часу щоб задовольнити основні психологічні потреби [12]. В понеділок, посилюється поганий настрій, що впливає на академічну успішність, рівень продуктивності, рівень самогубств, продуктивність праці, та навіть прояв деяких психологічних розладів тощо.

На додаток, зазначають, що гарний настрій з'являється в середині п'ятниці, коли людина вже з нетерпінням чекає на вихідні. Внаслідок цього, можна підкреслити, що студенти нашого університету мають 3 понеділка (значно знижений настрій, неможливість знайти мотивацію): п'ятниця, субота та понеділок, і в подальшому, як ми бачимо за результатами опитування, студенти відчувають зниження продуктивності під час навчального тижня [13].

Про що забувається це те, що час навчання також включає деякі зовнішні дії, які впливають на внутрішній процес навчання. Студенти зіткнулися з тим, що вимушені тимчасо-

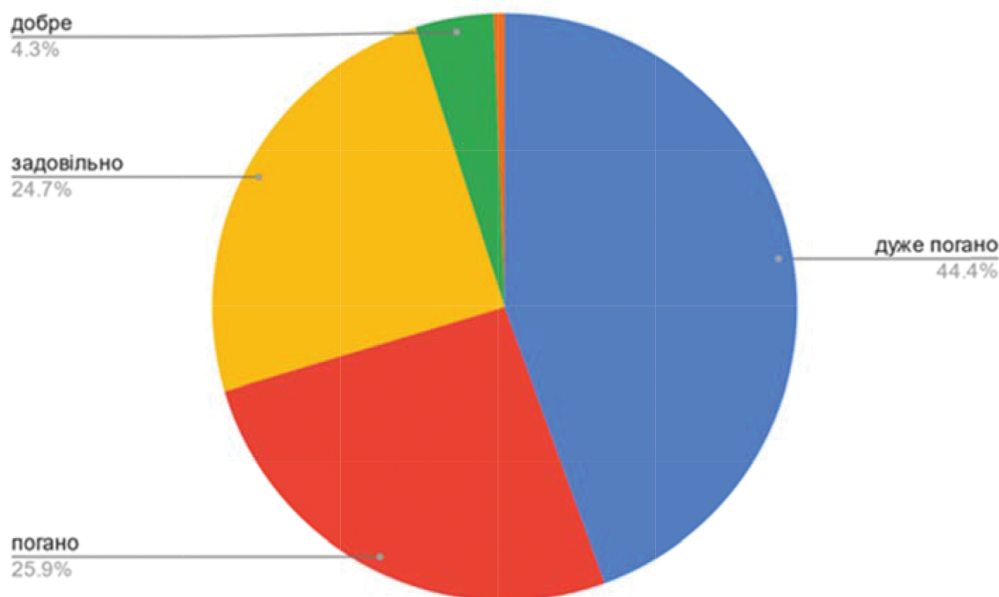


Рис. 1. Графік морального стану студентів після шестиденного навчального тижня.

Fig. 1. Chart of the students' moral state after six-days of studying.

во змінювати місце проживання, працювати (неповний робочий день), стикатися з рядом, на жаль, вже повсякденних ситуацій таких як відключення електроенергії, внаслідок чого ще більше часу навчання втрачається. Отже, це змушує нас замислитися про ефективність такого навантаження.

В контексті попередніх думок потрібно розглянути результати проведеного опитування здобувачів різних рівнів освіти у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна в жовтні 2022 рок.

Перше питання присвячене питанням морального стану студентів під час шестиденного навчального тижня (див. рис.1).

На графіку (див. рис. 2) зображає моральний стан студентів після тижня навчання. Варто зауважити, що 70.3% опитаних студентів відчувають занепад сил після шестиденного навчального тижня, 24.7% справляється з навчанням протягом шести днів на середньому рівні і відчувають себе задовільно в кінці тижня. Проте лише 4.3 % студентів відповіли, що після шести днів навчання, вони все ще добре себе відчують.

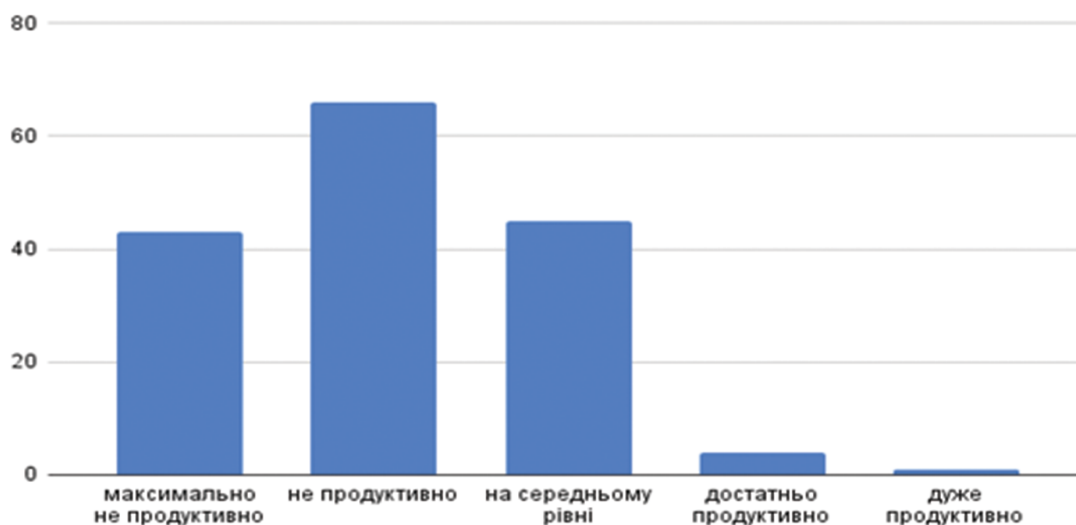


Рис. 2. Графік продуктивності студентів протягом шестиденного навчального тижня.

Fig. 2. Chart of an average productivity rate during six-day studying week.

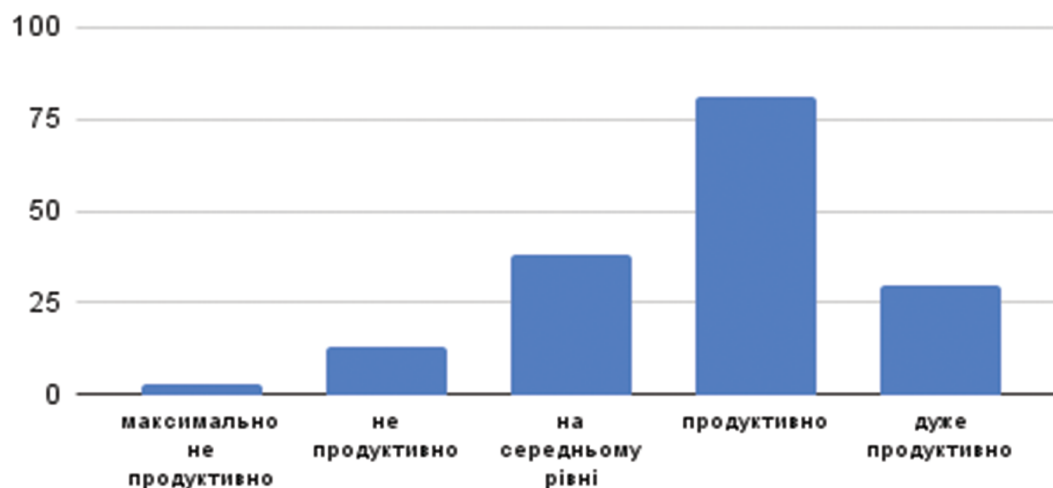


Рис. 3. Графік продуктивності студентів протягом п'ятиденного навчального тижня.
Fig. 3. Chart of an average productivity rate during a five-day studying week.

На графіку (див. рис. 3) зображені рівень продуктивності впродовж п'ятиденного навчального тижня згідно з опитуванням. Більше ніж 75 опитаних оцінюють себе "достатньо продуктивними" протягом п'ятиденного робочого тижня. 38 респондентів є на середньому рівні продуктивності, а 23 студенти є надзвичайно продуктивними протягом п'ятиденного навчального тижня.

На відміну від п'ятиденного навчального тижня, продуктивність студентів протягом шестиденного навчального тижня за результатами опитування значно відрізняється від показників п'ятиденного тижня. У порівнянні до графіку продуктивності п'ятиденного на-

вчального тижня, графік шестиденного – діаметрально протилежний. Показник продуктивності падає на дві позначки, студенти (66 опитаних) переважно почуваються "не продуктивно". Відповідь "максимально не продуктивно" надали 43 особи, на середньому рівні оцінили свою продуктивність 45 опитуваних. Проте лише 11 людей з опитуваних відчують себе продуктивними вище середнього рівня.

За результатами опитувань виявилось, що об'єм домашніх завдань не зменшився, натомість він став ще більшим. Відтак студенти мають менше сил та часу на виконання завдань, а також самостійної роботи над матеріалом.

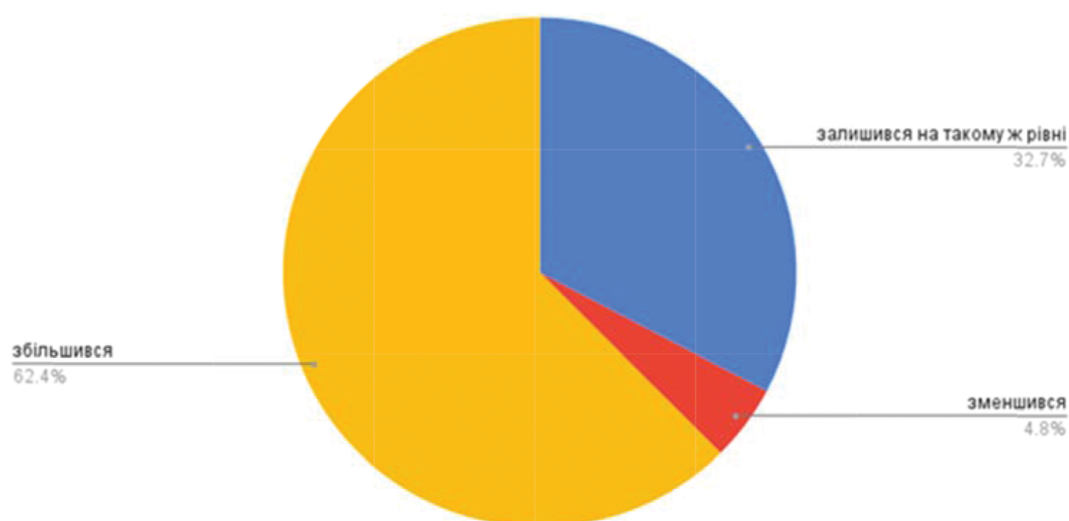


Рис. 4. Діаграма: «Чи зменшився обсяг домашніх завдань, з урахуванням більшої кількості занять?».
Fig. 4. Chart «Supposing the fact that there are more classes per week, has the total amount of homework decreased?».

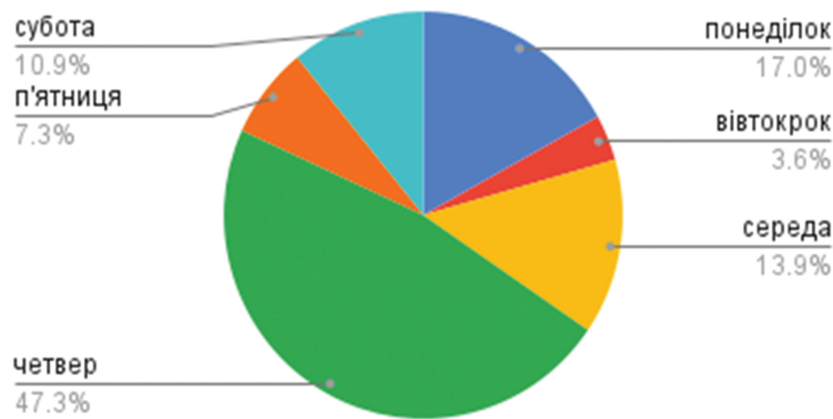


Рис. 5. Діаграма: «Коли протягом навчального тижня ви відчуваєте втоми?».

Fig. 5. Chart «When do you start to feeling fatigue during the studying week?».

Більшість респондентів (47.3%) відчувають втоми уже в четвер, попри те, що попереду ще два дні навчання. Як і зазначалося у статті Stone A., Schneider S., Harter J. [13], багато студентів (17%) відчувають втоми вже в понеділок через брак вільного часу на відпочинок, оскільки вони мають лише один вихідний, який вони, у більшості випадків, вимушені витратити для підготовки занять у понеділок.

Також ми не оминули увагою аспект тривожності, тому опитали студентів щодо цього явища (див. рис.6). 62% респондентів зауважили, що з початком шестиденного навчання в університеті рівень тривожності значно збільшився. Що неодмінно має негативний вплив на академічну успішність студентів, а також безпосередньо на процес навчання.

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичних та емпіричних матеріалів щодо теми досліджен-

ня показав, як здобувач відчуває себе впродовж навчального тижня, визначено рівень продуктивності в залежності від дня тижня, як втома може на пряму впливати на стан здоров'я та життя студента. Порівняли чотири-, п'яти-, шестиденний навчальний тиждень та встановили, що збереження п'ятиденного є бажаною опцією для ефективного навчання у системі вищої освіти України.

Проведене опитування показало такі результати: серед студентів панує високий рівень втоми наприкінці шестиденного навчального тижня; студенти оцінюють себе як більш продуктивними протягом п'ятиденного тижня, ніж шестиденного; у середньому студенти вже відчувають себе втомленими в четвер, коли вони мають ще навчатися щонайменш два дні; обсяг домашніх завдань виріс за рахунок збільшення кількості занять в університеті; рівень тривожності опитуваних значно зріс.

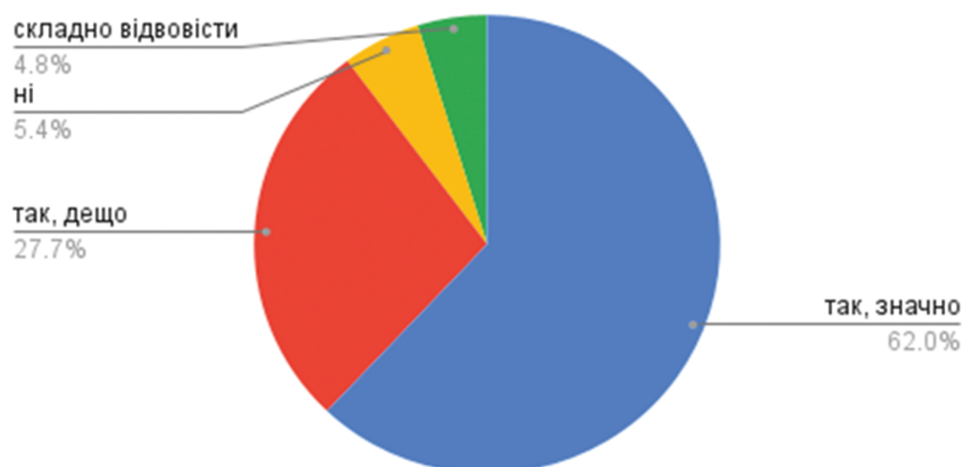


Рис. 6. Діаграма відображення підвищення рівня тривожності студентів з впровадженням шестиденного навчального тижня.

Fig. 6. Chart Level of anxiety among the students.

З огляду на результати опитування, можна зробити висновки, що доцільність шестиденного формату навчання можна підставити від сумнів через такі причини: втома та низький рівень продуктивності негативно впливають на процес роботи і засвоєння знань; нестача часу через збільшені обсяги домашніх завдань і збільшення кількості занять в університеті не сприяє глибокому

засвоєнню матеріалу та рефлексії; збільшення кількості навчальних годин та обсягів завдань також мають вплив на морально-психологічний стан студентів, з початком такого формату навчання студенти почали відчувати тривогу, що не позначається позитивно ні на процес засвоєння знань, ні на академічній успішності.

REFERENCES

1. Comenius J. A. *The Great Didactic: Of John Amos Comenius*. A. and C. Black. 1910.
2. Denham C., Lieberman A. *Time to learn*. Washington, DC: National Institute of Education. 1980.
3. Fraser W. J. & Killen R. Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently? *South African journal of education*. 2003. 23(4). P. 254-263.
4. Hewitt P. M., Denny G. S. The four-day school week. *The rural educator*. 2018. 32(2). URL: <https://doi.org/10.35608/ruraled.v32i2.431>
5. Kleijn W. C., van der Ploeg H. M., Topman R. M. Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance. *Psychological reports*. 1994. 75(3). P. 1219-1226. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.3.1219>
6. Kreydun N., Nalyvaiko O., Ivanenko L., Zotova L., Nevoienno O., Iavorovska L., Kharchenko A., & Sevostianov P. The Quality of Education in the Conditions of Forced Distance Learning Caused by COVID-19. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. 14(4). P. 423-448. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/>
7. Macan T. H. College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of educational psychology*. 1990. 82(4). P. 760-768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
8. McMullen T. & Orlando M. Five or Six Day School Week?. The Effects of Schooling on Information Retention : *22nd Annual Student Research and Creativity Conference*. 2020. SUNY Buffalo State. 7.
9. Moriña A., & Biagiotti G. Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*. 2022). 37(5). P. 729-746.
10. Nalyvaiko O., Vakulenko A., & Zemlin U. Features of forced quarantine distance learning. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. (2020). (47). P. 78-87. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2020-47-09>
11. Park C.-U., Kim H.-Y., Cha C.-P. A Discussion of schooling related 5-School-Day Week. *Journal of fisheries and marine sciences education*. 2012. 24(1). P. 79-94. <https://doi.org/10.13000/jfmse.2012.24.1.079>
12. Smith S. M., Rothkopf E. Z. Contextual enrichment and distribution of practice in the classroom. *Cognition and instruction*. (1984). 1(3). P. 341-358. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0103_4
13. Stone A. A., Schneider S., Harter J. K. Day-of-week mood patterns in the United States: On the existence of Blue Monday, Thank God it's Friday' and weekend effects. *The Journal of Positive Psychology*. 2012. 7(4). P. 306-314. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.691980>
14. Walberg H. J. Synthesis of research on time and learning. *Educational leadership*. 1988. 45(6). P. 76-85.
15. Zajacova A., Lynch S. M., & Espenshade T. J. Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*. 2005. 46(6), P. 677-706.

Стаття надійшла до редакції 24.11.2022.

Стаття рекомендована до друку 05.12.2022

Daniela Staroshuk

Fourth-year bachelor's student¹

staroshchuk2019.8142836@student.karazin.ua ORCID: 0000-0001-6604-6528

Olha Chernoruk

Fourth-year bachelor's student¹

olhachernoruk@gmail.com ORCID: 0000-0003-1956-6250

Oleksii Nalyvaiko

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy Department¹

nalyvaiko@karazin.ua ORCID:0000-0002-7094-1047

¹V. N. Karazin Kharkiv National University, Svobody Square 4 Kharkiv, Ukraine, 61022

SIX DAYS OF STUDY. THE WAY TO REDUCE THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

This article is about the impact of a four-day, five-day, six-day school week on the productivity and academic achievement of students, as well as their morale.

We considered such extremely important components of education, for example, as study time and effort, which affects the process of reflection, and therefore these components determine how well and deeply a student will assimilate the knowledge acquired at the university.

As part of the research, a survey was also conducted, in which 165 students from various faculties of the V.N. Karazin Kharkiv National University. Respondents expressed their judgments about the six-day school week, its impact on their productivity, physical, neuropsychological and moral-emotional state.

We conducted an analysis of previous works and determined that academic success does not depend on the amount of study time spent on study, but on the contrary, this process is related to motivation, good mood, neuropsychological state, degrees of fatigue and the ability to rest.

We also did not ignore the aspect of anxiety, so we interviewed students about this phenomenon. 62% of respondents noted that with the beginning of the six-day study at the university, the level of anxiety increased significantly. Which certainly has a negative impact on the academic performance of students, as well as directly on the learning process.

Key words: *study time, six-day study week, productivity, academic success.*

The article was received by the editors 24.11.2022

The article is recommended for printing 05.12. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-09>

УДК 378.1

Ганна Василівна Тимошук

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри

педагогіки та психології Інституту підвищення кваліфікації

спеціалістів фармації Національного фармацевтичного університету

майдан Захисників України, 17, Харків, Україна, 61001

timoshchukann@gmail.com ORCID: 0000-0002-1697-4868

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВИХ ЗАХОДІВ ЯК КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТІЙНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто теоретичні аспекти готовності, зокрема наведено сучасні визначення даного поняття та виокремлено його рівні (тривалий та тимчасовий). Зауважено на досить широкому діапазоні існуючих наукових розвідок, що засвідчує актуальність, комплексність і значущість проблеми.

Конкретизовано узагальнюючі положення щодо категорії «готовність до діяльності» та її структури, а також представлено їх у формі відповідної таблиці.

На основі аналізу численних дослідницьких позицій запропоновано авторське визначення готовності викладача до організації наукових заходів як цілісного, інтегративного, складного за змістом утворення особистості, що характеризується сукупністю мотиваційного, змістового, діяльнісного, комунікативного та інформаційного компонентів і забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду для якісного виконання поставлених завдань.

Охарактеризовано визначені компоненти (мотиваційний, змістовий, діяльнісний, комунікативний, інформаційний) зазначеного феномену, які є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими.

З урахуванням динамічного характеру готовності викладача до організації наукових заходів розглянуто стадії її формування, а саме: започаткування, становлення та успішного функціонування.

Виокремлено принципи раціональної організації наукових заходів на рівні викладача, зокрема: комплексний підхід до постановки та вирішення проблем, наукове мислення, плановість, динамічність, колективність, самоорганізація, економічність, критичність і самокритичність, діловитість, енергійність, практичність.

Зазначено, що основними механізмами формування досліджуваної категорії є: державна підтримка розвитку науки, інформаційна насиченість, творчий характер діяльності, тайм-менеджмент, доброзичлива атмосфера та ефективна взаємодія у колективі, професійний інтерес, внутрішні стимули та мотиви до саморозвитку, самовдосконалення й самоідентифікації.

Підкреслено актуальність формування готовності викладача до організації наукових заходів у сфері підвищення кваліфікації як необхідної умови зростання рівня його професіоналізму на етапі динамічних суспільних перетворень.

Ключові слова: *готовність, готовність до діяльності, готовність викладача до організації наукових заходів, компоненти готовності викладача до організації наукових заходів, формування готовності викладача до організації наукових заходів.*

Як цитувати: Тимошук Г. В. Готовність викладача до організації наукових заходів як категорійно-понятійна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51, С. 71-77. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-09>

In cites: Tymoschuk, H. (2022). Theoretical basis of readiness of teachers for organization of scientific events. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 71-77. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-09> [in Ukrainian]

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Нові соціальні реалії в Україні, що спрямовані на полівекторне оновлення, визначають орієнтиром якісне доповнення змісту процесів особистісного та професійного саморозвитку науково-педагогічних працівників. Ключові й принципові вимоги до компетентних викладачів наразі визначаються готовністю до організації наукових заходів, яка сприяє стимулюванню їхнього творчого потенціалу, інтелектуального пошуку, посиленню ефективності функціонування освітньої сфери, й загалом – інноваційній розбудові держави. Категорійно-понятійна проблема визначення суті готовності викладача до організації наукових заходів є назрілою, значущою та міждисциплінарною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Осмисленню проблеми готовності викладача до організації наукових заходів, а також пов'язаних з нею понять у міжгалузевому дослідницькому просторі присвячені праці Г. Андрєєвої, О. Бульвінської, Д. Вороніна, Н. Дівінської, Н. Дяченко, О. Жабенко, О. Ігнатюк, Л. Кандибовича, М. Левітова, А. Линенко, І. Линьової, І. Моначин, С. Моториної, О. Пехоти, Т. Попик, Л. Савенкової, Р. Санжаєвої, Ю. Скиби, І. Сладких, В. Сластьоніна, А. Старєвої, В. Уліча, Г. Чорнойван, О. Ярошенко та ін. Разом з тим, урахувавши всю множинність і багатоаспектність існуючих доробок, вони потребують певного узагальнення.

Мета дослідження: розглянути підходи до визначення суті готовності викладача до організації наукових заходів як категорійно-понятійної проблеми.

У роботі було використано теоретичні **методи дослідження**, зокрема аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми визначення поняття «готовність», узагальнення та систематизація інформації щодо змістовного наповнення понять «готовність до діяльності», «готовність викладача до організації наукових заходів», їхньої структури та стадій формування.

Виклад матеріалу та основні результати. Історично розгляд категорії «готовність» започаткували науковці ще наприкінці XIX ст., трактуючи її як установку до визначеної поведінки в певній ситуації; дію, що спрямована на оперативне виконання.

З часом дослідження трансформувалися у психологічну готовність до діяльності, яка має дещо інший зміст.

До найбільш ранніх підходів до розуміння зазначеного поняття слід віднести ті, що роз-

глядають його як стан плідної перебудови для майбутньої діяльності. Зокрема, О. Ухтомський розумів готовність як «оперативний відпочинок», механізм якого спирається на рухливість нервових процесів, що забезпечують перехід від оперативного відпочинку до невідкладних дій. В. Пушкін і Л. Нерсесян визначали даний феномен як пильність, особливий емоційно-вольовий стан [13, с. 6]. М. Левітов трактував готовність як цілісну характеристику розумових зусиль, що залежить від індивідуальних особливостей, типу вищої нервової діяльності та відображає оригінальність перебігу психічних процесів в залежності від певних об'єктів і явищ дійсності, попередній стан і психічні властивості особистості. Як пише вчений, «готовність можна розглядати як придатність або непридатність людини до виконання певної роботи, наявність або відсутність необхідних для її здійснення здібностей» [7, с. 221].

Існує й дещо інше трактування психологічної готовності – через взаємозв'язок або ототожнення з іншими, більш дослідженими та комплексними категоріями. Так, В. Ядов розуміє її як певний рівень ціннісних орієнтацій, В. М'ясищев – як ставлення до діяльності. Д. Узнадзе фактично прирівнює зазначене поняття до установки, розуміючи під останньою готовність до певної форми реагування [13, с. 7].

У роботах багатьох науковців дослідження проводяться у двох напрямках: функціональному (функціонально-психологічному) та особистісному. За першого, готовність – є станом, що передуює усвідомленій поведінці індивіда у суспільстві; спонукає до діяльності, є проявом загальної активності особистості й характеризується вміннями мобілізувати себе психічно та фізично (Л. Нерсесян, А. Пуні, Д. Узнадзе та ін.), за другого – проявом індивідуальних якостей особистості, що забезпечують високі результати діяльності (Б. Ананьєв, А. Деркач, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.) [2, с. 29].

Вважаємо доцільним навести окремі авторські визначення поняття «готовність», зокрема його трактування як:

- стану мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [5, с. 113];

- настрою особистості на певне поводження, установки на активні дії, пристосування особистості для успішних дій у даний момент, які зумовлені мотивами та психічними особливостями [6, с. 39];

- цілісного утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його долучення до діяльності певного спрямування» [8, с. 56];

- вибіркової прогностичної активності особистості на стадії її підготовки до діяльності, яка починається з моменту визначення мети на основі усвідомлення потреб і мотивів та розвивається відповідно до визначених особистістю плану, настанов, загальних моделей подальших дій, що втілюються у предметні дії, відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності [3, с. 24];

- синтезу особливостей особистості, що визначають її здатність до діяльності: активне, позитивне ставлення до діяльності, характерологічні риси та стійкі інтелектуальні почуття, певний фонд знань, умінь, навичок у відповідній галузі, певні психологічні особливості в сенсорній та розумових сферах, що відповідають вимогам конкретної діяльності [9, с. 352].

Актуальним є й питання класифікації готовності. Зокрема у науковій літературі (М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Нерсесян, В. Пушкін) виокремлюють тривалий (загальний) та тимчасовий (ситуативний) її рівні. Перший відображає стійкий комплекс знань, умінь, навичок, психологічних якостей, мотивів, ціннісних орієнтацій особистості, який є передумовою успішної діяльності практичного та інтелектуального характерів відповідно до зовнішніх умов, другий – внутрішню налаштованість й оперативне налаштування (мобілізацію) на певну поведінку, враховуючи особливості майбутньої ситуації та динамічність вимог до неї.

Слід зазначити, що у педагогічному аспекті поняття «готовність» розглядається здебільшого як узагальнена характеристика навчання, виховання та розвитку особистості. Особлива увага звертається на комплекс умов, дидактичних і виховних засобів і прийомів, що сприяють її формуванню.

Таким чином, на основі аналізу основних концепцій визначення готовності зауважуємо на досить широкому діапазоні існуючих наукових розвідок, що засвідчує багатогранність і комплексність даного феномену. З'ясовані підходи є змістовними й аргументованими.

Вважаючи діяльність основою формування людини як особистості та всезагальною формою її активності, доцільно перейти до розгляду готовності до діяльності.

Опрацювавши широке коло наукових робіт щодо змістовних характеристик, констатуємо чітке виокремлення наступних точок зору, а саме зазначене вище поняття є:

✓ складною та динамічною системою, між компонентами якої існує функціональна залежність;

✓ станом, у якому активізуються психічні функції та мобілізуються фізичні й психічні ресурси;

✓ набутим особистісним утворенням, а не природженою якістю людини;

✓ одночасно передумовою здійснення діяльності та площиною її формування.

Узагальнені результати щодо визначення компонентів структури готовності до діяльності наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Компоненти готовності до різних видів діяльності

Table 1

Components of readiness for various activities

Автор	Компоненти готовності до діяльності				
Г. Андреєва [1]	мотиваційний	креативний	технологічний	рефлексивний	
М. Дяченко, Л. Кандибович [4]	мотиваційний	пізнавальний	емоційний	вольовий	
С. Моторина [10]	ціннісно-мотиваційний	когнітивний		діяльнісний	
О. Пехота, А. Старєва [11]	ціле-мотиваційний	змістовий	операційний	інтеграційний	
Л. Савенкова [12]	мотиваційний	когнітивний	особистісний	операційно-діяльнісний	
Р. Санжаєва [13]	мотиваційний	орієнтаційний	операційний	вольовий	оціночний
В. Сластьонін та ін. [14]	операційний		мотиваційно-цілісний		
В. Уліч [16]	поведінковий		професійний		морально-психологічний

Попередньо розглянувши окремі підходи до висвітлення суті категорій «готовність» і «готовність до діяльності» як тих, що передують «готовності викладача до організації наукових заходів», перейдемо до аналізу останньої, що є ключовою у нашому дослідженні.

Спираючись на наведені вище положення, а також напрацювання вітчизняних і зарубіжних авторів [1; 3; 5; 8; 9; 10; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 20], розглядаємо готовність викладача до організації наукових заходів як цілісне, інтегративне, складне за змістом утворення особистості, що характеризується сукупністю мотиваційного, змістового, діяльнісного, комунікативного та інформаційного компонентів і забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду для якісного виконання поставлених завдань.

Якщо зупинитись більш детально на структурі даного поняття, то мотиваційний компонент указаної готовності дає змогу виявити усвідомлення значущості наукових заходів у контексті професійної діяльності, потребу викладача в їхній організації та відповідні мотиви здійснення. Останніми, зокрема, можуть бути:

- самореалізація (спрямованість до пізнання, інтерес до певної галузі знань, можливість творчого самовиявлення та саморозвитку);
- досягнення (потяг до успіху, досягнення мети, бажання знаходити та вирішувати проблеми, отримання задоволення від організованих заходів);
- належність (спілкування з видатними вченими та педагогами);
- статус (прагнення займати гідне місце в суспільстві, колективі, мікрогрупі).

Змістовий компонент готовності викладача до організації наукових заходів вмщує комплекс знань про порядок й особливості планування, організації та проведення наукових заходів, вимог до їхніх рівнів, форм і видів, самоменеджмент.

У цьому аспекті слід зазначити, що основними формами та видами наукових заходів у середовищі закладів вищої освіти вважаємо: форуми, конгреси, симпозіуми, конференції, семінари, вебінари, круглі столи, гуртки, виставки, наукові пікніки, олімпіади, дебати, естафети тощо.

Діяльнісний компонент готовності викладача до організації наукових заходів передбачає наявність конструктивних, організаторських, гностичних, проєктувальних умінь, що дозволяють практично реалізувати та презентувати свій творчий задум.

Комунікативний компонент указаної готовності відображає здатність до конструктивного спілкування у процесі організації наукових заходів, характер стосунків, що виникають, та особливості стилю міжособистісної взаємодії.

Інформаційний компонент готовності викладача до організації наукових заходів характеризує вміння вести пошук необхідної інформації та здійснювати її обробку.

Загалом, виокремлені компоненти є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими і у своїй сукупності створюють єдину складноструктуровану систему.

Ураховуючи динамічний характер досліджуваного поняття, слід вказати, що у процесі його формування виокремлюють стадії започаткування, становлення та успішного функціонування (табл. 2) [2, с. 38].

Таблиця 2

Стадії формування готовності викладача до організації наукових заходів

Table 2

Stages of formation of teacher readiness for the organization of scientific events

Стадія	Сутнісна характеристика
Започаткування	Мотивація низька, бажання організувати наукові заходи проявляється не завжди. Потяг до розширення знань про порядок й особливості планування, організації та проведення наукових заходів, а також вимог до їхніх рівнів, форм і видів – епізодичний. Вміння (конструктивні, організаторські, гностичні, проєктувальні, комунікативні), що дозволяють практично реалізувати та презентувати свій задум, є недостатньо сформованими.
Становлення	Мотивація висока, але нестійка, інтерес до результату переважає над інтересом до процесу. Знання – систематизовані. Є прагнення до їхнього поглиблення за рахунок додаткових джерел інформації, бажання спілкуватись на теми щодо організації наукових заходів не є постійним.
Успішне функціонування	Мотивацію складає чітко виражена потреба в організації наукових заходів, інтерес виявляється, перш за все, до процесу діяльності. Глибоке та повне оволодіння знаннями, у яких посилені науковий та організаторський аспекти. Спрямованість на наукове становлення й розвиток у професійній сфері.

Наведені нижче сутнісні характеристики виділених стадій готовності викладача до організації наукових заходів не є усталеними. Цілком можливо відразу констатувати високу та стійку мотивацію до даного процесу, проте цього буде замало, необхідним буде ще й комплекс відповідних знань і вмінь.

Слід зазначити, що основними принципами раціональної організації наукових заходів на рівні викладача є: творчий підхід до постановки та вирішення проблем, наукове мислення, плановість, динамічність, колективність, самоорганізація, економічність, критичність і самокритичність, діловитість, енергійність, практичність. При цьому до механізмів ефективної організації наукових заходів доцільно віднести: проєктування, прогнозування, цілепокладання, управління, прийняття рішень, контроль, мотивування, дисциплінарність тощо.

Спираючись на джерельну базу дослідження, вважаємо, що формуванню готовності викладача до організації наукових заходів сприяють:

- державна підтримка розвитку науки (реальне, а не декларативне посилення ролі науки та технологій в суспільстві, престижу наукової діяльності, пропаганда наукових знань; формування умов для збільшення дослідницьких університетів; розширення можливостей стажування за кордоном молодих вчених і повернення в Україну тих, хто ефективно працює за кордоном та ін.);

- відповідне середовище наукової діяльності закладів вищої освіти;

- інформаційна насиченість та інформаційний комфорт (умови для інтелектуальних комунікацій, самовираження особистості, можливість широкого та вільного доступу до необхідної інформації);

- творчий характер діяльності (варіативність напрямів вирішення завдань і методів досягнення результатів);

- тайм-менеджмент як ефективна технологія управління часом, що реалізується у вза-

ємінах з колегами, партнерами, стейкхолдерами, здобувачами вищої освіти та ін.;

- доброзичлива атмосфера та ефективна взаємодія у колективі, мікрогрупі;

- професійний інтерес;

- внутрішні стимули та мотиви до саморозвитку, самовдосконалення, самодетермінації.

Висновки. Таким чином, нові соціальні реалії, що спрямовані на створення сучасної, привабливої та конкурентоспроможної системи освіти, а загалом – досягнення економічного зростання в Україні, актуалізують питання процесуальних особливостей розвитку особистості науково-педагогічного працівника, зокрема акцентують увагу на реалізації його інтелектуального та творчого потенціалів. Саме тому, проблема формування готовності викладача до організації наукових заходів стає предметом аналізу вітчизняних і зарубіжних учених дедалі частіше.

Зазначену категорію пропонуємо розуміти як цілісне, інтегративне, складне за змістом утворення особистості, що характеризується сукупністю мотиваційного, змістового, діяльнісного, комунікативного та інформаційного компонентів і забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду для якісного виконання поставлених завдань, а отже позитивно впливає на результативність професійної діяльності в цілому.

Формуванню готовності викладача до організації наукових заходів сприяють як цілеспрямовано створювані й спонтанні умови соціальної взаємодії учасників середовища закладів вищої освіти, так і система відповідних форм, методів, стратегій та засобів.

Перспективним для подальшого наукового пошуку є більш ґрунтовний аналіз сутності, особливостей, компонентного складу даної категорії; визначення та обґрунтування педагогічних умов її формування у сфері підвищення кваліфікації освітян.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреева А. В. Подготовка преподавателя к экспериментальной деятельности. Москва : Lambert academic publishing, 2012. 244 с.
2. Бульвінська О. І., Дівінська Н. О., Дяченко Н. О. та ін. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
3. Воронін Д. Є. Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2011. №. 2 (14). С. 24–25.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

5. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення : теорія і практика : монографія. Харків : НТУ «ХПІ», 2009. 432 с.
6. Ігнатюк О. А., Сладких І. А. Сутність поняття «готовність студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах». *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2011. Т. 173. Вип. 161. С. 38–44.
7. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 264 с.
8. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Киев, 1996. 378 с.
9. Моначин І. Л., Попик Т. В. Сутність поняття психологічної готовності до діяльності. *Актуальні задачі сучасних технологій* : матеріали V міжнар. наук.-техн. конф., м. Тернопіль 17-18 листопада 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 351–352.
10. Моторина С. В. Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2006. 26 с.
11. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : Іліон, 2005. 272 с.
12. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія. Київ : КНЕУ, 2005. 212 с.
13. Санжаева Р. Д. Готовность и ее психологические механизмы. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2016. Вып. 2. С. 6–16.
14. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. Москва : Академия, 2002. 576 с.
15. Тимошук Г. В. Теоретичні основи готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 261–268. DOI 10.32342/2522-4115-2021-1-2.
16. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2007. 20 с.
17. Drucker P. F. Managing Oneself. *Harvard Business Review*. January, 2005. URL : [Managing Oneself \(hbr.org\)](http://hbr.org) (дата звернення 15.05.2022).
18. Goleman D. The Focused Leader. *Harvard Business Review*. December, 2013. URL : [The Focused Leader \(hbr.org\)](http://hbr.org) (дата звернення 10.05.2022).
19. Navryshkiv O. The issue of readiness for professional activity : theoretical aspects. *Scientific Journal of Polonia University*. 2020. № 38 (1-2). P. 133–143. URL : <https://doi.org/10.23856/3858> (дата звернення 02.05.2022). DOI: <https://doi.org/10.23856>
20. Zenger J., Folkman J., Edinger S. K. Making Yourself Indispensable. *Harvard Business Review*. October, 2011. URL : [Making Yourself Indispensable \(hbr.org\)](http://hbr.org) (дата звернення 10.05.2022).

Стаття надійшла до редакції 19.09.2022.

Стаття рекомендована до друку 25.11.2022

Hanna Tymoschuk

PhD in Pedagogical Sciences, Institute for Advanced Training of Pharmacy Specialists (IATPS),

National University of Pharmacy, 17 Zakhysnykiv Ukrainy Sq., 61001 Kharkiv, Ukraine

E-mail: timoshchukann@gmail.com ORCID ID 0000-0002-1697-4868

THEORETICAL BASIS OF READINESS OF TEACHERS FOR ORGANIZATION OF SCIENTIFIC EVENTS

The article considers the theoretical aspects of readiness, in particular, modern definitions of this concept are given and its levels (long and temporary) are distinguished. It is noted on a fairly wide range of existing scientific research, which testifies to the relevance, complexity and significance of the problem.

The generalizing provisions on the category of «readiness for activity» and its structure are specified.

Based on the analysis of numerous research positions, the author's definition of the teacher's readiness for the organization of scientific events as holistic, integrative, complex in content of personality formation is proposed, characterized by a set of motivational, content, activity, communicative and information components and ensures the speed of actualization of the necessary experience for the qualitative implementation of the tasks.

The identified components of this phenomenon are characterized, which are interrelated and complementary.

Taking into account the dynamic nature of the teacher's readiness for the organization of scientific events, the stages of its formation are considered, namely: the beginning, formation and successful functioning.

The principles of rational organization of scientific events at the teacher's level are distinguished, in particular: an integrated approach to the formulation and solution of problems, scientific thinking,

planning, dynamism, collectivity, self-organization, economy, criticality and self-criticism, businessmanship, energy, practicality.

It is noted that the main mechanisms for the formation of the studied category are: state support for the development of science, information saturation, creative nature of activity, time management, friendly atmosphere and effective interaction in the team, professional interest, internal incentives and motives for self-development, self-improvement and self-determination.

The relevance of the formation of the teacher's readiness for the organization of scientific events in the system of postgraduate education as a necessary condition for increasing the level of his professionalism at the stage of dynamic social transformations was emphasized.

Keywords: *readiness, readiness for activity, readiness of the teacher to organize scientific events, components of the teacher's readiness to organize scientific events, formation of the teacher's readiness for the organization of scientific events.*

REFERENCES

1. Andreeva, A. (2012). *Preparation of the teacher for experimental activity*. Moscow: Lambert academic publishing. [in Ukraine].
2. Bulvinska, O., Divinska, N. & Dyachenko, N. (2016). *Concept and methodology of implementation of research activities of subjects of educational process of universities: monograph*. Kyiv: Institute of Higher Education of the NAES of Ukraine. [in Ukraine].
3. Voronin, D. (2011). Questions of readiness of teachers of physical culture for professional activity. *Physical education, sports and health culture in modern society*. № 2 (14), 24-25. [in Ukraine].
4. Dyachenko, M. & Kandybovich, L. (1976). *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk: BGU. [in Ukraine].
5. Ignatyuk, O. (2009). *Formation of the future engineer's readiness for professional self-improvement: theory and practice: monograph*. Kharkiv: NTU «KhPI». [in Ukraine].
6. Ignatyuk, O. & Sladkykh, I. (2011). Essence of the concept of «readiness of foreign students of groups of pre-university training for studying in higher technical educational institutions». *Scientific works of Petro Mohyla Black Sea State University complex «Kyiv-Mohyla Academy»*. Vol. 173, № 161, 38-44. [in Ukraine].
7. Levitov, N. (1964). *About the mental states of a person*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].
8. Linenko, A. (1996). *Theoria and practice of forming the readiness of students of pedagogy and professional activity: Dr. Ped. Sciences Diss.* Kyiv, Ukraine. [in Ukraine].
9. Monachin, I. & Popyk, T. (2016). Essence of the concept of psychological readiness for activity. *Actual tasks of modern technologies: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference*, (pp. 351-352). Ternopil. [in Ukraine].
10. Motorina, S. (2006). *Formation of foreign language readiness for professional activity among students of humanitarian specialties: extended abstract of candidate's thesis*. Chita, Russia. [in Russian].
11. Pehota, O. & Stareva, A. (2005). *Personally oriented training: teacher training: monograph*. Mykolaiv: Ilion. [in Ukraine].
12. Savenkova, L. (2005). *Professional communication of future teachers as an object of psychological and pedagogical management: monograph*. Kyiv: KNEU. [in Ukraine].
13. Sanzhaeva, R. (2016). Readiness and its psychological mechanisms. *Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society*. № 2, 6-16. [in Russian].
14. Slastenin, V., Isaev, I. & Shiyarov, E. (2002). *Pedagogy: manual*. Moscow: Academy. [in Russian].
15. Tymoschuk, H. (2021). Theoretical foundations of readiness for professional self-development of pedagogical workers in the system of postgraduate education. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology»*. № 1 (21), 261-268. [in Ukraine].
16. Ulic, V. (2007). *Pedagogical conditions for the formation of readiness of future officers for managerial activity: extended abstract of candidate's thesis*. Khmelnytsky, Ukraine. [in Ukraine].
17. Drucker, P. F. (2005). Managing Oneself. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2005/01/managing-oneself> [in English].
18. Goleman, D. (2013). The Focused Leader. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2013/12/the-focused-leader> [in English].
19. Havryshkiv, O. (2020). The issue of readiness for professional activity: theoretical aspects. *Scientific Journal of Polonia University*. № 38 (1-2), 133-143. <https://doi.org/10.23856/3858> [in English].
20. Zenger, J., Folkman, J. & Edinger S. K. (2011). Making Yourself Indispensable. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2011/10/making-yourself-indispensable> [in English].

The article was received by the editors 19.09.2022

The article is recommended for printing 25.11. 2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-10>

УДК 378.14.015

Ярослава Василівна Шведова

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки¹

shvedova@karazin.ua ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9592-3032>

Єлизавета Сергіївна Коротецька

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Навчально-наукового інституту екології¹

korotetskayalizza@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3925-7191>

Дар'я Євгеніївна Кашкабаш

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Навчально-наукового інституту екології¹

dashakashkabash@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4452-0601>

¹*Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
майдан Свободи 4 Харків, Україна, 61022*

SOFT SKILLS: АНАЛІЗ РОЗВИТКУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Постановка проблеми. Концепція «soft skills» за останні роки стала невід'ємною складовою світового ринку праці в найрізноманітніших галузях економіки та суспільства. Міжнародні і національні дослідження підтверджують значення універсальних навичок, які називають «навичками XXI століття». Проте на практиці заклади вищої освіти не завжди можуть створити умови для їхнього комплексного розвитку. Тому одним з головних завдань підготовки здобувачів вищої освіти у сучасних умовах є пошук шляхів для цілеспрямованого та систематичного розвитку soft skills.

Мета статі – оцінити ступінь розвитку soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі та обґрунтувати педагогічні умови, які зможуть сприяти підвищенню ефективності їх розвитку.

Результати. Дослідження ступеню розвитку затребуваних soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі проводилося за допомогою розробленої анкети у Google Формі. Питання були сформульовані так, щоб студенти, виходячи із власної думки, визначили за 10-бальною шкалою ступінь розвитку в освітньому процесі кожного із запропонованих soft skills. В опитуванні взяли участь студенти 1-6 років навчання Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (87 осіб). Результати проведеного емпіричного дослідження підтверджують потребу в цілеспрямованому та систематичному розвитку затребуваних сучасним ринком праці soft skills здобувачів вищої освіти. Найбільшого розвитку, за думкою студентів, потребують такі soft skills як стресостійкість і гнучкість, критичне мислення, емоційний інтелект і навички комунікації.

Педагогічні умови та перспективи розвитку soft skills пов'язані з наскрізною імплементацією в навчальний процес комплексних мір: наповнення нормативних навчальних дисциплін чітким теоретичним та практичним контекстом для розвитку soft skills; трансформація викладання, зміщення акцентів в бік інноваційних методів та форм навчання, що містять потенційні можливості для розвитку універсальних компетентностей здобувачів вищої освіти; глибока усвідомленість викладачами своєї місії у розвитку затребуваних soft skills студентів; впровадження міжфакультетських та факультативних дисциплін на кшталт «Soft skills – формула успіху», починаючи з першого року навчання, що поступово розширюватимуть спектр універсальних компетентностей майбутнього фахівця; впровадження soft skills методом проведення обов'язкових тренінгів зі студентами; організація літньої школи, яка буде спеціалізуватися на розвитку soft skills студентів, де у невимушеній атмосфері під керівництвом професійних психологів, коучів та інших фахівців студенти зможуть отримувати сучасні знання та необхідні навички.

Висновки. Отримані результати підтвердили наше припущення про те, що освітній простір фрагментарно, «точково» сприяє розвитку soft skills у здобувачів вищої освіти. Шлях до системного та планомірного впровадження soft skills в освітній простір дуже складний і поки що відбувається на рівні окремих дисциплін. Тому існує необхідність проведення комплексної політики в даній галузі. Педагогічні умови та перспективи розвитку soft skills пов'язані з наскрізною імплементацією в навчальний процес запропонованих комплексних мій, які наш погляд, зможуть забезпечити якісну підготовку фахівців здатних діяти в нестандартних ситуаціях, приймати швидкі рішення, готових до самовдосконалення, позитивної комунікації та здорової реакції на виклики суспільства.

Ключові слова: розвиток soft skills в освітньому процесі, здобувачі вищої освіти, шляхи впровадження, універсальні компетентності.

Як цитувати: Шведова Я.В., Коротецька Є. С., Кашкабаш Д. Є. Soft skills: аналіз розвитку у здобувачів вищої освіти та шляхи впровадження в освітній процес. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. №51, С. 78-94. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-10>

In cites: Shvedova, Y., Korotetska, E., Kashkabash, D. (2022). Soft skills: analysis of development in higher education students and ways of implementation in the educational process. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 78-94. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-10> [in Ukrainian]

Постановка проблеми. Парадигмальні зміни у системі вищої освіти, імплементація компетентнісного підходу, вітчизняні та зарубіжні публікації актуалізують необхідність цілеспрямованого та систематичного розвитку загальних (універсальних) компетентностей здобувачів вищої освіти або soft skills. Концепція «soft skills» за останні роки стала невід'ємною складовою світового ринку праці в найрізноманітніших галузях економіки та суспільства. У цих контекстах «soft skills» прирівнюються або використовуються як повні синоніми таких понять як «employability skills» (навички для працевлаштування), «people skills» (навички спілкування з людьми), «non-professional skills» (непрофесійні навички). Сьогодні, щоб бути конкурентоспроможним, тільки професійних навичок недостатньо, потрібний ще широко розвинутий спектр універсальних навичок або soft skills. Одним з освітніх трендів і одночасно вимогою до фахівця є здатність навчатися протягом життя, швидко орієнтуватися в нових, нестандартних умовах, вирішувати складні завдання, вміти долати труднощі, приймати виклики. Випускник вищого закладу освіти з самого початку своєї кар'єри має вміти домовлятися з клієнтами, партнерами, аргументувати свою позицію і доносити її до інших людей, володіти критичним мисленням, емоційним інтелектом тощо. Міжнародні і національні дослідження підтверджують значення універсальних навичок, які називають «навичками XXI століття». Проте на практиці заклади вищої освіти не завжди можуть створити умови для їхнього комплексного

та цілеспрямованого розвитку, особливо у світлі останніх подій, пов'язаних з вимушеним онлайн навчанням спочатку через пандемію, а зараз через воєнний стан. Тому одним з головних завдань підготовки здобувачів вищої освіти у сучасних умовах є пошук шляхів для цілеспрямованого та систематичного розвитку soft skills.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Soft skills (з англ. м'який, гнучкий) – це надпрофесійні навички, загальні (універсальні) компетентності, що дозволяють особистості ефективно взаємодіяти у різноманітних професійних та життєвих ситуаціях. Вони підсилюють професійні навички і відповідно є необхідною умовою для успішної професійної реалізації.

За останні 10 років в різних країнах світу приймаються міжнародні та державні програми, які націлені на впровадження soft skills в навчальні плани закладів освіти, у тому числі і вищих. Такі кроки виражають вимоги до національних ринків праці, які у XXI столітті зазнають радикальних змін. Країни-члени Європейського Союзу ухвалили цілу низку документів, які дозволяють запровадити уніфіковану класифікацію soft skills для Єдиного європейського економічного простору. Європейські ініціативи з розвитку навичок включають «Rethinking Education» – консультування країн-членів ЄС щодо інвестування у розвиток навичок для отримання оптимальних результатів; у 2018 році було прийнято 11 директив, що передбачають впровадження нових методів навчання та викладання для розвитку у студентів університетів ЄС soft skills, особливо пов'язаних з цифровою

та технологічною діяльністю [15; 18]. Було введено Європаспорт навичок (Europass of skills) 26 мовами країн-членів ЄС, що дозволяє верифікувати свої навички, отримані, як у рамках формальної освіти, так і самостійно. Важливим документом стала Загальна європейська рамка кваліфікацій (The European Qualifications Framework). У 2017 році була розроблена та офіційно прийнята класифікація та роз'яснення до неї – «Європейські навички, компетенції, кваліфікації та види занять» (ESCO), що включає до себе 1384 кваліфікації, затребувані на ринку праці [17]. Дослідницькі центри у США вивчають феномен soft skills, у тому числі Інститут майбутнього (Institute for the Future) підготував спільно з Університетом Фенікса на основі методології форсайту прогноз розвитку затребуваних навичок на ринку праці [22]. Одним із популярних світових орієнтирів щодо трендів у галузі базових, надпрофесійних навичок є Всесвітній економічний форум (Швейцарія), який визначає перелік затребуваних навичок [28; 29].

Якщо для 2020 року визначальними навичками для фахівця будь-якої сфери діяльності були: 1) вирішення комплексних завдань, 2) критичне мислення, 3) креативність, 4) вміння керувати людьми, 5) взаємодіяти з людьми, 6) емоційний інтелект, 7) вміння приймати рішення тощо, то для 2025 року рейтинг навичок дещо змінюється: 1) аналітичне мислення та інноваційність, 2) активне навчання та навчальні стратегії, 3) навичка комплексного вирішення проблем, 4) критичне мислення та аналіз, 5) креативність, оригінальність та ініціативність, 6) лідерство та соціальний вплив, 7) використання технологій, моніторинг та контроль, 8) розробка технологій, 9) стресостійкість та гнучкість, 10) обґрунтування, розв'язання проблем і формування ідей тощо [28;29]. Отже, на першому місці опинилося аналітичне мислення та інноваційність, на другому — активне навчання та навчальні стратегії. Навичка комплексного вирішення проблем, яка була лідером списку для 2020 року, тепер на третьому місці. Традиційно важливими залишаються критичне мислення і аналіз, креативність, оригінальність та ініціатива. Цілковито новими у списку стали цифрові навички: використання та розробка технологій, тобто цифрова грамотність, яка зараз настільки ж

затребувана, скільки вміння читати та писати. У десятку також потрапили навички самоконтролю: надзвичайно важливими будуть стійкість, стресостійкість та гнучкість, а також уміння взаємодіяти з іншими – лідерство та соціальний вплив.

Комплексне масштабне дослідження із залученням експертів (як представників роботодавців, так і вчених, які займаються дослідженням кваліфікацій та навичок робочої сили), проведене у 2009 році в рамках програми ЄС «Безперервне навчання Еразмус» (Lifelong Learning Erasmus), виокремило три групи навичок, що включають 22 навички: 1) особистісні навички; 2) соціальні навички; 3) методологічні навички [16].

Найпоширенішою класифікацією soft skills в науковій літературі є розподіл їх за трьома категоріями: 1) соціально-комунікативні навички (комунікативні навички, міжособистісні навички, групова робота, лідерство, соціальний інтелект, відповідальність, етика спілкування); 2) когнітивні навички (критичне мислення, навички розв'язання проблем, новаторське (інноваційне) мислення, управління інтелектуальними навантаженнями, навички самонавчання, інформаційні навички, таймменеджмент); 3) атрибути особистості та складові емоційного інтелекту (емоційний інтелект, чесність, оптимізм, гнучкість, креативність, мотивація, емпатія) [19;20;24]. Слід зазначити, що як у межах кожної категорії, так і між категоріями окремі навички та якості перетинаються.

У праці Н. Тілікіної було здійснено кластерний аналіз затребуваних у 21 столітті навичок та представлено чотири основних групи soft skills, а також окреслено інструменти їх формування [10]. Це навчальні навички, які допомагають адаптуватися до робочого середовища та вдосконалювати свої знання, вміння і компетенції (критичне мислення, креативність (творчість, інноваційність) та самонавчання); навички грамотності, які допомагають розрізняти факти, публікувати інформацію, створювати технології, визначати достовірність джерел та інформації (медіаграмотність, цифрова грамотність); соціальні навички – здатність успішно й ефективно взаємодіяти з конкретними людьми або різними групами, досягаючи поставлених цілей (навички командної роботи, комунікативність, емоційний інтелект); особистісні навички – якості людини, які певним чином характери-

зують її особистість (гнучкість, таймменеджмент, ініціативність) [10].

Необхідність формування універсальних навичок у здобувачів вищої освіти широко обговорюється у публікаціях зарубіжних та відчизняних дослідників [1; 3; 5; 8; 14; 16; 19; 20; 21; 24; 25; 26; 27]. Так, у роботах P. Raciti, D. Shek, J. Leung, J. Merrick було визначено, що навчання та розвиток м'яких навичок студента університету має бути пріоритетним завданням вищих закладів освіти, оскільки вони тісно пов'язані з особистим благополуччям, соціальною адаптацією та адаптацією до контексту роботи [26; 27]. Заслугують на увагу наукові розвідки J. Fernández, V. Tapia, A. Albarrán, C. González, де доведено зв'язок між ступенем сформованості soft skills студента та ефективністю виконання професійних задач [14;19]. Існує низка робіт присвячених інтеграції надпрофесійних навичок в університетську освіту в процесі вивчення іноземних мов [23; 25]. В експериментальному дослідженні I. Kostikova, L. Holubnycha, Z. Girich, N. Movmyga визначено ступінь розвитку восьми м'яких навичок (критичне мислення, креативність, управління командою, емоційний інтелект, взаємодія з людьми, управління конфліктами, гнучкість і стресостійкість) у здобувачів вищої освіти, які за допомогою засобів ігрового навчання успішно набули подальшого розвитку в процесі вивчення англійської мови [23]. К. Коваль досліджує механізми розвитку «м'яких» навичок студіюючої молоді в світлі майбутнього працевлаштування [3]. У роботі Г. Пирожок обґрунтовано можливість інноваційних підходів щодо формування soft skills майбутніх педагогів [8]. О. Жуковою було здійснено дослідження з обґрунтування функцій викладача вищого закладу освіти у відповідності з вимогами до його діяльності в контексті цілеспрямованого формування soft skills студентів гуманітарних та природничих спеціальностей при вивченні дисциплін гуманітарного циклу [30].

Роль авторських курсів та дисциплін вільного вибору в формуванні soft skills здобувачів закладів вищої освіти висвітлена у роботах О. Друганової, Г. Мешко, О. Мешка та ін. [1; 5]. Низка досліджень присвячена дослідженню особливостей формування окремих універсальних навичок здобувачів вищої освіти (емоційний інтелект – С. Березка, Н. Калайтан, А. Курило, В. Фурман та ін. [11]; комунікатив-

на компетентність – А. Комишан, Н. Стеценко, Н. Фалько, Я. Шведова, С. Шевченко та ін. [4;9;12; 13]; самоосвітня компетентність – Б. Вовк, І. Мося та ін.; цифрова компетентність – О. Наливайко, О., Жерновникова, В. Ковтун та ін). [2].

Важливо визнати, що завдяки дослідженням стає очевидно, що розвиток універсальних компетентностей у здобувачів вищої освіти – це відповідь на вимоги, що пред'являються до фахівця у сучасному світі. Вищий заклад освіти поступово стає місцем, де можна не тільки набути теоретичних знань, але й відшліфувати універсальні навички. Але слід також зазначити, що шлях до комплексного впровадження розвитку soft skills в освітній простір дуже складний і поки що відбувається на рівні окремих дисциплін. Специфікою універсальних навичок є те, що цикл їхнього розвитку не може бути обмежено контекстом однієї навчальної дисципліни, тренінгом або позааудиторною роботою. Вони мають відточуватися та шліфуватися протягом усього навчання студента шляхом постійної цілеспрямованої практики.

Аналіз літератури свідчить, що, незважаючи на напрацювання та емпіричну базу зазначеного контексту, існує необхідність дослідження думки здобувачів вищої освіти щодо ступеню розвитку затребуваних універсальних навичок в освітньому процесі, а також обґрунтуванні педагогічних умов, які зможуть підвищити ефективність їх розвитку. Наше припущення полягає в тому, що освітній простір фрагментарно, «точково» сприяє розвитку soft skills у здобувачів вищої освіти.

Мета статі – оцінити ступінь розвитку soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі та обґрунтувати педагогічні умови, які зможуть сприяти підвищенню ефективності їх розвитку.

Методи дослідження. Відповідно до мети нашого дослідження були використані загальнотеоретичні методи (аналіз та узагальнення наукової літератури, порівняння й синтез); статистичні (кількісний аналіз отриманих результатів, їхній порівняльний аналіз), метод компаративного аналізу (для порівняння власних даних і результатів інших соціологічних досліджень). Емпіричну базу сформували дані, отримані під час проведеного анкетного опитування студентів 1-6 курсів (87 осіб) Харківського національного універ-

ситету імені В.Н. Каразіна різних факультетів (факультет іноземних мов, факультет біології, ННІ Екології, філософський факультет, Каразінська школа бізнесу, факультет МЕО та ТБ, факультет психології, соціологічний факультет, ФГГРТ, факультет комп'ютерних наук, юридичний факультет).

Результати. Дослідження ступеню розвитку затребуваних soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому просторі проводилося за допомогою розробленої анкети у Google Формі. Анкета містила 23 питання закритого та відкритого типу. Питання були сформульовані так, щоб студенти, виходячи із власної думки, визначили за 10-бальною шкалою ступінь розвитку в освітньому процесі кожного із запропонованих soft skills. Також частина питань були спрямовані на отримання інформації щодо кількості студентів за роками навчання; розуміння ними поняття soft skills; думки щодо важливості та необхідності розвитку в освітньому процесі soft skills; думки щодо необхідних soft skills для майбутньої професії та ін. В опитуванні взяли участь студенти 1-6 років навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

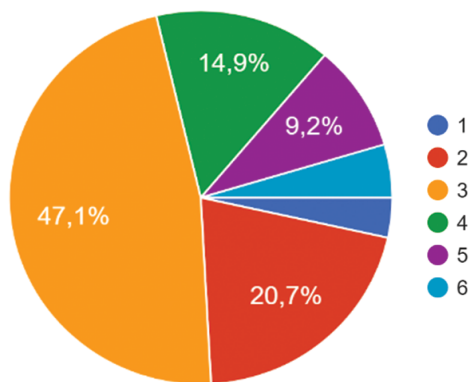


Рис.1. Відсоткове відношення кількості студентів за роками навчання, що брали участь в опитуванні
Fig.1. Percentage ratio of the number of students in the courses that participated in the survey.

Як видно з рис.1. найбільшу кількість студентів, що взяли участь в опитуванні склали студенти 3-го року навчання (47,1%), найменшу – 1-го (3,4%). Як показало проведене опитування 87,2% студентів мають уявлення про таке поняття як soft skills. 12,8% вказали, що не знають про таке поняття як soft skills (рис.2).

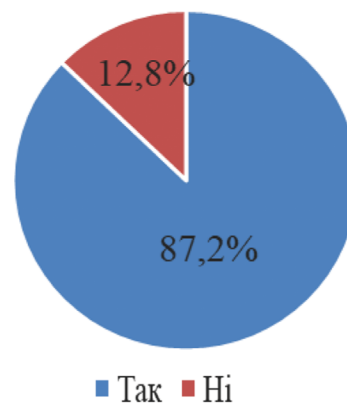


Рис.2. Розподіл відповідей на питання «Чи відоме Вам таке поняття як soft skills?»

Fig. 2. Distribution of answers to question «Do you know such a concept as soft skills?».

Одне з питань анкети було спрямовано на з'ясування думки студентів щодо важливості та необхідності розвитку у них soft skills в освітньому процесі.

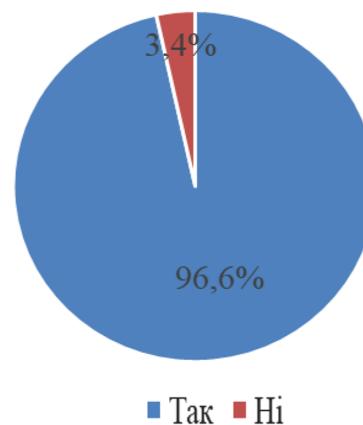


Рис.3. Розподіл відповідей на питання «Чи вважаєте Ви важливим та необхідним розвиток soft skills у процесі навчання?».

Fig. 3. Distribution of answers to question «Do you consider it important and necessary to develop soft skills in the educational process of the university?».

Як видно з рисунку 3, 96,6% (84 особи) вважають важливим та необхідним розвиток soft skills в процесі навчання в університеті. 3,4% (4 особи) мають протилежну думку.

На питання «Чи вважаєте Ви, що процес навчання сприяє достатньому розвитку необхідних Вам soft skills (аналітичне, критичне, інноваційне мислення; вміння вирішувати складні завдання; вміння продуктивно навчатися; працювати в команді; навички комунікації; стресостійкість; самоорганізація; емоційний інтелект тощо)?» ми отримали відповіді, які відображено на рис.4.

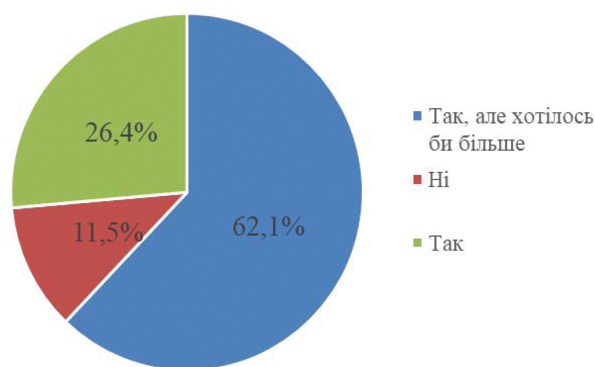


Рис.4. Розподіл відповідей на питання «Чи вважаєте Ви, що процес навчання сприяє достатньому розвитку необхідних Вам soft skills?».

Fig. 4. Distribution of answers to question «Do you think that the learning process contributes to the sufficient development of the soft skills you need?».

Як видно з рисунку 4, 62,1% (54 особи), вважають, що процес навчання сприяє розвитку необхідних soft skills, але хотіли б отримувати більше подібних навичок. 26,4 % (23 особи), вважають, що вже отримують подібні знання та навички у потрібній кількості. 11,5% (10 осіб) зазначили, що навчання не сприяє розвитку у них загальних компетентностей.

Наступні питання були спрямовані на дослідження думки студентів щодо рівня розвитку в освітньому процесі (за 10-бальною шкалою) конкретних запропонованих нами soft skills. На питання «На якому рівні освітній простір університету здійснює розвиток у Вас такої навички як комунікація?» ми отримали наступні відповіді представлені на рис.5.

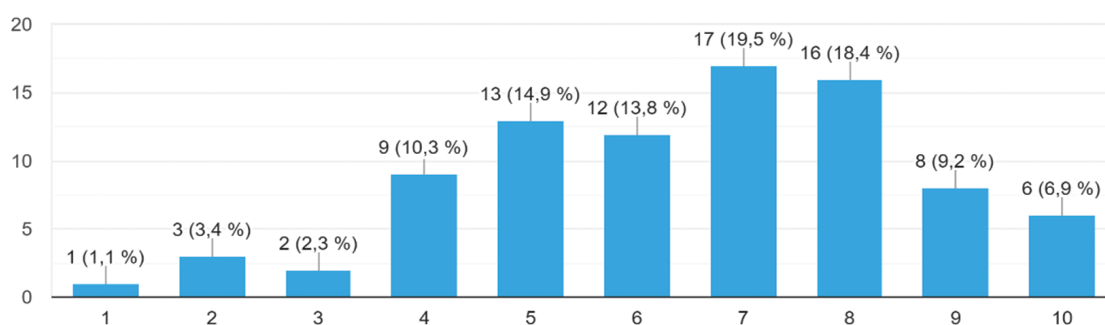


Рис. 5. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку у них в освітньому просторі навичок комунікації.

Fig. 5. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding their level of development in the educational space of communication skills.

Як видно з рисунку 5, 15% студентів вважають, що освітній процес сприяє розвитку у них комунікативних навичок на рівні 9-10 балів, 38% студентів – на рівні 7-8 балів, 28% студентів – на рівні 5-6 балів, 12% - на рівні 3-4 балів, 4% на рівні 1-2 балів. в процесі навчання в університеті.

Наступне питання було спрямовано на з'ясування думки студентів щодо рівня розвитку у них в освітньому просторі емоційного інтелекту.

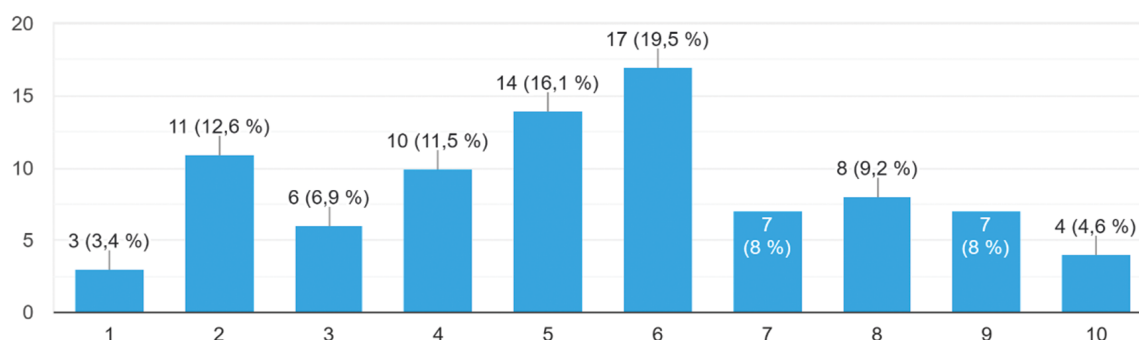


Рис.6. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку у них емоційного інтелекту в освітньому просторі.

Fig. 6. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding their level of development in the educational space of emotional intelligence.

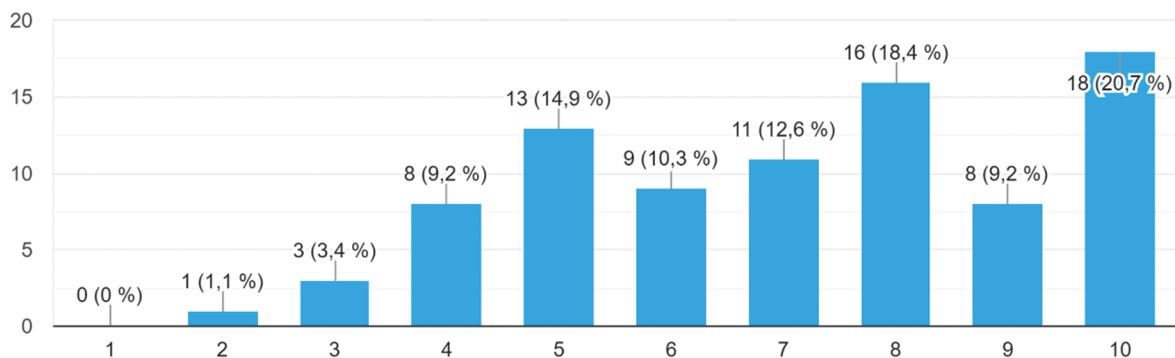


Рис. 7. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку в них вміння навчатися.
Fig. 7. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding the level of development of their learning skills.

Як видно з рисунку 6, то 49% студентів оцінюють розвиток емоційного інтелекту в процесі навчання в університеті на 6-10 балів, 51% - на 2-5 балів).

На питання «Як Ви оцінюєте рівень розвитку в освітньому просторі університету такої навички як вміння навчатися?» було одержано результати представлені на рис.7.

Як видно з рисунку 7, то більшість студентів досить високо оцінюють розвиток такої навички як вміння навчатися в процесі навчання в університеті. 71% опитуваних визначили його на 6-10 балів. 29% на 2-5 балів.

Рівень розвитку в процесі навчання такої навички як самоаналіз 65,5% опитуваних студентів оцінили на 6-10 балів, 34,5% на 2-5 балів. Результати розподілу відповідей студентів за 10-бальною шкалою представлено на рис.8.

Наступне питання було спрямоване на з'ясування думки студенти щодо рівня розвитку у них в освітньому процесі такої навички як вміння вирішувати складні задачі.

Як видно з рисунку 9, то більшість студентів досить високо оцінюють розвиток такої навички як вміння вирішувати складні задачі в процесі навчання в університеті (78% опитуваних оцінили на 6-10 балів, 22% на 2-5 балів).

На питання «На якому рівні освітній простір університету здійснює розвиток у Вас такої навички як креативність та оригінальність?» було отримано відповіді, які представлено на рис. 10.

Як видно з рисунку 10, 18% студентів зазначили, що освітній простір сприяє розвитку такої навички як креативність та оригінальність на 9-10 балів, 41% студентів оцінили у 8-7 балів, 25% - 6-5 балів, 24% - 1-4 бали.

Щодо розвитку в процесі навчання аналітичного мислення, то, як видно з рис. 11, 55%% студентів оцінили його на рівні 6-8 балів, 20% на рівні 2-5 балів). 25% студентів оцінили його розвиток в процесі навчання на рівні 9-10 балів.

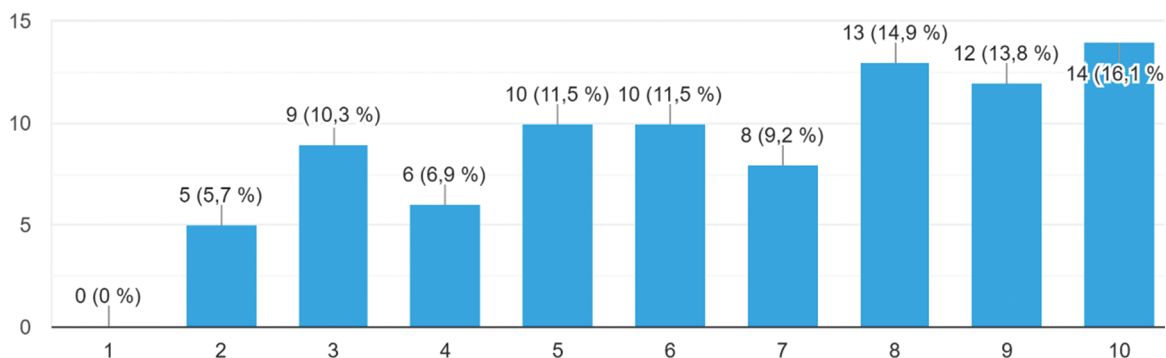


Рис. 8. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку в них у процесі навчання навички самоаналізу.

Fig. 8. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding the level of development in them in the process of learning self-analysis skills.

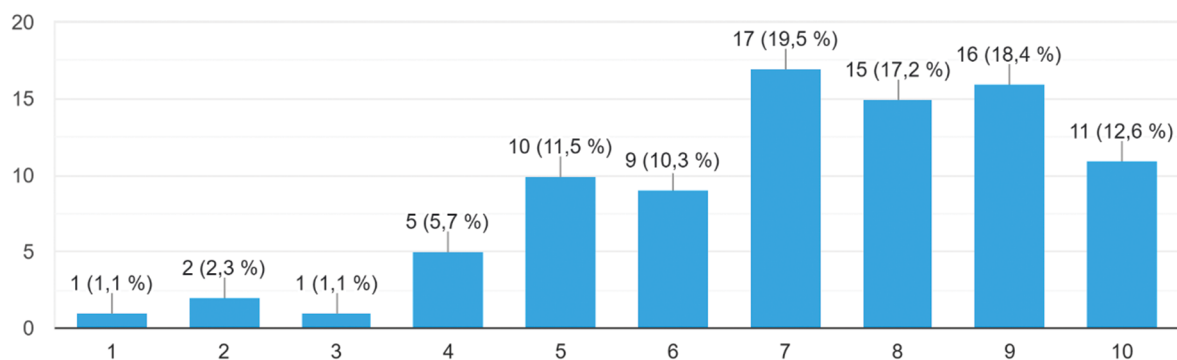


Рис. 9. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку у них вміння вирішувати складні задачі.

Fig. 9. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding the level of development of their ability to solve complex problems.

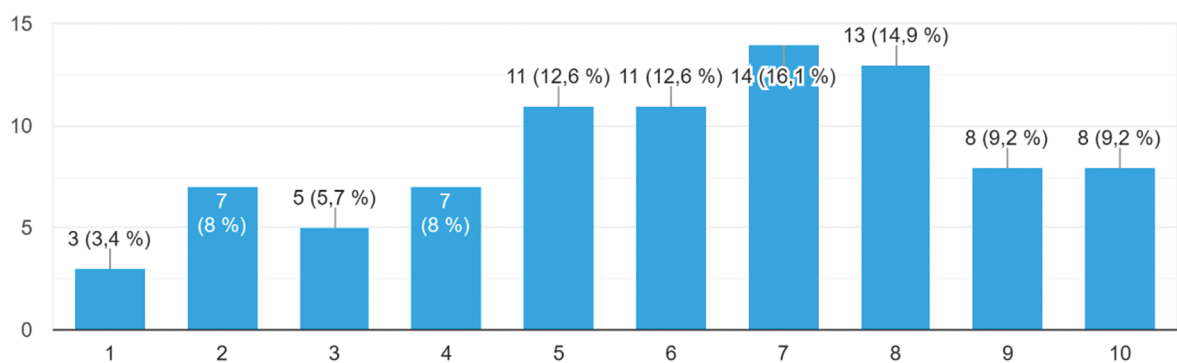


Рис. 10. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку у них в процесі навчання вміння креативності та оригінальності.

Fig. 10. Graded Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding the level of development of their creativity and originality skills.

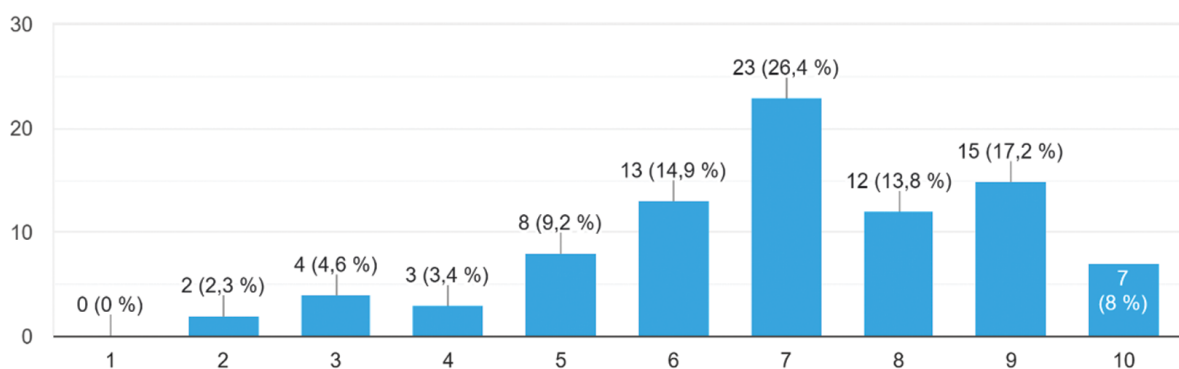


Рис. 11. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку в них у процесі навчання аналітичного мислення.

Fig. 11. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding their level of development in the process of learning analytical thinking.

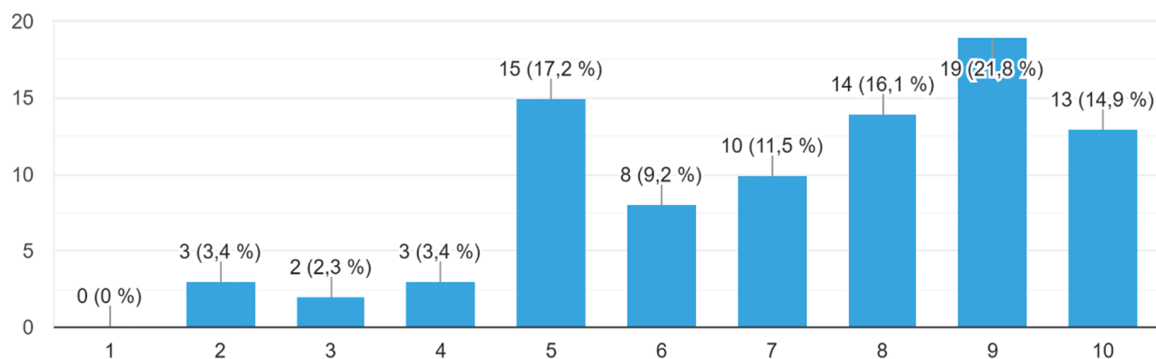


Рис.12. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку в них адаптивності у процесі навчання.

Fig. 12. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding the level of development of their adaptability in the learning process.

Щодо розвитку в процесі навчання такої навички як адаптивність, то 74% студентів оцінила її розвиток на 6-10 балів, 26% на 2-5 балів. Результати розподілу відповідей студентів за 10-бальною шкалою представлено на рис.12.

На рис.13 представлено результати розподілу оцінок студентів щодо рівня розвитку у них в освітньому просторі критичного мислення.

Як видно з рисунку 13, то більшість студентів високо оцінюють розвиток такої навички як критичне мислення в процесі навчання в університеті (на 6-10 балів 75% опитуваних, 25% на 2-5 балів).

На рисунку 14 відображено результати розподілу оцінок студентів щодо рівня розвитку у них в освітньому просторі такої навички як самоорганізація.

Як видно з рисунку 14, то більшість студентів досить високо оцінюють розвиток такої навички як самоорганізація в процесі навчання в

університеті (на 6-10 балів - 80% опитуваних, 20% на 2-5 балів).

Одним з питань анкети було визначити рівень розвитку в освітньому процесі навички менеджменту (рис.15).

На рисунку 15 відображено результати розподілу оцінок студентів щодо рівня розвитку у них навички менеджменту. Більшість студентів оцінюють розвиток такої навички як менеджмент в процесі навчання в університеті на середньому рівні (44% опитуваних оцінили розвиток навички менеджменту на рівні 5-7 балів, 25% студентів на рівні 8-10 балів, і 31% на рівні 2-4 балів).

Щодо навичок стресостійкості та гнучкості, то відповіді студентів розподілилися наступним чином (рис. 16): 43% опитуваних студентів оцінили розвиток у них в освітньому просторі стресостійкості та гнучкості на рівні 8-10 балів, 33% - на рівні 5-7 балів, 24% - на рівні 1-4 балів.

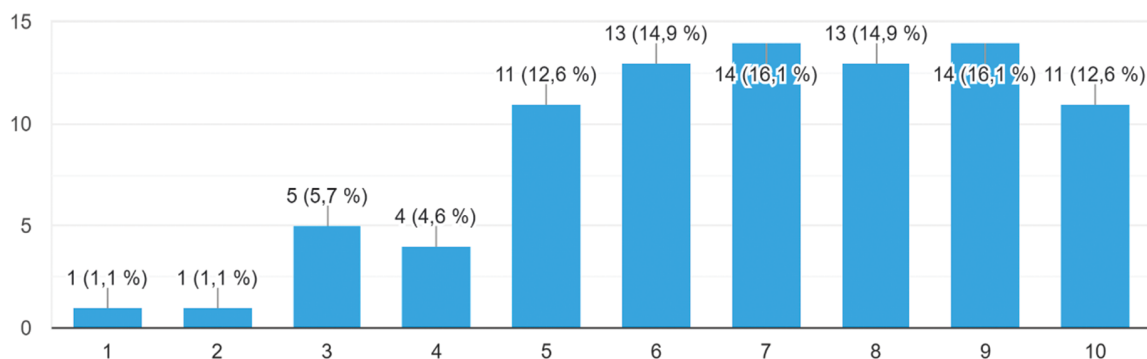


Рис.13. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку в них у процесі навчання критичного мислення.

Fig. 13. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding their level of development in the process of learning critical thinking.

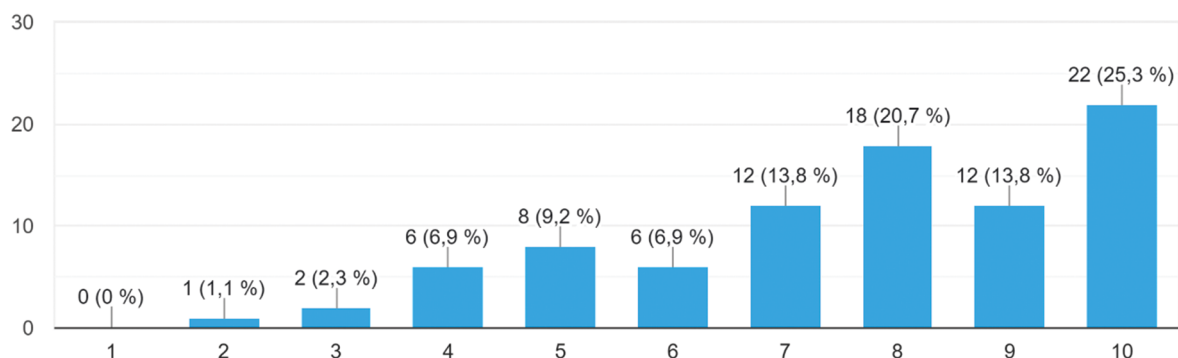


Рис.14. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку в них у процесі навчання навички самоорганізації.

Fig. 14. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding the level of development of their self-organization skills in the process of learning.

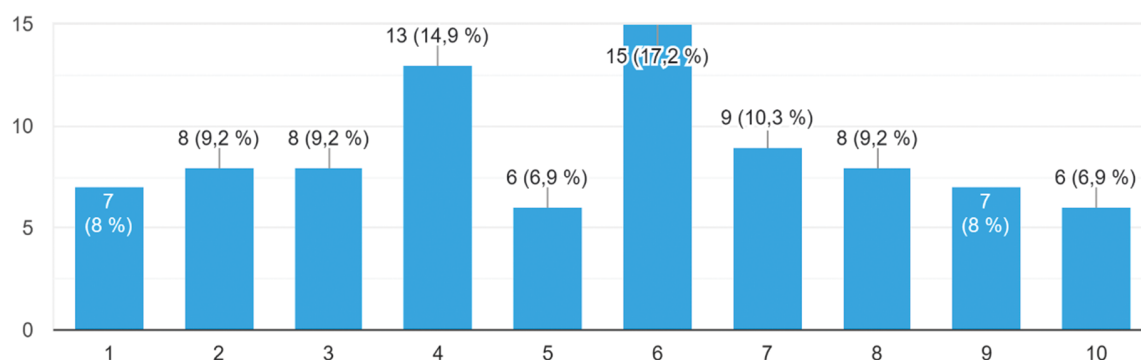


Рис.15. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку в них у процесі навчання навички менеджменту.

Fig. 15. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding their level of development in the process of learning management skills.

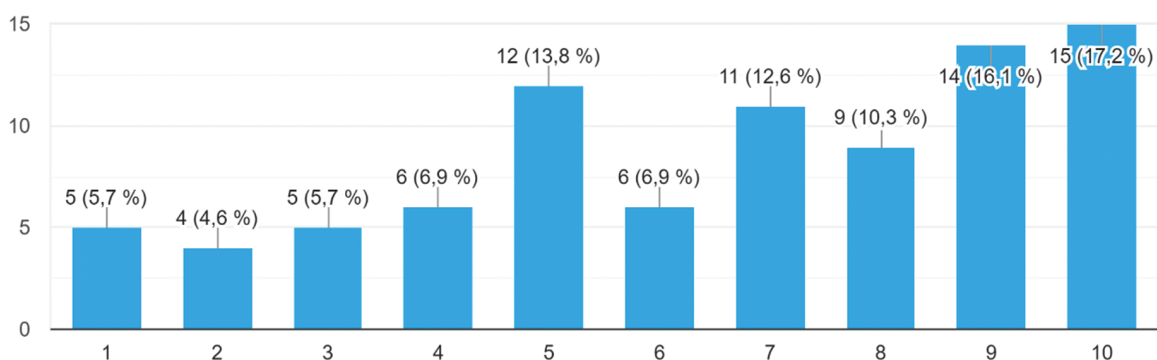


Рис.16. Розподіл відповідей студентів за 10-бальною шкалою щодо рівня розвитку в них у процесі навчання стресостійкості та гнучкості.

Fig. 16. Distribution of students' answers on a 10-point scale regarding their level of development in the process of learning stress resistance and flexibility.

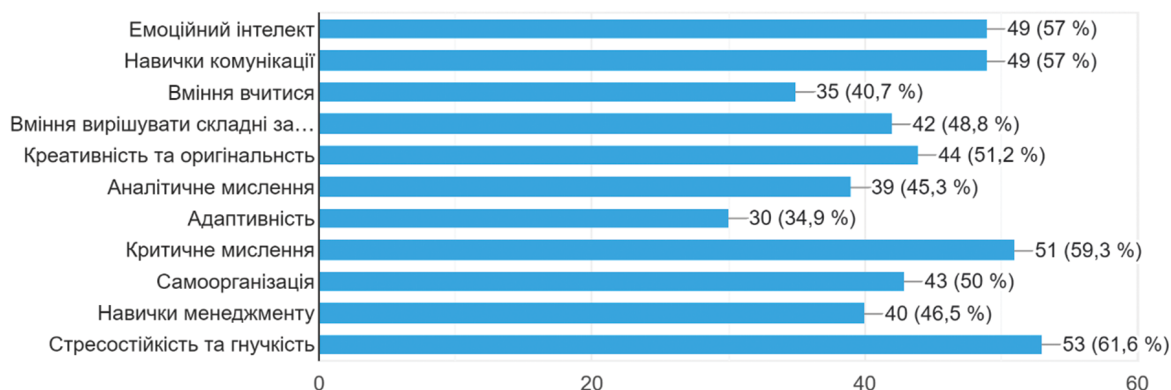


Рис.17. Відсотково-кількісна діаграма, що відображає відповіді на питання «Які soft skills Ви хотіли б розвивати?».

Fig. 17. Percentage - quantitative diagram regarding the question «Which soft skills would you like to develop?».

На питання «Які soft skills Ви хотіли б розвивати у собі?», було отримано відповіді представлені на рис 17. (Можна було обирати декілька варіантів відповідей).

Як видно з рисунку 17, то більшість студентів в процесі навчання в університеті хотіли б розвивати такі навички як стресостійкість і гнучкість (61,6% або 53 студенти з 87 опитуваних), критичне мислення (59,3% або 51 студентів з 87 опитуваних), емоційний інтелект і навички комунікації (57% або 49 студентів). Менш затребуваними soft skills у ході дослідження виявились навички адаптивності (34,9% або 30 студентів), і вміння вчитися (40,7% або 35 студентів).

Крім того, студентам була надана можливість самим запропонувати варіанти soft skills, які вони хотіли б розвинути. Ними виявились: фокусування та концентрація, постановка правильної мови, навички лідерства, повага до

себе, бажання самовдосконалюватись, вміння аналізувати людей, сміливість діяти і ризикувати, відповідальність, здатність швидко приймати рішення, самомотивація, мнемоніка.

Наступне питання було спрямовано на з'ясування необхідних навичок, які, на думку студентів, будуть необхідні їм у майбутній професійній діяльності.

Як видно з рисунку 18, то більшість студентів вважає, що у майбутній професійній діяльності їм будуть потрібні: навички комунікації (80,5% або 70 студентів з 86 опитуваних), вміння вирішувати складні задачі (81,6% або 71 студент), аналітичне мислення (78,2% або 68 студентів), стресостійкість і гнучкість (77%), самоорганізація (76%), критичне мислення (75%). Менш затребуваними soft skills у ході дослідження виявились навички менеджменту (63,2 % або 55 студентів), адаптивність (63,2 % або 55 студентів) та емоційний інтелект (58% або 51 студент).

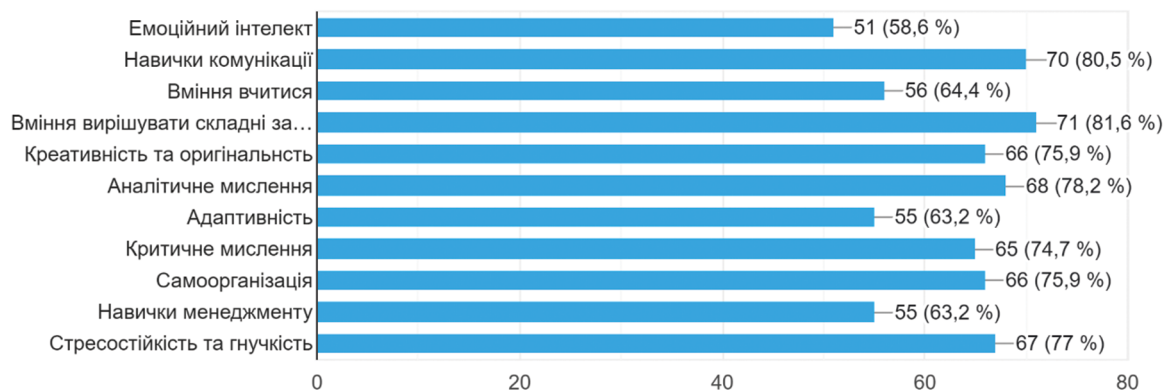


Рис.18. Відсотково-кількісна діаграма, що відображає відповіді на питання «Як Ви вважаєте, які з нижче перелічених soft skills знадобляться у майбутній професійній діяльності?».

Fig. 18. A percentage-quantitative diagram showing the answers to the question «Do you think which of the soft skills listed below will be needed in your future professional activity?».

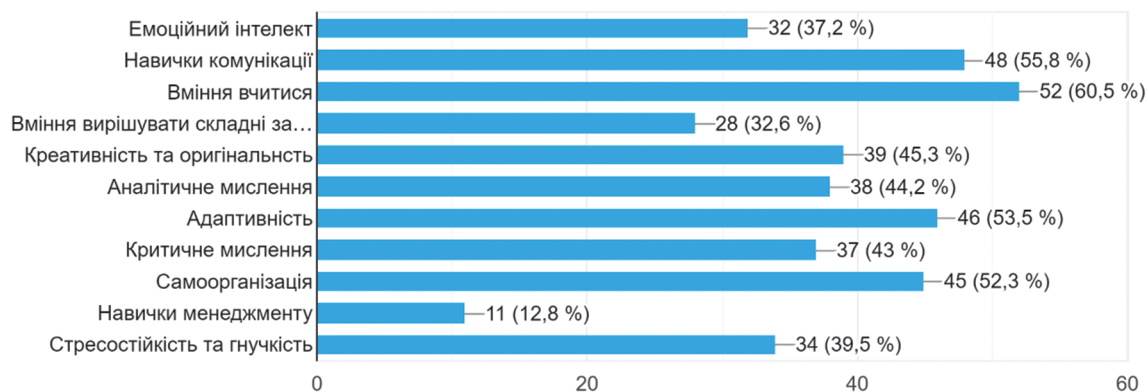


Рис.19. Відсотково-кількісна діаграма, що відображує відповіді на питання «Які soft skills Ви вже мали на момент вступу до університету?».

Fig. 19. Percentage-quantitative diagram showing the answers to the question «What soft skills did you already have at the time of entering the university?».

На рисунку 19 представлено soft skills, які мали студенти на момент вступу до університету (за їхньою думкою).

Як видно з рисунку 19, то більшість студентів на момент вступу до університету мали такі soft skills як вміння вчитися (60,5% або 52 студенти з 86 опитуваних), навички комунікації (55,8% або 48 студентів) і адаптивність (53,5% або 46 студентів). Найменш розвинутими soft skills на момент вступу виявились навички менеджменту (12,8% або 11 студентів) та вміння вирішувати складні задачі (32,6% або 28 студентів).

Наступним питанням було з'ясування пріоритетних шляхів, що можуть сприяти, за думкою студентів, ефективному розвитку у них необхідних soft skills.

Згідно рис.20, більшість студентів вважає, що оптимальним шляхом розвитку soft skills є включення їх у відповідні навчальні

дисципліни, тобто наскрізний розвиток та відшліфування затребуваних soft skills у процесі вивчення навчальних дисциплін (50,6%); впровадження тренінгів (50,6%); відповідних факультативів (48,3 % опитуваних); семінарів – 35,6%.

Аналіз відповідей студентів на останнє відкрите питання анкети дає змогу виділити найоптимальніші та зручніші для них варіанти розвитку soft skills. Ними стали: тренінги, онлайн курси, психологічні консультації. Але найоптимальнішим шляхом виходячи з браку часу, як зазначають студенти, є наповнення навчальних дисциплін чітким теоретичним та практичним контекстом для розвитку soft skills. Найефективнішими методами визнано: творчі завдання, панельні дискусії, круглі столи, групові та індивідуальні проекти, кейси, ділові та рольові ігри.

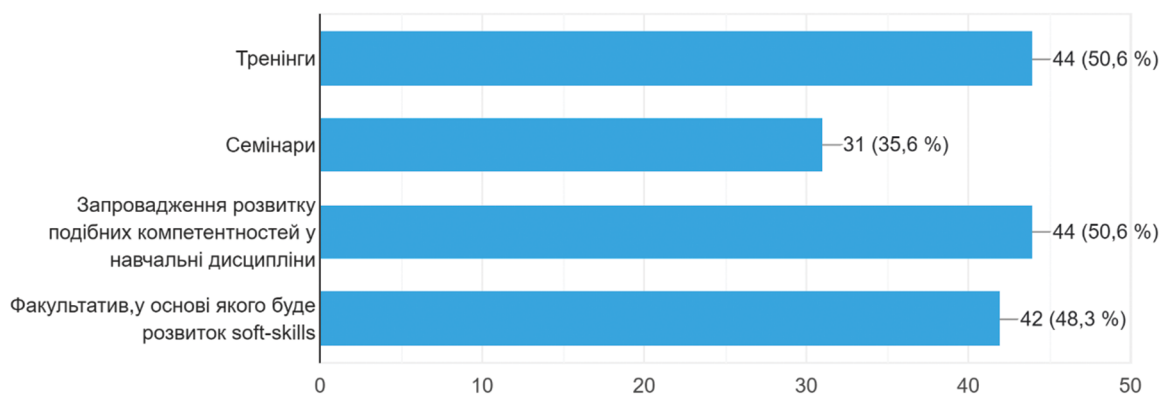


Рис.20. Відсотково-кількісна діаграма, що відображує зручні для студентів способи та форми розвитку soft skills.

Fig. 20. Percentage-quantitative diagram showing ways and forms of soft skills development that are convenient for students.

Результати проведеного емпіричного дослідження підтверджують потребу в цілеспрямованому та систематичному розвитку затребуваних сучасним ринком праці soft skills здобувачів вищої освіти. Найбільшого розвитку, за думкою студентів, потребують такі soft skills як стресостійкість, гнучкість, критичне мислення, емоційний інтелект і навички комунікації.

Педагогічні умови та перспективи розвитку soft skills пов'язані з наскрізною імплементацією в навчальний процес комплексних мір.

1. Наповнення нормативних навчальних дисциплін чітким теоретичним та практичним контекстом для розвитку soft skills.

2. Трансформація викладання, зміщення акцентів в бік інноваційних методів та форм навчання, що містять потенційні можливості для розвитку універсальних компетентностей здобувачів вищої освіти.

3. Глибока усвідомленість викладачами своєї місії у розвитку затребуваних soft skills студентів. Відповідно викладач сам повинен бути проактивним, мислити критично та інноваційно, випереджати час, знати новітні теорії та їх інтерпретації, демонструвати оригінальність і творчий підхід, мати високий рівень комунікативної, цифрової компетентності тощо.

4. Впровадження міжфакультетських та факультативних дисциплін на кшталт «Soft skills – формула успіху», починаючи з першого року навчання, що поступово розширюватимуть спектр універсальних компетентностей майбутнього фахівця. В програму подібних дисциплін доцільно включити мінімальний теоретичний блок та розгалужений практичний, спрямований на відпрацювання універсальних компетентностей (аналітичного, критичного, інноваційного мислення, навичок комунікації, вмінь ефективно навчатися, навички тайм-менеджменту, комплексного вирішення проблем, навички адаптації, стресостійкості, медіаграмотності тощо). Також, на наш погляд, доречним є проведення в рамках подібних дисциплін семінарських занять, що передбачатимуть самостійне опрацювання студентами окремих тем в контексті soft skills та обговорення результатів, що можуть бути представлені у вигляді тез, повідомлень, доповідей, рефератів тощо. Метою практичних та семінарських занять може бути визначення рівня знань студентів відповідно до теоретичного осмислення soft skills та ступінь їх володіння ними, формування стійкого інтересу до набуття відповідних навичок в умовах майбут-

ньої професійної діяльності. У процесі проведення практичних та семінарських занять студенти заздалегідь одержують завдання, формулюють й пояснюють своє бачення проблеми. Обговорення проблеми відбувається в умовах дискусії. Проведення таких занять дозволяє вирішувати такі дидактичні цілі:

- оптимально поєднувати лекційні заняття із систематичною самостійною діяльністю студентів, їх теоретичну підготовку з практичною;
- розвивати soft skills для більш швидкого вирішення практичних завдань у майбутній науковій, навчальній та професійній діяльності;
- формувати у студентів інтерес до вивчення, набуття та користування soft skills;
- забезпечувати системне повторення, поглиблення і закріплення знань студентів за темою;
- здійснювати діагностику і контроль набутих студентами soft skills.

5. Впровадження soft skills методом проведення обов'язкових тренінгів зі студентами. Тренінг – це метод отримання знань, коли всі його учасники навчаються на базі власного досвіду. На тренінговому занятті перевага віддається діяльності не викладача, а студентів, особистий досвід яких є основою для навчання. Викладач на тренінгу відіграє роль фасилітатора. При розробці змісту тренінгу потрібно враховувати те, що він має: бути спрямований на розвиток затребуваних soft skills; ґрунтуватися на результатах сучасних наукових досліджень; навчити і надавати можливості студенту відповідати на реальні потреби і запити сучасного професійного світу. Тренінгова методика спрямована на створення викладачами належних умов для того, щоб студенти самостійно змогли розширити власний діапазон професійного мислення. Організація навчання на основі тренінгів дозволяє підвищити якість засвоєння матеріалу, стимулює активність учасників, розвиває здібності до аргументації своєї думки, посилює відповідальність за ухвалення рішення, формує здібності до співробітництва та командної роботи. Основними завданнями тренінгів має бути орієнтація на кінцеві результати у практичній діяльності, поступове набуття та відшліфування soft skills, розвиток необхідних у майбутньому студента відповідних навичок, що відповідають переліку soft skills.

6. Організація літньої школи, яка буде спеціалізуватися на розвитку soft skills студентів, де у невимушеній атмосфері під керівництвом професійних психологів, коучів та інших фахівців

студенти зможуть отримувати сучасні знання. Це можна назвати корисним відпочинком, який робить невід'ємний вклад у становлення студента не лише як фахівця, а й сучасної людини.

Висновки. Проведене дослідження дозволило нам встановити наступні ключові аспекти. 1. Отримані результати підтвердили наше припущення про те, що освітній простір фрагментарно, «точково» сприяє розвитку soft skills у здобувачів вищої освіти. 2. Шлях до системного та планомірного впровадження soft skills в освітній простір дуже складний і поки що відбувається на рівні окремих дисциплін. Тому існує необхідність проведення комплексної політики в даній галузі. Специфікою універсальних навичок є те, що цикл їхнього розвитку не може бути обмежено контекстом однієї навчальної дисципліни, тренінгом або позааудиторною роботою. Вони мають відточуватися та шліфуватися протягом усього навчання студента шляхом постійної цілеспрямованої практики. 3. Педагогічні умови та перспективи розвитку soft skills пов'язані з наскрізною імплементацією в навчальний

процес комплексних мір, які наш погляд, полягають у: наповненні нормативних навчальних дисциплін чітким теоретичним та практичним контекстом для розвитку soft skills; трансформації викладання, зміщення акцентів в бік інноваційних методів та форм навчання, що містять потенційні можливості для розвитку універсальних компетентностей здобувачів вищої освіти; глибокої усвідомленості викладачами своєї місії у розвитку затребуваних soft skills студентів; впровадженні міжфакультетських та факультативних дисциплін на кшталт «Soft skills – формула успіху», починаючи з першого року навчання, що поступово розширюватимуть спектр універсальних компетентностей майбутнього фахівця; впровадженні soft skills методом проведення обов'язкових тренінгів зі студентами; організації літньої школи, яка буде спеціалізуватися на розвитку soft skills студентів, де у невимушеній атмосфері під керівництвом професійних психологів, коучів та інших фахівців студенти зможуть отримувати сучасні необхідні універсальні знання та навички.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Друганова О. М. Роль дисциплін вільного вибору у формуванні в здобувачів вищої освіти «soft skills». *Наукові записки кафедри педагогіки*, 1(48), 2021. С. 23-29. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-48-03>
2. Жерновникова О. А, Перетяга Л. Є., Ковтун А. В., Кордубан М. В., Наливайко О. О., Наливайко Н. А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 75, № 1. С. 170–185. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036>.
3. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у студентів - один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162-167.
4. Комишан, А. І. Необхідність і доцільність формування та розвитку культури спілкування у майбутніх фахівців з вищою освітою. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 1(50), 2022. С. 66-80. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-06>
5. Мешко Г. М., Мешко О. І. Формування soft skills студентів непедагогічних спеціальностей у процесі вивчення курсу «Педагогіка» *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород: Ужгородський нац. ун-т, 2021. Вип.1(48). С. 267-271.
6. Молодь України – 2017: Результати соціологічного дослідження. Тернопіль: ТОВ «Тернограф», 2017. 72 с.
7. Молодь України – 2018: Результати соціологічного дослідження. Київ: ДП «Редакція інформаційного бюлетеня «Офіційний вісник Президента України», 2018. 72 с.
8. Пирожок Г. Ю. Формування ключових soft skills у студентів педагогічного коледжу. *Педагогічні науки*. Випуск 98. 2022. С. 48-53.
9. Стеценко Н.М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 29. С.185-191.
10. Тілікіна Н.В. Навички XXI століття та умови їх формування і розвитку для молоді. 2020. URL: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Navychky_stattia_do_infografiky_23_11%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Navychky_stattia_do_infografiky_23_11%20(1).pdf)
11. Фурман В.В. Розвиток емоційного інтелекту в професійному становленні студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. Випуск 4. 2018. 155-160.
12. Шведова Я.В. Формування комунікативних вмінь здобувачів вищої освіти в процесі вивчення міжфакультетської дисципліни «покоління X, Y, Z та виклики сучасності». *Наукові записки кафедри педагогіки*, 1(48), 2021. 71-82. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-48-09>

13. Шевченко С.В, Фалько Н.М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Психологія особистості*. Випуск 18. Т. 2. 2020. С.143-148.
14. Albarrán A., González C. *Introduciendo habilidades no cognitivas en liceos técnicos chilenos: una evaluación social* Tesis Pregrado, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. 2015. URL: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/129700>
15. Cedefop Eurofound. Skills forecast: trends and challenges to 2030. Publications Office. 2019. URL:<http://data.europa.eu/doi/10.2801/4492>
16. Cinque M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427. URL:[https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-42](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-42)
17. ESCO Handbook: European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. EC Directorate E, 2017. 67 p.
18. European Commission. ESCO handbook European skills, competences, qualifications and occupations. Publications Office of the EU. 2019. URL:<https://doi.org/10.2767/934956>
19. Fernández J., Tapia V. Emprendimiento y desarrollo de competencias blandas por alumnos de ingeniería comercial Universidad de la Serena. *Revista Universitaria Ruta*, (14), 2012. 41-56. URL:<https://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/190>
20. Guerra-Báez S. P. A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar Educativa*, 2019. URL: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YyZgKBY9JLVXnCDKMNc7nqc/?lang=en&format=pdf> . <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
21. Hlushko O. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: yevropeyskiy dosvid. *Naukovo-pedahohichni studii*, 5, 2021. С. 8–21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21>
22. IFTF (Institute for the Future). Future work skills 2020. IFTF, 2011. URL: http://www.iftf.org/system/files/deliverable/SR-1382A%20UPRI%20future%20work%20skills_sm.pdf
23. Kostikova I., Holubnycha L., Girich Z., & Movmyga, N. Soft Skills Development with University Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 2021. 398-416. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/378>
24. Matteson M.L., Anderson L., Boyden C. Soft Skills: A Phase in Search of Meaning // Portal: Libraries and the Academy. 2016. Vol. 16. No. 1. P. 71-88.
25. Price D. Soft skills are critical for success but what are they? *Cambridge University Press*. 2015, October 22 <https://www.cambridge.org/elt/blog/2015/10/22/5-easy-ways-to-integrate-soft-skills-in-your-class/>
26. Raciti P. La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica. 2015. URL: <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1444897404-DT34.pdf>
27. Shek D. T., Leung J. T., Merrick J. Paradigm shift in youth development: Development of "soft skills" in adolescents. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(4), 2017. 337-338. doi:10.1515/ijdh-2017-7001
28. The Future of Jobs. Report 2020. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
29. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. URL: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/>
30. Zhukova O. A. Activity of a higher school teacher on forming soft skills for students of humanitarian and natural specialties: functions and requirements. *Scientific Journal of Polonia University*. 39. 2020. 2. P. 229–241.

Стаття надійшла до редакції 07. 11.2022

Стаття рекомендована до друку 21. 11.2022

Yaroslava Shvedova

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy Department¹
shvedova@karazin.ua ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9592-3032>

Elizaveta Korotetska

student of the first (bachelor's) level of higher education¹
korotetskayaliza@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3925-7191>

Darya Kashkabash

student of the first (bachelor's) level of higher education¹
dashakashkabash@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4452-0601>

¹V. N. Karazin Kharkiv National University, Svobody Square 4, Kharkiv, Ukraine, 61022

SOFT SKILLS: ANALYSIS OF DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION ACQUIRES AND WAYS OF IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Formulation of the problem. In recent years, the concept of «soft skills» has become an integral part of the global labor market in various sectors of the economy and society. International and national studies confirm the importance of universal skills, which are called «21st century skills». However, in practice, higher education institutions cannot always create conditions for their comprehensive development. Therefore, one of the main tasks of training students of higher education in modern conditions is to find ways for targeted and systematic development of soft skills.

The purpose of the article is to assess the degree of development of soft skills of higher education students in the educational process and to justify the pedagogical conditions that can contribute to increasing the efficiency of their development.

The results. The study of the degree of development of the sought-after soft skills of higher education students in the educational process was carried out using a developed questionnaire in Google Form. The questions were formulated so that students, based on their own opinion, determined the degree of development in the educational process of each of the proposed soft skills on a 10-point scale. Students of 1-6 years of study of V.N. Kharkiv National University took part in the survey. Karazina (87 people). The results of the conducted empirical research confirm the need for purposeful and systematic development of soft skills demanded by the modern labor market of higher education graduates. According to the students, such soft skills as stress resistance and flexibility, critical thinking, emotional intelligence and communication skills need the greatest development. Pedagogical conditions and prospects for the development of soft skills are related to the end-to-end implementation of complex measures in the educational process: filling normative educational disciplines with a clear theoretical and practical context for the development of soft skills; transformation of teaching, shift of emphasis towards innovative methods and forms of education, which contain potential opportunities for the development of universal competences of higher education seekers; deep awareness by teachers of their mission in the development of the required soft skills of students; introduction of interfaculty and optional disciplines such as «Soft skills - the formula for success», starting from the first year of study, which will gradually expand the range of universal competencies of the future specialist; introduction of soft skills by conducting mandatory trainings with students; the organization of a summer school that will specialize in the development of students' soft skills, where in a relaxed atmosphere under the guidance of professional psychologists, coaches and other specialists, students will be able to acquire modern knowledge and the necessary skills.

Conclusions. The obtained results confirmed our assumption that the educational space contributes to the development of soft skills among students of higher education in a fragmentary, «spot» way. The path to the systematic and planned introduction of soft skills in the educational space is very difficult and so far takes place at the level of individual disciplines. Therefore, there is a need for a comprehensive policy in this field. Pedagogical conditions and prospects for the development of soft skills are related to the end-to-end implementation of the proposed comprehensive measures in the educational process, which, in our opinion, will be able to provide high-quality training of specialists capable of acting in non-standard situations, making quick decisions, ready for self-improvement, positive communication and a healthy response to challenges society.

Keywords: *development of soft skills in the educational process, students of higher education, methods of implementation, universal competences.*

REFERENCES

1. Druganova, O. M. (2021). The role of subjects of free choice in the formation of "soft skills" in students of higher education. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, 1(48), P. 23-29. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-48-03>[in Ukraine].
2. Zhernovnikova, O. A., Peretyaga, L.E., Kovtun, A.V., Korduban, M.V., Nalivayko, O.O., Nalivayko, N.A. (2020). Technology of formation of digital competence of future teachers by means of gamification. *Information technologies and teaching aids*. Volume 75, No. 1. Pages 170–185. Access mode: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036>. [in Ukraine].
3. Koval, K.O. (2015). The development of "soft skills" among students is one of the important factors of employment. *Bulletin of the Vinnytsia Polytechnic Institute*. No. 2. P. 162-167. [in Ukraine].
4. Komyshan, A. I. (2022). Necessity and expediency of formation and development of communication culture among future specialists with higher education. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, 1(50), P. 66-80. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-06>[in Ukraine].
5. Meshko G. M., Meshko O. I. (2021). Formation of soft skills of students of non-pedagogical specialties in the process of studying the course "Pedagogy" *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*. Uzhgorod: Uzhgorod national. University, Issue 1(48). P. 267-271. [in Ukraine].
6. Youth of Ukraine - 2017: Results of a sociological study. (2017). Ternopil: Ternograf LLC. 72 p. [in Ukraine].

7. Youth of Ukraine - 2018: Results of a sociological study. (2018). Kyiv: SE «Editorial of the newsletter «Official Herald of the President of Ukraine». 72 p. [in Ukraine].
8. Pirozhok, G. (2022). Formation of key soft skills in students of the pedagogical college. *Pedagogical sciences*. Issue 98. P. 48-53. [in Ukraine].
9. Stetsenko, N.M. (2016). Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist. *Pedagogical almanac*. Issue 29. P.185-191. [in Ukraine].
10. Tilikina, N.V. (2020). Skills of the 21st century and the conditions for their formation and development for young people. URL: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/ Navychky_stattia_do_infografiky_23_11%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Navychky_stattia_do_infografiky_23_11%20(1).pdf) [in Ukraine].
11. Furman, V.V. (2018). The development of emotional intelligence in the professional development of students. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological sciences*. Issue 4. 155-160. [in Ukraine].
12. Shvedova, Ya.V. (2021). Formation of communication skills of students of higher education in the process of studying the interfaculty discipline “Generations X, Y, Z and the challenges of modernity”. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, 1(48), 71-82. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-48-09> [in Ukraine].
13. Shevchenko, S.V., Falko, N.M. (2020). Development of communicative competence of future psychologists. *Personality psychology*. Issue 18. Volume 2. P.143-148. [in Ukraine].
14. Albarrán, A., González, C. (2015). *Introduciendo habilidades no cognitivas en liceos técnicos chilenos: una evaluación social* Tesis Pregrado, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. Disponible: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/129700> [in Spanish].
15. Cedefop, Eurofound. (2019). Skills forecast: trends and challenges to 2030. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/4492> [in English].
16. Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-42](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-42) [in English].
17. ESCO Handbook: European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. (2017). EC Directorate E, 67 pp. [in English].
18. European Commission. (2019). ESCO handbook European skills, competences, qualifications and occupations. Publications Office of the EU. <https://doi.org/10.2767/934956> [in English].
19. Fernández, J., Tapia, V. (2012). Emprendimiento y desarrollo de competencias blandas por alumnos de ingeniería comercial Universidad de la Serena. *Revista Universitaria Ruta*, (14), 41-56. Disponible: <https://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/190> [in Spanish].
20. Guerra-Báez, S. P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar Educativa*, 23-45. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464> [in Spanish].
21. Hlushko, O. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: yevropeyskyi dosvid. *Naukovo-pedahohichni studii*, 5, 8-21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21> [in English].
22. IFTF (Institute for the Future). Future work skills 2020. IFTF, 2011. URL: http://www.iftf.org/system/files/deliverable/SR-1382A%20UPRI%20future%20work%20skills_sm.pdf [in English].
23. Kostikova, I., Holubnycha, L., Girich, Z., & Movmyga, N. (2021). Soft Skills Development with University Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 398-416. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/378> [in English].
24. Matteson M.L., Anderson L., Boyden C. (2016). Soft Skills: A Phase in Search of Meaning // Portal: Libraries and the Academy. Vol. 16. No. 1. P. 71-88. [in English].
25. Price, D. (2015). Soft skills are critical for success but what are they? *Cambridge University Press*. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2015/10/22/5-easy-ways-to-integrate-soft-skills-in-your-class/> [in English].
26. Raciti, P. (2015). La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica. Disponible: <http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1444897404-DT34.pdf> [in Spanish].
27. Shek, D., Leung, J., Merrick, J. (2017). Paradigm shift in youth development: Development of “soft skills” in adolescents. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(4), 337-338. doi:10.1515/ijdh-2017-7001 [in English].
28. The Future of Jobs. Report 2020. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf [in English].
29. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. URL: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/> [in English].
30. Zhukova, O. (2020). Activity of a higher school teacher on forming soft skills for students of humanitarian and natural specialties: functions and requirements. *Scientific Journal of Polonia University*. 39. 2. Pp. 229-241. [in English].

The article was received by the editors 07.11.2022

The article is recommended for printing 21.11.2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-11>

УДК 372.851

Оксана Григорівна Штонда

кандидат педагогічних наук доцент кафедри математики

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди, м. Харків, вул. Артема 29, Україна

stonda.oksana@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7601-487X>

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ РІВНЕВОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ЗЗСО В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. На підставі Державного стандарту базової загальної середньої освіти, набуття дітьми з особливими освітніми потребами, якісної, єдиної та професійної освіти, вважається однією з головних та необхідних умов їх успішної соціалізації, забезпечення їх участі в житті суспільства, що приносить результати самореалізації у різних видах професійної та соціальної діяльності. Насправді, інклюзивна освіта якіснішим способом дозволяє гарантувати соціалізацію дітей, ніж підготовка в корекційно-розвивальних школах. Для того, щоб реалізувати даний напрям повною мірою, необхідні оновлення в методиках навчання, зокрема при навчанні математики.

Метою статті є визначення методичних особливостей реалізації рівневої диференціації при навчанні математики учнів ЗЗСО в умовах інклюзивної освіти.

Матеріали і методи. Для проведення даного дослідження було застосовано в комплексі наступні методи: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, систематизація та узагальнення різних поглядів щодо методики навчання математики в умовах інклюзії.

Результати дослідження. На основі проведеного аналізу питань щодо методичних особливостей реалізації рівневої диференціації при навчанні математики учнів ЗЗСО в умовах інклюзивної освіти було визначено основні принципи, на яких базується організація інклюзивної системи освіти, детально розглянуто сутність поняття «диференціація» у процесі навчання математики та виокремлено різні види диференціації. Вказано те, що для коректного застосування різнорівневих завдань, вчителю необхідно враховувати склад контингенту учнів в інклюзивних класах та надано схему розподілу учнів на групи. Враховуючи склад учнів в інклюзивному класі, виділено рівні засвоєння знань: *підвищений рівень* (обдаровані діти та діти з високим ступенем навченості); *базовий рівень* (діти вікової норми, діти з ООП (із збереженим інтелектом)); *мінімальний адаптивний* (діти з ООП (з порушенням інтелекту) та діти із середнім чи низьким потенціалом розвитку).

Залежно від особливостей сприйняття та переробки інформації учнів, у тому числі й з особливими освітніми потребами, виокремлено такі категорії: *аудіали, візуали, кінестетики*. Описано за якими ознаками можна розпізнати вище наведені категорії у процесі навчання. Представлено методичні особливості, які можуть бути застосовані при складанні різнорівневих завдань виділених рівнів засвоєння знань, з урахуванням особливостей сприйняття кожного рівня.

Висновки. Застосування представлених методичних особливостей при складанні завдань, відповідно до типів сприйняття інформації учнями (*аудіали, візуали, кінестетики*), дозволяє організувати навчання в інклюзивному класі, залучаючи до процесу всіх учнів, в тому числі і дітей особливими освітніми потребами, цей елемент технології навчання допомагає ефективно навчати різних дітей в існуючому класі.

Ключові слова: *диференціація, індивідуалізація, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, методичні особливості, різнорівневі завдання.*

Як цитувати: Штонда О. Г. Методичні особливості реалізації рівневої диференціації при навчанні математики учнів ЗЗСО в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. №51, С.95-104. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-11>

In cites: Shtonda O. (2022). Methodical features of the implementation of level differentiation in teaching mathematics to students of ZZSO in the conditions of inclusive education. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 95-104. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-11> [in Ukrainian]

Постановка проблеми. У Державному освітньому стандарті базової загальної освіти прописується, те, що гуманізація процесу навчання, це основний і найважливіший напрямок для вдосконалення, покращення сучасної математичної освіти. Необхідність обговорення проблеми та пошуку ліній продуктивної організації освітнього процесу фактично збільшується щодня. Фактором цього явища вважається збільшення кількості сімей, які вирішують скористатися законним правом на вибір типу освітньої установи. Залишається незакінченим основне завдання освіти – цілісність, єдність освітнього процесу, у якому кожна структура робить свій значний внесок у допомогу, пристосування, адаптацію та навчання дітей будь-якого соціального статусу. Питання розвитку інклюзивної освіти, вважається одним із найважчих напрямів психологічної та освітньої практики, у цьому полягає актуальність, значимість даного дослідження. В даний період немає достатньої кількості дидактичних матеріалів, методів і способів навчання математики в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У нормативних документах (Закон України «Про освіту», «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах середньої освіти та ін.), психолого-педагогічній літературі розглянуто різні питання актуальних проблем інклюзивної освіти, визначено основні напрями її реформування, розроблення сучасної Концепції, нових освітніх стандартів, узагальнення наявних теоретичних положень [7; 8; 10; 11; 13; 15]. Акцентовано увагу на удосконаленні організаційно-правових засад забезпечення права на освіту таким дітям, реалізацію їх можливостей і запитів: «Від рівних прав дитини – до рівних їх можливостей». Звернуто увагу на впровадження якісної інклюзивної освіти, надання можливості дітям інтегрувати в сучасний освітній простір, розвивати свої здіб-

ності в колективі однолітків; особистісно-зорієнтований підхід, в центрі якого розвиток особистості дитини [9; 16; 18].

Метою статті є визначення методичних особливостей реалізації рівневої диференціації при навчанні математики учнів ЗЗСО в умовах інклюзивної освіти.

Матеріали і методи. Для проведення даного дослідження було застосовано в комплексі наступні методи: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, систематизація та узагальнення різних поглядів щодо методики навчання математики в умовах інклюзії.

Виклад матеріалу та основні результати. Процес формування та розвитку освіти, що передбачає відкритість освіти для кожного учня, гарантує пристосування до його потреб, дає доступ до освіти дітей із особливими освітніми потребами, називають інклюзивним підходом. Право на здобуття освіти має кожна дитина, що прописано у Конвенції про права дитини. Інклюзивна освіта є інструментом реалізації цього права [5]. В нашій державі, виникли нові можливості, перспективи змін у системі освіти, головним чином пов'язані, з переосмисленням ставлення до учнів з особливими освітніми потребами, які спрямовані на здійснення змін освітньої системи, а не дитини. Інклюзивний підхід означає, що всі діти без винятку різні, а освітні організації та освітня система «вчаться» пристосовуватися під індивідуальні, персональні потреби всіх дітей – з порушеннями розвитку та відсутністю їх [12; 14].

Інклюзивне навчання – це гнучкість, врахування особистісних характеристик, що визначають темп, швидкість навчання кожного учня. У багатьох ситуаціях дітям просто необхідне доступне викладання, пояснення того чи іншого матеріалу, їм потрібне використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, можливостям, особливостям. Учні з особливостями психофізичного розвитку в освітній організації, мають почуватися вільно, досягаючи самостійності, наскільки це можливо. Важливо в інклюзив-

ному класі або групі – це розвиток, створення атмосфери взаєморозуміння та взаємодопомоги між хлопцями та дівчатами, для того щоб гарантувати, забезпечувати дитині з особливими освітніми потребами можливість утвердитися, відчути опору, «фундамент», набути певних навичок соціальної поведінки.

Організація інклюзивної системи освіти базується на таких основних засадах:

1. Принцип цінності особистості, незалежно від її рівня розвитку, здібностей та стану здоров'я.

2. Принцип загального права спілкування.

3. Принцип опори на те що, що кожен індивід здатний відчувати і думати.

4. Принцип взаємодопомоги, взаємозв'язку та взаємо підтримки.

5. Принцип прогресивного розвитку. Прогресивний розвиток має бути спрямований на розкриття природних здібностей індивіда та надання їм допомоги у виконанні тих дій, які йому доступні та зрозумілі.

Ефективність інклюзивного навчання при побудові уроків підвищується за рахунок диференційованого підходу у навчанні математики, в якому можливе активне застосування вище описаних принципів, а також інноваційних методів та засобів навчання [17].

Таким чином, в рамках нашого дослідження розглянемо більш детально сутність поняття «диференціація» у процесі навчання математики

Незважаючи на відмінності, у сучасній педагогічній літературі поняття «диференціація» та «індивідуалізація» часто застосовуються як синоніми [2]. Проте більшість учених зазначають, що їх треба розмежовувати, оскільки в умовах сучасного навчання досить важко врахувати індивідуальні особливості в повному обсязі. Вони можуть враховуватися повністю виключно при індивідуальному навчанні з окремим учнем поза класним колективом [3; 6].

Індивідуалізація навчання здійснюється в умовах невеликої кількості учнів, наприклад, у малокомплектній школі, де вчитель має можливість запропонувати для своїх учнів дидактичний матеріал, темп навчання майже у повній відповідності до їхніх потреб. У класах з високою наповнюваністю мова може вестися тільки про висування груп школярів, які мають приблизно однаковий показник за якоюсь властивістю, і здійснення багатопотокового навчання [6].

Таким чином, диференціація навчання – це створення умов навчання дітей, що мають різні здібності та труднощі шляхом їх об'єднання в однорідні групи [2]. Індивідуалізація навчання – це взаємодія вчителя з учнем чи групою учнів за індивідуальною моделлю з урахуванням їх особистісних здібностей [2].

Отже, *диференціація освіти – це форма організації навчальної діяльності учнів, коли враховуються їх індивідуальні особливості, схильності, інтереси.* При цьому учні групуються на основі певних особливостей для окремого навчання, тобто диференціація – одна з форм індивідуалізації навчання, коли утворюються класи та групи учнів на основі загальних ознак [4].

По мірі того, як учні переходять із класу до класу, формуються їх схильності, здібності, виявляються особливості розумової діяльності. Вчені виділяють різні види диференціації [20]:

1. *Диференціація за психологічними особливостями особистості.* Це врахування особливостей пізнавальних процесів учнів: мислення, пам'яті, уваги, що може виявлятися у спеціальних завданнях в розвитку концентрації, перемикання уваги, завдань в розвитку логічної пам'яті та інших.

2. *Диференціація за навченістю передбачає завдання на корекцію і поповнення знань.* Після вивчення програмного матеріалу одні учні засвоїли цю тему, інші – ні. Подальша робота з цими учнями чи групами учнів має будуватися по-різному: учні, які засвоїли матеріал, отримують можливість поглиблювати та розширювати свої знання, з іншими організовується робота з відпрацювання, корекції вивченого.

3. *Диференціація за пізнавальними здібностями.* Це завдання різного рівня складності, дозування допомоги учням. До цього виду диференціації належить диференціація за рівнями.

4. *Диференціація за інтересами та схильностями учнів.* Цей вид диференціації проявляється у виконанні учнями творчих, дослідницьких завдань відповідно до своїх інтересів та схильностей. Даний вид диференціації простежується і в організації виховної роботи.

Використання вчителем диференційованого підходу до навчання з урахуванням фізичних та психічних особливостей дітей сприяє досягненню наступних навчальних, розвиваючих та виховних цілей навчання:

1) удосконалення знань, умінь та навичок учнів; сприяння реалізації навчальних програм підвищенням рівня знань, умінь та навичок кожного учня та групи учнів; поглиблення та розширення знань, виходячи з інтересів та можливостей кожного учня;

2) формування та розвиток логічного мислення та умінь навчальної роботи кожного учня;

3) виховання гармонійно розвиненої особистості, створення передумов для розвитку інтересів та спеціальних здібностей учнів [1].

Також диференціація навчання має додаткові можливості викликати в учнів позитивні емоції, чудово впливати на навчальну мотивацію, на ставлення до навчальної діяльності. Основним завданням вчителя при диференційованому навчанні у класі є створення умов для приєднання кожного учня до роботи на уроці відповідно до його можливостей та здібностей [4]. Процес організації вчителем внутрішньокласної диференціації під час уроків включає у собі кілька етапів.

1. Визначення критерію, з урахуванням якого виділяються групи учнів для диференційованої роботи (первинним критерієм тут має бути рівень навчання дітей).

2. Проведення діагностики.

3. Розподіл дітей за групами з урахуванням результатів діагностики.

4. Вибір методів диференціації, розробка різномірних завдань для створених груп.

5. Реалізація диференційованого підходу до учнів на різних етапах уроку.

6. Діагностичний контроль за результатами роботи учнів, відповідно до яких може змінюватися склад груп та характер диференційованих завдань [3].

Дані етапи складають суть диференційованого підходу до навчання. Послідовна реалізація цих етапів сприятиме досягненню поставлених цілей диференційованого навчання [3].

В існуючій практиці інклюзивного навчання дедалі частіше виникають проблеми, пов'язані з неоднорідністю складу учнів у класі. Неоднорідність, пояснюється відмінністю навчальних можливостей, індивідуальними психофізичними особливостями, інтересами, соціальними здібностями, релігійною приналежністю, рівнем вихованості та іншими факторами.

Тому в якості одного з продуктивних, ефективних засобів навчання математики в

інклюзивних класах, можуть бути, завдання, що складені з урахуванням засвоєння і переробки інформації та, які відрізняються рівнем складності. Мета використання різномірних завдань, полягає у створенні оптимальних умов навчання, відповідно до можливостей та здібностей кожного учня.

Використовуючи теоретичний матеріал, вчитель може сам скласти різномірні завдання з усього необхідного навчального матеріалу.

Різнорівневі завдання припускають:

– створення діяльності дітей у різний спосіб, при цьому завдання всім учням залишається однаковим, а робота над завданням диференціюється;

– ускладнення матеріалу (для 3-го варіанту – вставити пропущені слова визначення, аксіоми, доведення теорем; для 2-го варіанту – підписати рисунок (геометричну фігуру); для 1-го – навести свої приклади для кожного з правил основного завдання (додавання і віднімання дробів, множення та ділення дробів);

– диференціацію змісту завдань за обсягом, за рівнем важкості та творчості:

– збільшення обсягу матеріалу, що вивчається (збільшення кількості пунктів завдання, наприклад, не одна, а дві вправи на дане правило; самостійна робота з вивчення деяких законів та виконання вправ до них).

Для коректного застосування, створених різномірних завдань, вчителю необхідно враховувати склад контингенту учнів у інклюзивних класах [17].

В якості диференціації за рівнем навченості доцільно клас розділити на групи:

1 група – це учні з гарним рівнем знань (високий ступінь навченості), високим темпом засвоєння знань, усвідомленою мотивацією, високим потенціалом самостійного розвитку;

2 група – це учні, що опанували матеріал на базовому рівні, з мотивацією, яка не має чіткого визначення або далека від засвоєння навчального матеріалу, гідним потенціалом розвитку, середнім темпом засвоєння знань;

3 група – учні, що ледь засвоюють матеріал, з відсутністю мотивації до навчання, середнім чи низьким потенціалом розвитку.

Зобразимо схематично склад інклюзивного класу (Рис. 1).



Рис. 1. *Склад інклюзивного класу.*
Fig. 1. *Composition of an inclusive class.*

Враховуючи склад учнів в інклюзивному класі, виділимо рівні засвоєння знань: *підвищений рівень* (обдаровані діти та діти з високим ступенем навченості); *базовий рівень* (діти вікової норми, діти з ООП (із збереженням інтелектом)); *мінімальний адаптивний* (діти з ООП (з порушенням інтелекту) та діти із середнім чи низьким потенціалом розвитку). Характеристика виділених рівнів представлена в таблиці 1.

Важливо також і подивитися, яким чином учень в інклюзивному класі сприймає інформацію, при диференціації навчання. Все тому, що даний елемент теж відноситься до особливостей окремо-взятого учня. На уроці вчитель може подавати інформацію, використовуючи різні канали сприйняття. Отримуючи, в такий спосіб, якісніше засвоєння матеріалу учнями. Від того, який канал у дитини ведучий, залежить засвоєння багатьох важливих навичок [19]. Наприклад, читання чи письма. Конкретизовані типи сприйняття інформації Різноманітність складу учнів в інклюзивному класі, формує непросте завдання для вчителя математики, оскільки кожен учень сприймає і засвоює матеріал по-різному. Наприклад, працюючи з дітьми з ООП, вчитель доносить до дитини матеріал, доступніше, якщо це ро-

зуміє. Слух – це здатність сприймати звуки навколишнього світу. Його порушення впливає на мовленнєвий розвиток дитини та опосередковано формування пам'яті і мислення. Значну частину інформації, що нормально розвивається, учень отримує через слухові відчуття. Дитина з ООП, що слабо чує, позбавляється такої можливості, або вона у нього сильно обмежена. Особливої значущості набувають зорові відчуття та сприйняття. Учень переважно починає сприймати через зорові органи чи сприйняття відчуттів, руху. Якщо ми говоримо про учнів з порушенням зору, то велике значення у сприйнятті та пізнанні навколишньої дійсності має дотик. Тактильне сприйняття гарантує отримання комплексу різноманітних відчуттів (тепло, холод, рух, фактура матеріалу тощо), допомагаючи визначити форму, розміри фігури, встановити пропорційні відносини. Отримані відчуття, що сприймаються нервовими закінченнями шкіри і слизовими оболонками, передаються в кору головного мозку, відділ, пов'язаний з роботою рук і кінчиків пальців. Так діти з ООП, з порушенням зору, навчаються «бачити» руками та пальцями. Поряд з до звуків сліпі та слабозорі можуть вільно визначати предметні та просторові властивості

Таблиця 1

Рівні засвоєння знань в інклюзивному класі

Table 1

Levels of knowledge acquisition in an inclusive classroom

Рівень	Зміст матеріалу	Тип діяльності	Характер завдань
Мінімальний адаптивний рівень	Виділяється найбільш важливе і фундаментальне, що формує блок, базу основної інформації.	Учень діє за складеним алгоритмом. Використовуються завдання-шаблони, допоміжні картки, корекційна допомога вчителя.	Не складні, що передбачають застосування знань і вмінь в стандартних ситуаціях. Розв'язуються в 1 або 2 дії. Завдання, що передбачають знання основних понять, означень, формул.
Базовий рівень	Матеріал розширяється, дається більш глибоке пояснення понять.	Учень діє за складеним алгоритмом. Здатний застосувати декілька алгоритмів, володіє розумінням та майстерністю відтворювати вивчений матеріал. Учень вміє розв'язувати проблемні завдання в межах курсу.	Не складні завдання, що відображають навички та вміння при потраплянні в стандартні ситуації. Нестандартні, що потребують перетворень та підвищення рівня засвоєння знань та вмінь, такі як доведення тощо.
Підвищений рівень	Інформаційний блок значно ускладнюється, поглиблюється, виникають перспективи творчості.	Учень здатний самостійно складати алгоритми дій, уміє розв'язувати завдання не тільки в межах пройденого курсу, але і завдання нестандартного характеру.	Поза програмні та комбіновані завдання, що потребують застосування знань та вмінь в нестандартній ситуації, які включають елементи творчої діяльності.

тиком, у різних видах діяльності важливу роль відіграє слухове сприйняття та мова. З метою привернення уваги до себе, діти з порушенням зору використовують звуки та слова. За допомогою дошкілля. Високий рівень розвитку просторового слуху в осіб із порушенням зору обумовлений необхідністю орієнтуватися за умов різноманітного звукового поля. Щоб розпізнати провідний канал сприйняття та переробки інформації в інклюзивному класі потрібно звернути увагу на поведінку дитини в різних ситуаціях, наприклад, поспостерігати за нею під час роботи з навчальним матеріалом, окремо простеживши за його поглядом, дією рук, провести аналіз, зробивши висновок.

Залежно від особливостей сприйняття та переробки інформації учнів, у тому числі й з особливими освітніми потребами, умовно можна розділити на такі категорії:

1. *Аудіали* – це учні, які в основному отримують інформацію через слуховий канал.

2. *Візуали* – учні, які сприймають переважно частину інформації за допомогою зору.

3. *Кінестетики* – учні, які сприймають більшу частину інформації через інші відчуття (нюх, дотик та ін.) та за допомогою рухів.

Якщо батьки та вчитель знають, до якої категорії належить їхній учень, їм легше будувати з ним стосунки. Стає зрозумілим, чому ми «говоримо різною мовою», як правильно захочувати дитину чи робити їй зауваження тощо.

Розпізнати вище наведені категорії у процесі навчання можна за такими ознаками як манера спілкування, погляд, увага, особливості при запам'ятовуванні, при виконанні завдань на уроці чи вдома. Зупинимось детально на кожній ознаці:

– **Спілкування:**

аудіал – використовує слова, пов'язані зі слуховим сприйняттям (тиша, голосно, галасливо, обговорювати, послухайте тощо);

кінестетик – описує почуття або рухи (теплий, холодний, маленький, великий, гнучкий, швидкий, повільний тощо);

візуал – у своїй промові вживає прикметники, дієслова, іменники, пов'язані зі спостере-

Методичні рекомендації

Guidelines

Категорія по типу сприймання	Мінімальний рівень	Базовий рівень	Підвищений рівень
Аудіал	Озвучування завдання вчителем, або аудіотранслятором, або самим учнем вголос	Озвучування завдання самим учнем вголос або вчителем	Вчитель повторює завдання 3 рази, учень сприймаючи на слух, фіксує його в зошиті та приступає до роботи
<i>Візуал</i>	Картки з крупно надрукованим завданням та прописаним алгоритмом дій або демонстрація на інтерактивній дошці.	Картки з крупно надрукованим завданням та прикладом виконання подібного завдання, демонстрація на інтерактивній дошці.	Картка з надрукованим завданням
<i>Кінестетик</i>	Завдання з розв'язанням, що розбите на частини та зображено на окремих листочках, які вклеюються в зошит поетапно або пазл, що з'єднується в одну картинку. Можливі картки з завданням і його розв'язанням, але не зовсім повним, яке необхідно зробити закінченим за допомогою вставки частин, яких не вистачає Можливе використання тих же способів, що і для візуала, але з урахуванням того, що кінестетик буде працювати біля дошки або у нього буде в руках якийсь предмет, який можна «зжимати» та «розжимати».	Завдання з розв'язанням, що розбите на частини та зображено на окремих листочках, які вклеюються в зошит поетапно або пазл, що з'єднується в одну картинку. Можливі картки з завданням і його розв'язанням, але не зовсім повним, яке необхідно зробити закінченим за допомогою вставки частин, яких не вистачає Можливе використання тих же способів, що і для візуала, але з урахуванням того, що кінестетик буде працювати біля дошки або у нього буде в руках якийсь предмет, який можна «зжимати» та «розжимати».	Працює біля дошки, пояснюючи та фіксуючи кожну свою дію. Або встає зі свого місця, йде та бере кожного разу з певної частини класу картку з завданням, повертається на своє місце та починає фіксувати виконання завдання в зошиті, а потім бере маркери різних кольорів і починає виділяти те, що в нього вийшло.

женням, зором (як бачите, подивіться, яскравий, ми спостерігаємо, дивитися тощо)

– **Погляд:**

у аудіалів – по середній лінії;

у візуалів – під час спілкування погляд спрямований переважно вгору;

у кінестетиків – вниз.

– **Увага:**

кінестетик – важко концентрує свою увагу, відволікається на абсолютно все, що відбувається навколо;

аудіал – відволікається на звуки;

візуал – не відволікається на шум майже взагалі.

– **Особливості запам'ятовування:**

аудіал – те, що обговорював, запам'ятовує слухаючи;

кінестетик – пам'ятає загальне враження, запам'ятовує, якщо рухається у цей момент;

візуал – запам'ятовує, те, що бачив, відтворює картинками у своїй уяві.

Так само індивідуально потрібно підходити до кожного з них і у навчальній роботі.

При виконанні роботи на уроці чи вдома:

аудіалу, не робити зауваження, коли він, запам'ятовуючи, вимовляє звуки, рухає губами;

кінестетика, не переконувати довгий час сидіти без рухів, обов'язково давати можливість

моторної розрядки, запам'ятовування матеріалу в нього легше відбувається під час руху;

візуалу, дайте листочок під руку, на якому він у процесі осмислення та запам'ятовування матеріалу може креслити, штрихувати, малювати тощо.

Таким чином, будь-яка людина у своєму житті, і дитина в тому числі, використовує різні канали сприйняття. Він може бути за своєю природою візуалом, і це не означає, що інші органи чуття у нього практично не працюють. Їх можна і потрібно розвивати. Чим більше каналів відкрито для сприйняття інформації, тим ефективнішим є процес навчання.

Представимо методичні рекомендації, які можуть бути застосовані при складанні різнорівневих завдань виділених рівнів засвоєння знань, з урахуванням особливостей сприйняття

кожного рівня при вивченні математики у вигляді таблиці 2.

Висновки. Продуктивність, ефективність навчання математики при організації навчальної діяльності у формі уроку, можна покращити за допомогою диференційованого підходу до вивчення математики. Для реалізації диференційованого навчання, найчастіше пропонується формування типологічних груп, тому рівнева диференціація є найбільш ефективний способом диференційованого навчання.

На основі аналізу літератури охарактеризовані рівні навчання, канали сприйняття інформації учнями. Виявлено, що багаторівневі завдання з урахуванням особливостей сприйняття інформації учнями є одним з ефективних засобів, що спрямований на реалізацію диференційованого підходу в інклюзивному класі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Do Thi Hong Minh. Applying Differentiated Teaching Method in Teaching Mathematics in High Schools in Vietnam. *American Journal of Educational Research*. 2018, 6(5), 532-538. DOI: 10.12691/education-6-5-26
2. Katharina-Theresa Lindner & Susanne Schwab (2020) Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
3. Marcela Pozas, Verena Letzel, Christoph Schneider. Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2019. DOI: 10.1111/1471-3802.12481
4. Muhamad Nanang Suprayogi, Martin Valcke, Raymond Godwin. Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 2017. Doi: 10.1016/j.tate.2017.06.020
5. Roos, H. Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both?. *Educ Stud Math* 100, 25–41 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9854-z>
6. Алексеева С. В. Індивідуалізація навчання: суть, шляхи реалізації. *Publishing House "Baltija Publishing"*, 2021. DOI:10.36074/logos-26.02.2021.v2.41
7. Гриньова М., Калініченко І. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами в умовах інклюзивного навчання. *Рідна школа*. 2018. № 5–8. С. 39–43.
8. Джаман Т. Реалізація середовищного й інклюзивного підходів до навчання в контексті інклюзивної освіти як умова євроінтеграції. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020, 2(29):150-155. DOI:10.24919/2308-4863.2/29.209454
9. Калаур С. М. Психолого-педагогічна характеристика інклюзивного підходу як основи для організації освіти дітей з особливими потребами. *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук*, 2017, 16: 58-62.
10. Коврігіна Ля. Особливості реалізації інклюзивного підходу в системі забезпечення якості освіти. *New pedagogical thought*, 2021, 108.4: 69-74.
11. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна практика: технології навчання. Київ : Літера ЛТД, 2019. 160 с.
12. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 430с.
13. Набока О., Тат'яничикова І. Спеціальна освіта: сучасні підходи до підготовки фахівців для навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Фізико-математична освіта*, 27(1), 2021. 76–81. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-027-1-012>
14. Розман І. І. Інклюзивний підхід: індивідуалізація освітнього процесу. In: *The 7 th International scientific and practical conference "Science, innovations and education: problems and prospects" (February 9-11, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. 842 p. 2022. p. 473.*
15. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі. *Prešov. Slovakia. [in Ukrainian]*, 2017, 8: 215-223.

16. Татьяначикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 457с.
17. Тітова О.В. Навчання математики учнів 5-6 класів в умовах інклюзії. *Фізико-математична освіта*, 3 (25). Ч.1. 2020, 103–107. DOI 10.31110/2413-1571-2020-025-3-016
18. Удич З. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2017. С. 127-134.
19. Ферт О. Г. Педагогічний супровід дітей із порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2020. No 21. С. 73-77.
20. Черних Л. В. Диференційований підхід до навчання учнів математики на основі їх персональних когнітивних стилів. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт*. Вип, 22: 100-105.

Стаття надійшла до редакції 02. 11.2022

Стаття рекомендована до друку 17. 11.2022

Oksana Hryhorivna Shtonda

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor of Mathematics

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, street Artema,29, Ukraine

shtonda.oksana@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7601-487X>

METHODICAL FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF LEVEL DIFFERENTIATION IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF ZZSO IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Problem formulation. On the basis of the State standard of basic general secondary education, the acquisition by children with special educational needs of high-quality, unified and professional education is considered one of the main and necessary conditions for their successful socialization, ensuring their participation in the life of society, which brings the results of self-realization in various types of professional and social activity. In fact, inclusive education allows to guarantee the socialization of children in a better way than training in correctional and developmental schools. In order to implement this direction to the full extent, updates are needed in teaching methods, in particular, in the teaching of mathematics.

The aim of the article is to determine the methodological features of the implementation of level differentiation in the teaching of mathematics to students of primary and secondary schools in the conditions of inclusive education.

Materials and methods. To conduct this research, the following methods were applied in a complex: analysis of psychological-pedagogical and methodical literature, systematization and generalization of different views on the methodology of teaching mathematics in conditions of inclusion.

Results. On the basis of the analysis of questions regarding the methodical features of the implementation of level differentiation in the teaching of mathematics of secondary school students in the conditions of inclusive education, the main principles on which the organization of the inclusive education system is based were determined, the essence of the concept of «differentiation» in the process of teaching mathematics was examined in detail, and different types of differentiation were distinguished. It is indicated that for the correct application of different-level tasks, the teacher needs to take into account the composition of the contingent of students in inclusive classes, and a scheme for dividing students into groups is provided. Taking into account the composition of students in an inclusive class, the levels of knowledge acquisition are highlighted: *advanced level* (gifted children and children with a high degree of education); *basic level* (children of the age norm, children with OOP (with preserved intelligence)); *minimally adaptive* (children with intellectual disabilities and children with medium or low developmental potential).

Depending on the features of students' perception and processing of information, including those with special educational needs, the following categories are distinguished: *audials*, *visual* and *kinesthetic*. It is described by what signs the above categories can be recognized in the learning process. Methodological features are presented, which can be applied in the preparation of different level tasks of selected levels of knowledge acquisition, taking into account the peculiarities of perception of each level.

Conclusions. The application of the presented methodological features in the preparation of tasks, in accordance with the types of information perception by students (*audials*, *visuals*, *kinesthetics*), allows you to organize learning in an inclusive class, involving all students in the process, including children with special educational needs, this element of learning technology helps effectively teach diverse children in the existing classroom.

Key words: *differentiation, individualization, inclusive education, special educational needs, methodical features, multi-level tasks.*

REFERENCES

1. Do Thi Hong Minh (2018). Applying Differentiated Teaching Method in Teaching Mathematics in High Schools in Vietnam. *American Journal of Educational Research*. 2018, 6(5), 532-538. DOI: 10.12691/education-6-5-26 [in English].
2. Katharina-Theresa Lindner & Susanne Schwab (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450 [in English].
3. Marcela Pozas & Verena Letzel & Christoph Schneider (2019). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2019. DOI: 10.1111/1471-3802.12481[in English].
4. Muhamad Nanang Suprayogi & Martin Valcke & Raymond Godwin (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 2017. Doi: 10.1016/j.tate.2017.06.020[in English].
5. Roos, H. (2019). Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both?. *Educ Stud Math* 100, 25–41 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9854-z>[in English].
6. Alieksieieva S. V. (2021). Indyvidualizatsiia navchannia: sut, shliakhy realizatsii. Publishing House "Baltija Publishing", 2021. DOI:10.36074/logos-26.02.2021.v2.41[in Ukraine].
7. Hrynova M. & Kalinichenko I. (2018). Pidhotovka pedahohichnykh pratsivnykiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy problemamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia. *Ridna shkola*. 2018. № 5–8. S. 39–43. [in English].
8. Dzhaman T. (2020). Realizatsiia seredovyschnoho y inkliuzyvnoho pidkhodiv do navchannia v konteksti inkliuzyvnoi osvity yak umova yevrointehratsii. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 2020, 2(29):150-155. DOI:10.24919/2308-4863.2/29.209454[in English].
9. Kalaur S. M. (2017). Psykholoho-pedahohichna kharakterystyka inkliuzyvnoho pidkhodu yak osnovy dlia orhanizatsii osvity ditei z osoblyvymy potrebamy. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. Naukove fakhove vydannia z pedahohichnykh nauk*, 2017, 16: 58-62. [in English].
10. Kovrihina Lia. (2021). Osoblyvosti realizatsii inkliuzyvnoho pidkhodu v systemi zabezpechennia yakosti osvity. *New pedagogical thought*, 2021, 108.4: 69-74. [in English].
11. Kolupaieva A. & Taranchenko O. (2019). Inkliuzyvna praktyka: tekhnolohii navchannia. Kyiv : Litera LTD, 2019. 160 s. [in English].
12. Martynchuk O.V. (2018). Pidhotovka fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyschi: monohrafiia. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury, 2018. 430s. [in English].
13. Naboka O. & Tatianchykova I. (2021). Cpetsialna osvita: suchasni pidkhody do pidhotovky fakhivtsiv dlia navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Fyzyko-matematychna osvita*, 27(1), 2021. 76–81. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-027-1-012>[in English].
14. Rozman I. I. (2022). Inkliuzyvnyi pidkhid: indyvidualizatsiia osvitnoho protsesu. In: The 7 th International scientific and practical conference "Science, innovations and education: problems and prospects"(February 9-11, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. 842 p. 2022. p. 473. [in English].
15. Sofii N. Z. (2017). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprovodu uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi. *Prešov. Slovakia*. [in Ukrainian], 2017, 8: 215-223. [in English].
16. Tatianchykova I. V. (2017). Sotsializatsiia dytyny z vadamy rozvytku: teoriia, dosvid, tekhnolohii: monohrafiia. Sloviansk: Vyd-vo B. I. Matorina, 2017. 457s. [in English].
17. Titova O.V. (2020). Navchannia matematyky uchniv 5-6 klasiv v umovakh inkliuzii. *Fyzyko-matematychna osvita*, 3 (25). Ch.1. 2020, 103–107. DOI 10.31110/2413-1571-2020-025-3-016[in English].
18. Udych Z. (2017). Seredovyschnyi pidkhid u vprovadzhenni inkliuzyvnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii shkoli. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika*, 2017, 3: 127-134. [in English].
19. Fert O.H. (2020). Pedahohichni suprovid ditei iz porushenniamy psykhychnoho rozvytku v inkliuzyvnomu osvitnomu protsesi. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. No 21. S. 73-77. [in English].
20. Chernykh L. V. (2022) Dyferentsiovanyi pidkhid do navchannia uchniv matematyky na osnovi yikh personalnykh kohnitivnykh styliv. *Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennia: Mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh robit.-Vyp*, 22: 100-105. [in English].

The article was received by the editors 02.11.2022

The article is recommended for printing 17.11.2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-12>

УДК 378.147.227

Оксана Григорівна Штонда

кандидат педагогічних наук доцент кафедри математики¹

stonda.oksana@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7601-487X>

Світлана Анатоліївна Білецька

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті¹

beletskayaveta@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3354-2629>

Олексій Іванович Проскурня

кандидат педагогічних наук доцент кафедри математики¹

o.i.proskurnia@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3111-3417>

¹*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, вул. Алчевських 29, Україна*

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ПРАКТИКИ

Постановка проблеми. Дослідницьку компетентність слід розглядати як один із базисних компонентів підготовки магістрів професійного навчання, у зв'язку з чим необхідно реалізувати принцип подвійного входження базисного компонента до системи. Основний акцент має бути зроблено на науково-дослідну практику, метою якої є набуття навичок педагога-дослідника, оволодіння магістрантами сучасними методами роботи з науковою інформацією, її аналізу, синтезу, узагальнення, вміннями роботи з науковою літературою, здібностями до вирішення педагогічних проблем з метою використання цих умінь, навичок, здібностей, якостей у професійній діяльності. Таким чином, у процесі проходження науково-дослідної практики у магістрантів формуватиметься дослідницька компетентність.

Метою статті є вивчення ролі науково-дослідної практики студентів магістратури педагогічних університетів у формуванні дослідницьких компетенцій, які є найбільш затребуваними у професійній діяльності магістра.

Матеріали і методи. Для проведення даного дослідження було застосовано в комплексі наступні методи: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, систематизація та узагальнення різних поглядів щодо формування дослідницької компетентності в магістрів педагогічних університетів.

Результати дослідження. У статті розглядається науково-дослідна практика в магістратурі, визначаються її цілі та завдання, розкриваються умови її організації та значущість у системі формування дослідницької компетентності студентів. Увага приділяється формуванню у студентів дослідницьких компетенцій, насамперед на рівні магістратури і далі – в аспірантурі.

Під дослідницькою компетентністю розуміється інтегративна характеристика особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, визнання їхньої цінності та готовності до їх використання у професійній діяльності.

Науково-дослідна практика є частиною складної багатокомпонентної системи формування дослідницької компетентності студентів у магістратурі.

В дослідженні наведені методичні особливості при проведенні науково-педагогічної практики у магістрів та з'ясовано, що у процесі проходження науково-дослідної практики у магістрантів педагогічних університетів формуватиметься дослідницька компетентність, яка відображатиме:

- здатність випускника до вивчення, аналізу, синтезу наукової літератури в галузі професійної діяльності;
- володіння вміннями оптимально вибирати методи наукових досліджень;
- вміння логічно правильно, аргументовано та ясно будувати письмову та усну мову;
- ораторські здібності, навички публічних виступів та грамотної бесіди з опонентами;
- навички визначення сучасних проблем професійної освіти та способів їх вирішення;
- готовність до роботи з законодавчою та навчально-нормативною документацією, що постійно змінюється;
- навички проведення педагогічного експерименту, оцінки та корекції його результатів;
- здатність до самостійного пошуку творчих шляхів вирішення нестандартних професійних завдань.

Висновки. Формування дослідницької компетентності магістрів педагогічних університетів передбачає готовність до інноваційної професійної діяльності у сфері освіти. Випускник другого рівня вищої освіти може застосовувати та розвивати здобуті навички наукової діяльності, продовживши своє навчання на наступному ступені – підготовка кадрів вищої кваліфікації, де дослідницька компетентність відіграє ключову роль.

Ключові слова: дослідницька компетентність, науково-дослідна практика, магістрант, магістерське дослідження, наукова діяльність, професійне навчання.

Як цитувати: Штонда О. Г., Білецька С. А., Проскурня О. І. Формування дослідницької компетентності магістрів педагогічних університетів у процесі науково-дослідної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51, С. 105-112. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-12>

In cites: Shtonda O., Biletska S., Proskurnia O. (2022). Formation of research competence of masters of teaching universities in the process of scientific and research practice. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 105-112. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-12> [in Ukrainian]

Постановка проблеми. Модернізація сучасної професійної освіти та інноваційні процеси в науці та практиці вимагають від випускника педагогічного ЗВО принципово нових компетенцій, здібностей та соціокультурного досвіду, які б дозволили йому стати конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг на основі володіння методами дослідження сучасного ринку освітніх послуг та освітніх запитів особистості. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування дослідницької компетентності студентів.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті вивчення проблем організації вищої освіти дослідниками приділяється пильна увага організації другого рівня вищої освіти – магістерській підготовці, у тому числі питанням реалізації компетентнісного підходу [3; 6; 12; 13; 17; 18; 20 та ін.].

У дослідженні специфіки організації навчання студентів магістратури педагогічних ЗВО особливий науковий інтерес становлять роботи, в яких аналізується педагогічна дослідницька компетентність магістрів [1-2; 8; 11; 14; 15; 19 та ін.]. В даних роботах показано, що розвиток педагогічної дослідницької компетентності можливий за умови розробки та впровадження у науко-

во-педагогічну практику відповідної моделі, що поєднує цілі, мотиви, принципи, зміст, критерії та показники, технологію та аналіз. Ця структурно-динамічна модель дозволяє ефективніше розвивати всі складові педагогічної дослідницької компетентності, що сприяє виконанню завдань підготовки сучасного педагога [10].

У сучасній педагогічній літературі досить широко подано питання підготовки магістрів до науково-дослідної діяльності. Науковці представляють дослідницьку компетентність фахівців у галузі освіти, яких готує магістратура, через взаємозв'язок ключових, базових та спеціальних компетенцій, що наповнюють її змістовно. При цьому ключові компетенції інваріантні для будь-якої професійної діяльності фахівця вищої кваліфікації, а базові змінюються в залежності від напрямку підготовки і включають готовність до конкретної професійної діяльності з науково-дослідною спрямованістю. Розвиток спеціальних компетенцій магістрантів педагогічних ЗВО відбувається у процесі роботи над кваліфікаційною роботою, їх варіативність визначається досліджуваною областю та науковим напрямом магістерської підготовки.

Метою статті є вивчення ролі науково-дослідної практики студентів магістратури педагогічних університетів у формуванні дослідницьких компетенцій, які є найбільш затребуваними у професійній діяльності магістра. Їхньому формуванню приділяється особлива увага на різних рівнях професійної освіти, насамперед на рівні магістратури і далі – на рівні підготовки кадрів вищої кваліфікації (аспірантура).

Матеріали і методи. Для проведення даного дослідження було застосовано в комплексі наступні методи: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, систематизація та узагальнення різних поглядів щодо формування дослідницької компетентності в магістрів педагогічних університетів.

Виклад матеріалу та основні результати. Ґрунтуючись на порівняльному аналізі зарубіжної та вітчизняної літератури, можемо спостерігати, що більшість науковців виділяє дослідницьку компетентність як ключову. Багато дослідників ототожнюють дослідницьку компетентність з методологічною [4-5; 10; 14; 19 та ін.]. Більшість дослідників серед базових компетенцій у педагогічній сфері поряд із методичною виділяють дослідницьку компетентність.

Виходячи з існуючих у педагогічній науці підходів до трактування поняття «дослідницька компетентність», можна зробити висновок, що дослідницька компетентність:

- є складовою професійної компетентності;
- є сукупність якостей особистості;
- має на увазі володіння дослідницькими знаннями, вміннями та навичками;
- передбачає готовність до здійснення дослідницької діяльності та впровадження результатів досліджень у свою практичну роботу.

З цієї точки зору, на наш погляд, найбільш точним будемо вважати визначення, де під *дослідницькою компетентністю розумітимемо інтегративну характеристику особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, визнання їхньої цінності та готовності до їх використання у професійній діяльності.*

Формування дослідницької компетентності майбутніх вчителів математики здійснюється протягом усього періоду навчання як на бакалавраті, так і в магістратурі. Однак, саме в магістратурі формуються повною мірою такі складові дослідницької компетентності, як здатність аналізувати результати наукових

досліджень та застосовувати їх під час вирішення конкретних освітніх та дослідницьких завдань; готовність використовувати індивідуальні креативні можливості для оригінального вирішення дослідницьких завдань; готовність самостійно здійснювати наукове дослідження із застосуванням сучасних методів науки [14].

Магістр – це вже висококваліфікований аналітик чи дослідник, який має володіти арсеналом спеціальних методів аналізу, методологією наукового дослідження. Процес формування дослідницької компетентності магістрантів у педагогічному ЗВО включає не лише виконання та захист студентом магістерського дослідження, а й вивчення спеціальних навчальних курсів та програм науково-дослідного характеру, прийняття майбутнім спеціалістом норм та етики наукової діяльності. Особливе місце в навчальних планах магістерських освітніх програм відведено такому виду роботи як науково-дослідна практика. Вона є частиною складної багатокомпонентної системи формування дослідницької компетентності студентів у магістратурі.

Метою науково-дослідної практики в магістратурі є розвиток дослідницької компетентності магістранта за допомогою оволодіння вміннями практичного застосування знань у педагогічній галузі та методами пошуку, обробки, використання наукової інформації.

Як основні завдання науково-дослідної практики магістрантів можна назвати такі:

- оволодіння навичками самостійної науково-дослідної діяльності у галузі вищої освіти;
- формування вміння використання різних методів наукового пізнання у самостійній науково-дослідній діяльності;
- формування вміння вирішувати науково-дослідні завдання з використанням сучасних методів психолого-педагогічних досліджень;
- оволодіння сучасними методами збору, обробки та використання наукової інформації з досліджуваної проблеми за допомогою сучасних технологій;
- формування умінь використання досягнень суміжних наук у педагогічних дослідженнях з проблеми вищої педагогічної освіти;
- формування навичок створення наукового тексту з урахуванням його формальних та змістовних характеристик за результатами самостійного дослідження проблем вищої освіти.

Зміст науково-дослідної практики диференціюється на кожному етапі навчання. Але в цілому він орієнтований на формування готовності до професійної діяльності, яка надалі перетворюється на компетентність та професіоналізм [9].

Початкове входження в дослідницьку діяльність передбачає вивчення та аналіз бібліографічних джерел, знайомство з методами науково-дослідної роботи, формулювання мети, завдань та проблеми дослідження. Наступним етапом є підготовка статей, доповідей та виступів на науково-практичних конференціях. Це дозволить магістрантам розвинути навички логічно, правильно, аргументовано та ясно будувати усне та письмове мовлення, а також здібності презентації наукових результатів. Пізніше в ході науково-дослідної практики магістранти мають навчитися самостійній побудові експерименту та відбору способів перевірки його ефективності. Результатом дослідницької роботи є виконання магістерського дослідження, що є сукупністю отриманих у ході науково-дослідної діяльності результатів, які мають свідчити про наявність у його автора початкових навичок наукової роботи.

Як наукове дослідження, магістерська робота має відрізнятися тим, що вона виконує кваліфікаційну функцію. У зв'язку з цим основне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, і насамперед – уміння самостійно вести науковий пошук та вирішувати конкретні наукові завдання.

На кожному етапі науково-дослідної практики доцільно застосовувати різноманітні технології та методи навчання. Більшою мірою завданням підготовки магістрів математики педагогічного ЗВО відповідають технології модульного, проектного та контекстного навчання [9].

Спочатку, при вивченні та аналізі бібліографічних джерел, знайомстві з методами наукових досліджень, формулюванні апарату дослідження передбачається індивідуальна робота магістранта разом із науковим керівником. Вже на цьому етапі важливо грамотно скласти індивідуальну траєкторію навчання з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб магістранта.

При переході магістрантів до активної частини науково-дослідної практики, до якої належить підготовка статей, доповідей, виступи на конференціях, необхідно орієнтуватися

на групові форми навчання, що дозволяють розвинути багато можливостей, необхідних майбутньому магістру математики – такі, як ораторське мистецтво, вміння вести дискусії, навички відстоювання своєї думки, грамотний захист результатів наукової роботи. Тут важливу роль відіграють тренінгові методи, проблемне та проектне навчання.

Доцільно проводити частину занять у формі конференцій, «круглих столів», які відразу передбачають обговорення однієї з актуальних проблем професійної освіти, з висунуттям припущень щодо їх вирішення. Крім того, позитивні результати може принести проведення виїзних форумів, де магістранти на деякий час повністю занурюватимуться в наукове середовище, готуватимуть виступи зі свого дослідження та доповідатимуть їх на загальних зборах. Можливий також захист групових проектів.

Важливим елементом підготовки магістрів мають стати майстер-класи, «відкриті лабораторії» із запрошенням провідних наукових співробітників галузі, представників роботодавців та органів державної влади, які зможуть розповісти про реальне становище сфери освіти в Україні.

На заключному етапі науково-дослідної практики, який передбачає завершення збору матеріалів і написання магістерської роботи, важливо поєднувати індивідуальну та групову роботу магістрантів.

Під час завершення магістерського дослідження необхідна критична оцінка отриманих результатів на групових зборах, особливу увагу тут слід приділити методиці організації наукової дискусії, виявленню конкретних зауважень та формулюванню рекомендацій.

Оскільки науково-дослідна практика складається з кількох етапів, тому і діагностика результатів має проводитися на кожному етапі окремо. Рекомендується застосовувати рейтингову систему контролю знань, яка дозволить отримати комплексну оцінку діяльності магістранта. Важлива роль має бути відведена вирішенню компетентнісно-орієнтованих навчальних завдань та завдань, які дають можливість розширити межі діагностики навчальних досягнень студентів до рівнів практичного застосування та творчості [7]. За кожний вид виконаної роботи кожен магістрант отримує певний бал або від наукового керівника, або від викладачів, задіяних у науково-дослідній практиці, а також на певних

заняттях бали виставлятимуть магістранти один одному. На форумах передбачається отримання балів у ході конкурсів та змагань, а також нарахування бонусів від представників сторонніх організацій.

Заключна оцінка сформованості дослідницької компетентності відбувається під час підсумкової державної атестації, при захисті магістерської кваліфікаційної роботи, де магістрант демонструє знання, уміння та навички, набуті в процесі навчання, у тому числі під час проходження науково-дослідної практики, та подає результати свого магістерського дослідження.

Для успішної реалізації науково-дослідної практики необхідні відповідні умови: наявність сучасної матеріально-технічної бази та літературних джерел, оперативний доступ до техніки та технологій, до джерел навчальної та наукової інформації, зв'язку з науковими установами, реальними роботодавцями, представниками державного апарату, і, мабуть, одна з головних умов – працювати з магістрантами мають висококваліфіковані науково-педагогічні кадри. Потрібно змінити роль педагога, який із зберігача знань перетворюється на статус колеги. Відносини між викладачами та магістрантами стають все більшою мірою суб'єкт-суб'єктними, набувають рис співробітництва, співтворчості. Функції наукового керівника мають бути переважно організаторськими та стимулюючими, а не інформаційно-контролюючими: він спрямовує та допомагає вибрати правильний вектор у дослідницькій роботі, магістрант же самостійно повинен «добувати» необхідні знання, спираючись на свій суб'єктивний досвід та

особисті якості. Цей підхід дозволяє отримати педагога-дослідника, здатного здійснювати науковий пошук вирішення сучасних проблем професійної освіти.

Висновки. Таким чином, у процесі проходження науково-дослідної практики у магістрантів математики педагогічного ЗВО формуватиметься дослідницька компетентність, яка відобразить:

- здатність випускника до вивчення, аналізу, синтезу наукової літератури в галузі професійної діяльності;
- володіння вміннями оптимально вибирати методи наукових досліджень;
- вміння логічно правильно, аргументовано та ясно будувати письмову та усну мову;
- ораторські здібності, навички публічних виступів та грамотної бесіди з опонентами;
- навички визначення сучасних проблем професійної освіти та способів їх вирішення;
- готовність до роботи з законодавчою та навчально-нормативною документацією, що постійно змінюється;
- навички проведення педагогічного експерименту, оцінки та корекції його результатів;
- здатність до самостійного пошуку творчих шляхів вирішення нестандартних професійних завдань.

Після закінчення підготовки магістр математики готовий до інноваційної професійної діяльності у сфері освіти. Випускник другого рівня вищої освіти може застосовувати та розвивати здобуті навички наукової діяльності, продовживши своє навчання на наступному ступені – підготовка кадрів вищої кваліфікації, де дослідницька компетентність відіграє ключову роль.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Amirova, A., Iskakova, J. M., Zakaryanovna, T. G., Nurmakhanovna, Z. T., & Elmira, U. Creative and research competence as a factor of professional training of future teachers: Perspective of learning technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), (2020). 278-289.
2. Davidson, Zoe E.; Palermo, Claire. Developing research competence in undergraduate students through hands on learning. *Journal of Biomedical Education*, 2015, 2015.
3. Supkhonovna, H. N. Technology for the development of the qualities of pedagogical competence in future teachers. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 10(5), (2021). 372-382.
4. Yarmatov, R. B., & Ahmedova, M. X. The formation of research competence of future history teachers in the modern educational system. *WISSENSCHAFT OHNE GRENZEN-2020*, 41.
5. Yarullin, Ilnar F.; Bushmeleva, Natalia Aleksandrovna; Tsyrukun, Ivan I. The research competence development of students trained in mathematical direction. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2015, 10.3: 137-146.
6. Бібік, Н. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*, (12-13), (2015). 44-47.

7. Волошена, Вікторія. Дидактичні вимоги до компетентнісно-орієнтованих задач в процесі навчання математики. *Проблеми сучасного підручника*, 2021, 27: 36-45.
8. Головань, Микола Степанович; Яценко, Валерій Валерійович. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*, 2012, 7: 55-62.
9. Гончаренко, Я. В. Науково-дослідна практика в системі підготовки магістрів спеціальності «математика». *Сучасні проблеми фізико-математичної освіти і науки*, 2017, 118
10. Єрмакова, І. П. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя як складова його педагогічної майстерності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 2012, 38 (1): 55-57.
11. Кайдалова, Л. Г.; Шварп, Н. В.; Савохіна, М. В. Формування дослідницької компетентності магістрантів спеціальності Науки про освіту, освітньої програми Педагогіка вищої школи. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 2017, 12: 134-140.
12. Комишан, А. І., & Хударковський, К. І. Запровадження компетентнісного підходу до системи вищої освіти на основі визначення змісту підготовки майбутніх фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (13), (2013). 73-81.
13. Кудрявцева, В.Ф. Впровадження компетентнісного підходу у практику комунікативного навчання. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Філологічні науки*, (2), (2016). 142-147.
14. Лучанінова, Ольга Петрівна. Сучасні підходи до розвитку дослідницької компетентності магістрів з професійної освіти у процесі підготовки кваліфікаційної роботи. *Імідж сучасного педагога*, 2022, 5 (206): 10-15.
15. Любчак, Н. М. Теоретичні аспекти визначення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, (39 (4)), (2013). 33-40.
16. Молнар, Т. І. Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації. *Zbior artykulow naukowych. Warszawa*, (2017). 21-22.
17. Пономарьова, Наталія, et al. Методична підготовка майбутніх учителів як складова формування готовності до професійної педагогічної діяльності. 2022.
18. Толок, Д.; Сіра, І. Запровадження компетентнісного підходу у процесі вивчення математики шляхом формування предметних і ключових компетентностей. 2022. *PhD Thesis. Харківський національний педагогічний університет імені ГС Сковороди*.
19. Чистякова, І. А. Дослідницька компетентність як складова професійної компетентності магістрів: досвід США. *Загальна педагогіка та історія педагогіки*, 2016, 168.
20. Шаров, С. В. Компетентнісний підхід: переваги, структура та особливості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, (4), (2019). 194-199.

Стаття надійшла до редакції 28. 11.2022

Стаття рекомендована до друку 14. 11.2022

Oksana Hryhorivna Shtonda

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor of Mathematics¹

stonda.oksana@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7601-487X>

Svitlana Anatoliyivna Biletska

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor of the department of theory and methods of teaching natural and mathematical disciplines in preschool, primary and special education¹

E-mail: beletskayaveta@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3354-2629>

Oleksii Ivanovich Proskurnia

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor of Mathematics Department¹

E-mail: o.i.proskurnia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3111-3417>

¹H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
St. Alchevsky, 29, Kharkiv, Ukraine, 61022

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF MASTERS OF TEACHING UNIVERSITIES IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC AND RESEARCH PRACTICE

Problem formulation. Research competence should be considered as one of the basic components of the training of masters of professional education, in connection with which it is necessary to implement the principle of double entry of the basic component into the system. The main emphasis should be placed on scientific research practice, the purpose of which is to acquire the skills of a teacher-researcher, to master the modern methods of working with scientific information, its analysis, synthesis, generalization, the ability to work with scientific literature, and the ability to solve pedagogical problems in order to use these abilities, skills, abilities, qualities in professional activity. Thus, during the course of scientific research practice, master's students will develop research competence.

The aim of the article is to study the role of scientific research practice of master's students of pedagogical higher educational institutions in the formation of research competencies, which are most in demand in the master's professional activity.

Materials and methods. To conduct this research, the following methods were applied in a complex: analysis of psychological-pedagogical and methodical literature, systematization and generalization of different views on the formation of research competence in masters of pedagogical universities.

Results. The article examines scientific research practice in the master's degree, defines its goals and objectives, reveals the conditions of its organization and significance in the system of formation of students' research competence. Attention is paid to the formation of students' research competencies, first of all at the master's level and then at the postgraduate level.

Research competence is understood as an integrative characteristic of a person, which involves the possession of methodological knowledge, research technology, recognition of their value and readiness to use them in professional activities.

Research practice is part of a complex multi-component system of formation of research competence of students in the master's degree.

In the study, the methodological features of conducting scientific-pedagogical practice at master's degrees are given, and it is found that in the process of scientific-research practice, research competence will be formed in master's students of pedagogical universities, which will reflect:

- the graduate's ability to study, analyze, synthesize scientific literature in the field of professional activity;
- possessing the skills to optimally choose the methods of scientific research;
- ability to construct written and oral language in a logically correct, reasoned and clear manner;
- oratorical abilities, skills of public speaking and competent conversation with opponents;
- skills in identifying modern problems of professional education and ways to solve them;
- readiness to work with legislative and educational and regulatory documentation, which is constantly changing;
- skills of conducting a pedagogical experiment, evaluating and correcting its results;
- the ability to independently find creative ways to solve non-standard professional tasks.

Conclusions. Formation of research competence of masters of pedagogical universities implies readiness for innovative professional activity in the field of education. A graduate of the second level of higher education can apply and develop the acquired skills of scientific activity by continuing his studies at the next level - the training of highly qualified personnel, where research competence plays a key role.

Key words: research competence, research practice, master's student, master's research, scientific activity, professional training.

REFERENCES

1. Amirova, A., Iskakovna, J. M., Zakaryanovna, T. G., Nurmakhanovna, Z. T. & Elmira, U. (2020). Creative and research competence as a factor of professional training of future teachers: Perspective of learning technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), 278-289. [in English].
2. Davidson, Zoe E. & Palermo, Claire. (2015). Developing research competence in undergraduate students through hands on learning. *Journal of Biomedical Education*. [in English].
3. Supkhonovna, H. N. (2021). Technology for the development of the qualities of pedagogical competence in future teachers. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 10(5), 372-382. [in English].
4. Yarmatov, R. B., & Ahmedova, M. X. (2020). The formation of research competence of future history teachers in the modern educational system. *WISSENSCHAFT OHNE GRENZEN-2020*, 41. [in English].
5. Yarullin, Ilnar F., Bushmeleva, Natalia Aleksandrovna & Tsyrukun, Ivan I. (2015). The research competence development of students trained in mathematical direction. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 10 (3), 137-146. [in English].
6. Bibik, N. (2015). Analysis of contradictions in the introduction of the competence approach in school education. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, (12-13), 44-47. [in Ukraine].

7. Voloshena, Viktoriia (2021). Didactic requirements for competence-oriented tasks in the process of learning mathematics. *Problems of the modern textbook*, 27, 36-45. [in Ukraine].
8. Holovan, Mykola Stepanovych & Yatsenko, Valerii Valeriiovych. (2012). The essence and content of the concept of "research competence". *Theory and teaching methods of fundamental disciplines in higher education*, 7, 55-62. [in Ukraine].
9. Honcharenko, Ya. V. (2017). Research practice in the system of training for masters in the specialty "mathematics". *Modern problems of physical and mathematical education and science*, 2017, 118[in Ukraine].
10. Iermakova, I. P. (2012). Research competence of the future teacher as a component of his pedagogical skills. *Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V.O. Sukhomlynskyi. Series: Pedagogical sciences*, 38 (1), 55-57. [in Ukraine].
11. Kaidalova, L. H., Shvarp, N. V. & Savokhina, M. V. (2017). Formation of research competence of master's students of the Science of Education, educational program of Pedagogy of the higher school. *Professional education: problems and prospects*, 12, 134-140. [in Ukraine].
12. Komyshan, A. I., & Khudarkovskyi, K. I. (2013). Introduction of a competency-based approach to the higher education system based on determining the content of the training of future specialists. *Pedagogical education: theory and practice*, (13), 73-81. [in Ukraine].
13. Kudriavtseva, V. F. (2016). Implementation of the competence approach in the practice of communicative learning. *Scientific notes [Nizhyn State University named after Mykola Gogol]. Philological sciences*, (2), 142-147. [in Ukraine].
14. Luchaninova, Olha Petrivna. (2022). Modern approaches to the development of research competence of masters in professional education in the process of preparing a qualification paper. *The image of a modern teacher*, 5 (206), 10-15. [in Ukraine].
15. Liubchak, N. M. (2013). Theoretical aspects of determining the essence of the future teacher's research competence. *Problems of modern pedagogical education. Pedagogy and psychology*, (39 (4)), 33-40. [in Ukraine].
16. Molnar, T. I. (2017). Theoretical foundations of the competence approach as an educational innovation. *Zbior artykulow naukowych*. Varshava, 21-22. [in Ukraine].
17. Ponomarova, Nataliia, et al. (2022). Methodical training of future teachers as a component of formation of readiness for professional pedagogical activity. 2022. [in Ukraine].
18. Tolok, D., Sira, I. (2022). Introduction of the competence approach in the process of studying mathematics by forming subject and key competences. *PhD Thesis. Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda*. [in Ukraine].
19. Chystiakova, I. A. (2016). Research competence as a component of the professional competence of masters: the experience of the USA. *General pedagogy and history of pedagogy*, 168. [in Ukraine].
20. Sharov, S. V. (2019). Competency approach: advantages, structure and features. *Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after VO Sukhomlynskyi. Series: Pedagogical sciences*, (4), 194-199. [in Ukraine].

The article was received by the editors 28.11.2022

The article is recommended for printing 14.12.2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>

УДК 378.147

Наталія Володимирівна Юхно

здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,

вулиця Алчевських 29, Харків, Україна

yukhno.natalya@i.ua ORCID: 0000-0002-6412-3101

СУТЬ ТА СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ

Підґрунтям вивчення іншомовної комунікативної компетентності студентів є компетентнісний, контекстний та особистісно-діяльнісний підходи.

Мета статті – на основі проведеного аналізу літератури визначити суть поняття «іншомовна комунікативна компетентність» та схарактеризувати її структурні компоненти.

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, систематизація та узагальнення різних поглядів та підходів учених щодо визначення суті поняття та структури іншомовної комунікативної компетентності.

Іншомовна комунікативна компетентність розглядається як складна, багатокомпонентна освіта, де у процесі мовної підготовки акцентується увага на професійній спрямованості іншомовної комунікативної компетентності студентів. Іншомовна комунікативна компетентність розуміється як інтегративна особистісно-професійна освіта, яка визначає здатність і готовність студента до креативного вирішення практико-орієнтованих та інформаційно-комунікативних завдань у галузі професійної діяльності та іншомовного професійно орієнтованого спілкування. Визначальним у структурі іншомовної комунікативної компетентності студентів є її професійна спрямованість. Автор визначив такі компетенції в структурі іншомовної комунікативної компетентності студентів: лінгвістична (володіння лексикою, граматику, фонетику, орфографією); дискурсивна (володіння логічною організацією мовлення та письмових текстів); розмовна (уміння говорити зв'язно, без напруги, у природному темпі, без зatoryжних пауз для пошуку мовних форм при отриманні та передачі професійної інформації); прагматична (уміння передати комунікативний зміст відповідно до соціального контексту); інформаційно-технологічна (уміння здійснювати пошук іншомовної комунікативної професійно значущої інформації з різних джерел, продуктивно користуватися іншомовними інформаційними Інтернет-ресурсами у процесі професійної діяльності); стратегічна (здатність використовувати вербальні та невербальні професійно комунікативні стратегії для компенсації знань, що бракують, в умовах реального мовного спілкування); соціокультурна (знання соціокультурного контексту, в якому використовується мова, уміння будувати іншомовне професійне спілкування адекватне цим особливостям); особистісно-креативна (здатність підвищувати рівень володіння іноземною мовою, здатність до саморозвитку у процесі самостійної пошукової та творчої діяльності). Враховуючи складний, інтегративний та професійно-орієнтований характер іншомовної комунікативної компетентності студентів було виділено когнітивний, операційно-дієвий, емоційно-вольовий, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти.

Ключові слова: компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, формування, структура, здобувач освіти.

Як цитувати: Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. Наукові записки кафедри педагогіки. 2022. №51, С. 113-120. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>

In cites: lukhno N. (2022). The essence and structure of the formation of foreign language communicative competence of specialists. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 113-120. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13> [in Ukrainian]

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Специфіка викладання іноземної мови у немовних закладах вищої освіти зумовлена змінами вимог до рівня сформованості практико орієнтованих знань, іншомовних комунікативних умінь, професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців. Іншомовна компетентність студентів полягає у такому володінні іноземною мовою, яке дозволяє використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації особистих ділових контактів та подальшої професійної самоосвіти, затребуваних в умовах інтеграції міжнародного освітнього простору. Таким чином, виявлено необхідність вирішення проблеми розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, особливо у процесі переходу системи вищої освіти на нові європейські освітні стандарти вищої освіти. Постановка проблеми підвищення якості професійної іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців у немовних закладах освіти, зокрема медичних, актуалізує виділення із власне професійної компетентності іншомовної комунікативної компетентності. При цьому недостатньо обмежуватися лінгвістичними та соціолінгвістичними аспектами іншомовної комунікативної компетентності, не приділяючи належної уваги професійній спрямованості мовної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема іншомовної комунікативної освіти студентів є однією зі складних і все ще недостатньо вивченою, незважаючи на затребуваність. Дослідники зазначають, що в іншомовній освіті потрібна реалізація не тільки загальнодидактичних принципів, а й принципів евристичного, проблемного навчання, створення креативного іншомовного дидактичного середовища, суб'єкт суб'єктних відносин між педагогом та учнем [8, с. 188-190; 15, с. 43]. Слід зазначити, що положення Болонської декларації, європейських освітніх стандартів вищої освіти припускають не стандартизацію дидактики навчання, а насамперед його результатів – компетенцій. Це призводить до значної розбудови організації системи навчання, до інтенсифікації навчального процесу, збільшення гнучкості освітніх програм та частки самонавчання в освітньому процесі, що багато в чому відповідає сучасним вимогам навчання. Утім визначення суті та структури формування іншомовної ко-

мунікативної компетентності студентів, потребує подальшого вивчення.

Інтерес дослідників [4, с. 652] до вивчення іншомовної комунікативної компетентності пов'язаний із переходом вищої освіти від кваліфікаційного підходу до компетентнісного, з переорієнтацією оцінки освітнього результату з понять «знання, уміння, навички» до поняття «компетенція/ компетентність», з переходом від кваліфікаційної моделі фахівця, орієнтованої на об'єкт та предмет праці, до компетентнісної – орієнтованої на суб'єкт праці. Основні концептуальні положення та ідеї використання компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців розкриваються у працях [17, с. 210].

Мета статті – на основі проведеного аналізу літератури визначити суть поняття «іншомовна комунікативна компетентність» та схарактеризувати її структурні компоненти.

Виклад матеріалу та основні результати.

На етапі розвитку вищої освіти, у зв'язку з переходом на компетентнісний підхід, цілі освітнього процесу сприймаються як формування компетенцій.

Метою навчання іноземної мови у немовному закладі вищої освіти, зокрема медичного, виступає формування іншомовної комунікативної компетентності, яка більшістю дослідників розглядається як компонент професійної компетентності [18, с. 42].

Для осмислення поняття «іншомовна комунікативна компетентність» необхідно звернутися до визначення ширшого поняття «компетентність», які на сьогоднішній день мають безліч визначень та трактувань, зумовлених особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей. У науці існують різні теоретичні підходи до визначення компетентності – особистісно-діяльнісний [19, с. 204], акмеологічний [9, с. 124-128], а також визначення як опис результатів освіти [11, с. 42]. Зазначимо, що компетентність є складним, багатокомпонентним та міждисциплінарним поняттям, яке у різних авторів відрізняється за обсягом, складом, семантичною та логічною структурами. Компетентність описується як характеристика особистості (властивість, якість особистості, її компонент), і як цілісне утворення у структурі особистості, як система властивостей та регуляції особистості, досить часто компетентність ототожнюється зі знаннями, вміннями, навичками, досвідом та здібностями.

З погляду особистісно-діяльнісного підходу компетентність може бути описана як інтегративна якість особистості, що опосередковує діяльність та спрямована на підвищення її ефективності. Наприклад М. Gartmeier, J. Bauer, M. Fischer та ін. [5, с. 448] розглядають компетентність «як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально, як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції». Z. Dörnyei [2, с. 112-116] визначає компетентність як «актуальну, формовану особистісну якість, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлена соціально-професійна характеристика людини». Узагальнюючи уявлення вчених щодо змісту поняття «компетентність», Н. Bawer [1, с. 78] робить наступні висновки: «компетентність має інтегративний, діяльнісний, особистісний характер і постає як єдність знань та досвіду, спрямованих на успішну діяльність, визначає готовність та мотиваційну здатність до вирішення не лише типових завдань, а й завдань (проблем) високого ступеня складності та невизначеності у певній галузі професії, формується та розвивається на основі компетенцій у поєднанні з ціннісними орієнтаціями людини за умови її мотивованості, актуалізації її емоційно вольової сфери та саморегуляції».

В акмеологічних дослідженнях компетентність аналізується з урахуванням тих закономірностей, умов та чинників, які забезпечують найвищий рівень у будь-якій галузі діяльності особистості. Так, на думку педагогів, поняття «компетентність» включає низку ознак: володіння специфічними здібностями, що включають особистісні психологічні риси та показники поведінки, значущі для даної діяльності; здатність отримувати високі результати в певній діяльності; наявність як знань, а й умінь застосовувати ці знання практично; підвищуваність компетентності у процесі навчання та практики; багатокомпонентність психологічної компетентності, що зумовлює найвищу успішність у тій чи іншій професійній галузі [3].

Розкриваючи сутність поняття компетентність з погляду програмних результатів освітніх програм, А. Härtl [6] визначив компетентність фахівців з вищою освітою як «проявлені ним на практиці прагнення та здатність реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої

(продуктивної) діяльності у професійній та соціальній галузях, усвідомлюючи соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності».

Діяльність може складатися з таких компонентів: ціннісно-сислового (позитивне ставлення особистості до загальнолюдських, національних та професійних цінностей), мотиваційного (потреби, мотиви, спрямованість, прагнення до трудової діяльності в даній професійній сфері, до вдосконалення цієї діяльності.), індивідуально-психологічного (професійно важливі якості особистості, включаючи здібності, що визначають швидкість опанування діяльності та її успішність), інструментального (загальнокультурні та професійні знання, вміння, навички; досвід діяльності; ступінь та вид професійної підготовки фахівця), конативного (вибір мети, прийняття рішення, побудова програми дій на основі аналізу), кожен з яких окремо є компетенцією, а їх інтегрована цілісність – це компетентність [16].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження надає підстави стверджувати, що з терміном «іншомовна компетентність» широко застосовується синонімічне поняття «іншомовна комунікативна компетентність». Так, на думку А. Strevens [14], під іншомовною компетентністю розуміється «сукупність соціокультурних, лінгвістичних знань, умінь та здібностей, що реалізуються суб'єктом адекватно комунікативної задачі в умовах іншомовного середовища. Як базове поняття іншомовна компетенція може розглядатися як система взаємодіючих елементів, таких як лінгвістична, лінгвокультурна, соціокультурна, професійно-іншомовна, комунікативна компетенції».

Слід зазначити, що дослідники, іншомовну компетентність визначають досить вузько, як здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою умовних мовних знаків [13, с. 361]. Дані можливості базуються на комунікативних вміннях, що виявляються у відповідних засобах спілкування (говоріння, аудіювання, читання тощо):

- говоріння як засіб спілкування та невід'ємна складова мовної діяльності передбачає наявність та формування лексичних, граматичних та вимовних навичок говоріння; умінь мовного етикету (вітання, запрошення, прохання, пропозиція, відмова, вибачення);

- уміння висловлювати основні мовні функції (підтвердити, висловити, засумніватися, схвалити, пообіцяти); вміння говорити виразно та висловлюватися цілісно, складно, логічно; вміння говорити самостійно та висловлюватися продуктивно, говорити експромтом та у нормальному темпі; вміння переказувати прочитане, прослухане, і навіть передавати побачене;

- аудіювання включає розвиток лексичних, граматичних, перцептивних навичок; фонематичного слуху та обсягу слухової пам'яті;

- вміння сприймати, ідентифікувати, розуміти та інтерпретувати повідомлення, перепитувати, передбачати, розуміти мову у нормальному темпі, у фонозаписі, розуміти висловлювання різного характеру та стилю, розуміти загальний зміст; вміння розуміти основну ідею, сенс тексту, вибрати головне із висловлювань;

- читання включає сприйняття написаного тексту; вміння розпізнавати почерк; вміння ідентифікувати, розуміти, інтерпретувати текст; розвиток навичок пошукового та вивчаючого читання; вміння вибрати матеріал для читання, читати досить швидко і здогадуватися про значення незнайомих слів користуватися словником та іншими довідковими виданнями; вміння залучати додаткові джерела, розуміти основну ідею, сенс, зміст тексту, більше, вибрати головне з прочитаного;

- листування виявляється в умінні організовувати, формулювати повідомлення, вміння писати від руки та друкувати текст; лексичних, граматичних та графічних навичок письма; писати досить швидко та вибирати необхідну інформацію, фіксувати основні думки, складати план та тези висловлювання; писати побутові та ділові листи, заповнювати певні види ділових паперів.

Відповідно до цих уявлень виділяють рівні розвитку іншомовної комунікативної компетентності, які відображали власне лінгвістичний компонент іншомовної комунікативної компетентності. Так, згідно з M. Stewart [14], виділяються:

- рівень правильності (здатність особистості використовувати наявний активний лексичний запас у поєднанні з коректним застосуванням елементарних правил слово- та формовживання мовних одиниць) іноземної мови);

- рівень інтеріоризації (наявність у комуніканта цілісного ставлення до опанованого висловлювання);

- рівень насиченості (передбачає широке використання різноманітних мовних засобів, відсутність у вживанні примітивної лексики та синтаксису);

- рівень адекватного вибору (впевнене володіння різноманітними мовними засобами відповідно до контексту та конкретної ситуації);

- рівень адекватного синтезу (відбиває розвиток окремо взятої мовної особистості).

Зарубіжні дослідники, наприклад, F. Schmitz, K. Schnabel, D. Stricker та ін. [12, с. 1205] розширюють це поняття, включаючи до його складу такі компоненти:

- лінгвістичний (знання лексики, фонетики, граматики та відповідні їм вміння),

- соціолінгвістичний (відбиває соціокультурні умови використання мови),

- прагматичний (передбачає реалізацію комунікативної функції, породження мовленевих актів).

Іншу структуру іншомовної комунікативної компетентності пропонує С. Liu, К. Scott та ін. [10], згідно з якою виділяються такі компоненти як: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний, соціальний. Саме групі цих вчених належить найбільш докладний опис іншомовної комунікативної компетентності. Вчені використовують термін «комунікативне мовне вміння» (communicative language activity), яке утворює такі ключові компетенції:

- мовна/лінгвістична (можливість здійснення висловлювань іноземною мовою лише на основі опанованих знань, розуміння мови як системи);

- дискурсивна (пов'язаність/cohesion, логічність/coherence, організація/pattern мови);

- прагматична (уміння передати комунікативне зміст/message відповідно до соціального контексту);

- розмовна/fluency (уміння говорити складно, без напруги, у природному темпі, без затяжних пауз для пошуку мовних форм);

- соціально-лінгвістична (уміння обирати мовні форми);

- стратегічна (уміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації знань, що бракують, в умовах реального мовного спілкування);

- мовна/cognitive (готовність до створення комунікативного змісту внаслідок мовної

діяльності: взаємодія проблеми, знання та дослідження).

У дослідженнях деяких учених [7] визначено такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності:

- мовна (граматична, лінгвістична);
- мовленнєва (прагматична, стратегічна, дискурсивна);
- соціокультурна (соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча) компетенції.

Згідно з цим дослідженням, саме дані компоненти вчені спочатку відносили до ключових компонентів іншомовної комунікативної компетентності.

Дослідники зазначають, що компоненти іншомовної комунікативної компетентності не слід розглядати як незалежні один від одного, оскільки вони є різними сторонами цілісної іншомовної комунікативної компетентності. Істотно, що серед компонентів іншомовної комунікативної компетентності, що виділяються більшістю дослідників, зміст деяких, наприклад, соціокультурного та соціолінгвістичного компонентів, виходить за межі виключно знань, умінь та навичок, специфічних для іноземної мови, та включає вміння, пов'язані з певним рівнем соціальної компетентності майбутнього фахівця.

Висновки. Іншомовну компетентність ми розуміємо як інтегративну особистісно-професійну освіту, яка визначає здатність та готовність фахівця до креативного вирішення практико-орієнтованих та інформаційно-комунікативних завдань у галузі професійної діяльності та іншомовного професійно орієнтованого спілкування. До її структурних компонентів віднесемо: лінгвістичну (володіння лексикою, граматику, фонетику, орфографією); дискурсивну (володіння пов'язаністю, логічністю організацією мови та письмових текстів); розмовну (уміння говорити складно, без напруги, у природному темпі, без затяжних пауз для пошуку мовних форм при отриманні та передачі професійної інформації); прагматичну (уміння передати комунікативний зміст відповідно до

соціального контексту); інформаційно-технологічну (уміння здійснювати пошук іншомовної комунікативної професійно значущої інформації з різних джерел, продуктивно користуватися іншомовними інформаційними Інтернет-ресурсами у процесі професійної діяльності); стратегічну (здатність використовувати вербальні та невербальні професійно-комунікативні стратегії для компенсації знань в умовах реального мовного спілкування); соціокультурну (знання соціокультурного контексту, в якому використовується мова, уміння будувати іншомовне професійне спілкування адекватно цим особливостям); особистісно-креативну (здатність підвищувати рівень володіння іноземною мовою, здатність до саморозвитку у процесі самостійної пошукової та творчої діяльності).

Для акцентування уваги до професійної спрямованості іншомовної комунікативної компетентності необхідно виділити компоненти іншомовної комунікативної компетентності, які визначають готовність і здатність майбутнього фахівця вирішувати проблеми, що виникають у професійних ситуаціях типові завдання з використанням знань іноземної мови: когнітивний компонент (професійні (цілі та завдання професійної діяльності, способи професійної самоосвіти за допомогою іноземної мови) та лінгвістичні (граматика, лексика, фонетика, країнознавство) знання, що купуються в ході вивчення іноземної мови); операційно-дієвий компонент (уміння реалізовувати професійне спілкування на іноземною мовою у професійній сфері); мотиваційно-ціннісний компонент (ступінь представленості професійно-значущих мотивів та цінностей для вивчення іноземної мови); емоційно-вольовий компонент (здатність до саморегуляції у сфері професійної діяльності та іншомовного професійного спілкування, здатність до подолання психологічного бар'єру при іншомовному спілкуванні); рефлексивний компонент (володіння методами самоаналізу, самооцінки у процесі іншомовного професійно орієнтованого спілкування).

REFERENCES

1. Bawer, H. (1991). Competence of Foreign Language Teachers in the Area of Vocationally Oriented Language Learning, Language Learning for European Citizenship: Report on Workshop 3A. Schotten.
2. Dörnyei, Z. (2013). Motivational Strategies in the Language Classroom (Cambridge: Cambridge University Press, 2001) 12. I. V. Firsova, Language barrier by a language teaching, The humanities.
3. Ebata, M. (2013). Motivation Factors in Language Learning, The Internet TESL Journal, XIV. Retrieved. URL: <http://iteslj.org/Articles/Ebata-MotivationFactors.html> (reference date 20.04.2021).

4. Fallowfield, L., Jenkins, V., Farewell, V., Saul, J., Duffy, A., Eves, R. (2019). Efficacy of a Cancer Research UK communication skills training model for oncologists: A randomised controlled trial. *Lancet*, 359 (9307), 650–656. doi: 10.1016/S0140-6736(02)07810-8.
5. Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G., Wiesbeck, A., Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: Effects of e-learning with video cases and role-play. *Instr Sci*, 43(4), 443–462. doi: 10.1007/s11251-014-9341-6.
6. Härtl, A., Bachmann, C., Blum, K., Hofer, S., Peters, T., Preusche, I., Raski, B., Rüttermann, S., Wagner-Menghin, M., Wünsch, A., Kiessling, C. (2015). GMA-Ausschuss Kommunikative und Soziale Kompetenzen. *Desire and reality-teaching and assessing communicative competencies in undergraduate medical education in German-speaking Europea survey. GMS Z Med Ausbild*, 32(5) : Doc56. doi: 10.3205/zma000998.
7. Hulsman, R., Harmsen, A., Fabriek, M. (2009). Reflective teaching of medical communication skills with DiViDU: Assessing the level of student reflection on recorded consultations with simulated patients. *Patient Educ Couns*, 74(2), 142–149. doi: 10.1016/j.pec.2008.10.009.
8. Khatuntseva, S., Kabus, N., Portyan, M., Zhernovnykova, O., Kara, S., Knysh, S. (2019). The Method of Forming the Health-Saving Competence of Pedagogical Universities' Students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12, 185–197. doi:10.18662/rrem/208.
9. Kurtz, S., Silverman, J., Draper, J. (2016). *Teaching and learning communication skills in medicine*. 2nd ed. Boca Raton: CRC Press. Available from: <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4711378>.
10. Liu, C., Scott, K., Lim, R., Taylor, S., Calvo, R. (2016). EQClinic: A platform for learning communication skills in clinical consultations. *Med Educ Online*, 21, 31–49. doi: 10.3402/meo.v21.31801.
11. Özlem, Ç., Orhan, K. (2016). Barriers Experienced by Middle School Students in the Process of Learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 31–46.
12. Schmitz, F., Schnabel, K., Stricker, D., Fischer, M., Guttormsen, S. (2017). Learning communication from erroneous video-based examples: A double-blind randomised controlled trial. *Patient Educ Couns*, 100(6), 1203–1212. doi: 10.1016/j.pec.2017.01.016.
13. Shanafelt, T., Bradley, K., Wipf, J., Back, A. (2002). Burnout and self-reported patient care in an internal medicine residency program. *Ann Intern Med*, 136(5), 358–367. doi: 10.7326/0003-4819-136-5-200203050-00008.
14. Stewart, M. (1995). Effective physician-patient communication and health outcomes: A review. *Can Med Ass J*, 152(9), 1423–1433.
15. Strevens, A. (1991). The development of specialist materials for VOLL, Language Learning for European Citizenship: Report on Workshop 3A. Schotten.
16. Wissenschaftsrat (2020). *Neustrukturierung des Medizinstudiums und Änderung der Approbationsordnung für Ärzte – Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium*. Available from: <https://www.bmbf.de/de/masterplan-medizinstudium-2020-4024.html>.
17. Zhernovnykova, O. A., Nalyvaiko, O. O., Nalyvaiko, N. A. (2019). Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School: monograph «Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine» edit. I.M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Vienna: Premier Publishing. (p. 208–216).
18. Zhernovnykova, O. A., Mishchenko, O.A., Osova, O.A. (2016). The Development of 'Project Competence' of Future Teachers. *Journal of Advocacy, Research and Education*, 5, 38–44. URL: <http://kadint.net/our-journal.html>
19. Zhernovnykova, O., Kovalenko, O., Mkrтчian, O., Zelenska, L. (2020). Evaluation of the professional teaching competence: chinese experience. *Journal of Education, Health and Sport*, 10(3), 199–207. <https://zenodo.org/record/3757294/>

Стаття надійшла до редакції 23. 11.2022

Стаття рекомендована до друку 12. 12.2022

Nataliya Iukhno

recipient of the third educational and scientific level of higher education

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Alchevskikh Street, 29, Kharkiv, Ukraine,
yukhno.natalya@i.ua ORCID: 0000-0002-6412-3101

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SPECIALISTS

Competence, contextual and personal-activity approaches are the basis for studying students' foreign language communicative competence.

The purpose of the article is to determine the essence of the concept of «foreign language communicative competence» and characterize its structural components based on the literature analysis.

Research methods: analysis of psychological-pedagogical and methodological literature, systematization and generalization of various views and approaches of scientists regarding the definition of the essence of the concept and structure of foreign language communicative competence.

Foreign language communicative competence is considered as a complex, multi-component education, where in the process of language training the emphasis is on the professional orientation of foreign language communicative competence of students. Foreign language communicative competence is understood as integrative personal-professional education, which determines the student's ability and readiness to creatively solve practice-oriented and information-communicative tasks in the field of professional activity and foreign language professionally oriented communication. Determinant in the structure of foreign language communicative competence of students is its professional orientation. The author identified the following competencies in the structure of foreign language communicative competence of students: linguistic (mastery of vocabulary, grammar, phonetics, spelling); discursive (mastery of the logic of the organization of speech and written texts); conversational (ability to speak coherently, without tension, at a natural pace, without long pauses to find language forms in receiving and transmitting professional information); pragmatic (ability to convey communicative content in accordance with the social context); information technology (the ability to search for foreign language communicative professionally relevant information from various sources, productively use foreign language information Internet resources in the process of professional activity); strategic (ability to use verbal and nonverbal professional communication strategies to compensate for the lack of knowledge in real language communication); socio-cultural (knowledge of the socio-cultural context in which the language is used, the ability to build foreign language professional communication adequate to these features); personal and creative (ability to increase the level of foreign language proficiency, ability to self-development in the process of independent search and creative activity). Given the complex, integrative and professional-oriented nature of foreign language communicative competence of students, cognitive, operational-effective, emotional-volitional, motivational-value and reflective components were identified.

Key words: *competence, foreign language communicative competence, formation, structure, student.*

The article was received by the editors 23.11.2022

The article is recommended for printing 12.12.2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-14>

УДК 001.8

Hanna Alieksieieva

*PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Computer Technologies in Management
and Education and Computer Science¹
and Education and Computer Science¹ alekseeva.kts@gmail.com ORCID 0000-0003-3204-3139*

Aleksander Ostenda

*Rector of Academy of Silesia, Professor AS, PhD Academy of Silesia
Rolna str., 43, Katowice, Poland, 40-555
aleksander.ostenda@wst.com.pl ORCID 0000-0002-3467-157X*

Olha Shchetynina

*PhD of Pedagogical Sciences,
Associate professor of the Department of Computer Technologies in Management
and Education and Computer Science¹
shchetininaolga.bdpu@gmail.com ORCID 0000-0001-7023-1902*

Oleksandr Antonenko

*PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate professor of the Department of Computer Technologies in Management
and Education and Computer Science¹
antalex@ukr.net ORCID 0000-0002-9542-4791*

Oleksandr Ovsyannikov

*PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate professor of the Department of Computer Technologies in Management
and Education and Computer Science¹
ovsyannikov@ukr.net ORCID 0000-0003-4972-3472*

¹*Berdyansk State Pedagogical University
Schmidta str., 4, Berdyansk, Zaporizhzhia region, 71100*

APPLYING THE GROUP DISCUSSION METHOD IN VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THE EXAMPLE OF COMPUTER SUBJECTS

Formulation of the problem. The article considers the problem of applying the group discussion method in vocational educational institutions on the example of computer subjects. There is a problem of developing students' critical analysis of the information content and instilling the communication skills, promoting the professional training of students and teachers for the positive and responsible use of information and communication technology, and services.

The purpose of the article. To consider the main peculiarities of the applying of group discussion methods in the educational process of vocational institutions on the example of computer subjects.

The main results of the study. The modern learning process is analyzed, which provides for one of the important tasks to significantly expand the forms of learning activities of students. The characteristics of

teaching methods are given. The theoretical foundations of the educational process are highlighted, which should be constructed as communication, interaction, exchange of initiatives of its participants. This is the way the educational process is organized using group, interactive (interaction-based) teaching methods – discussions, role-playing, and simulation games.

The focus is on the group discussion as the most prevalent method. The main task of the group discussion is revealed: to identify the existing diversity of participants' points of view on any problem and a comprehensive analysis of each of them on the example of computer topics. It has been proved that the organized training and education, carried out within the framework of a particular pedagogical system, has a certain organizational design, differing by the quantitative coverage of students, the ratio of collective and individual forms of organization of students' activities, the degree of their self-activity and the specifics of the educational process management by the teacher. The practical example describes the stages of conducting a discussion lesson, which contributes to the development of basic communication skills of students, develops their thinking and speaking, while they master the public speaking skills and evidence-based argument, increases their interest in computer topics. We offer the author's lesson plan for vocational institutions on the topic "Book and computer in the information society: pros and cons".

Conclusions. It is concluded that discussion is one of the most difficult types of interactive lessons. Students should not only have an understanding of the main interpretations of essential IT problems, but also express their own opinions on various issues. Discussion of these questions is impossible without gaining experience in dialogue and discussion.

Keywords: educational process, group discussion method, vocational education institutions, computer technologies.

In cites: Aliksieieva H., Ostenda A., Shchetytnina O., Antonenko O., Ovsyannikov O. (2022). Applying the group discussion method in vocational educational institutions on the example of computer subjects. *Scientific notes of the pedagogical department*. 51, 120-131. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-14>

Research problem and its connection with important scientific or practical tasks. In the modern conditions of society development, the computer has become a "friend" and "assistant", even a "tutor" and "teacher" for a teenager. General informatization and affordable, high-speed Internet has equated the residents of large cities and small villages in the opportunity to receive quality education. In this regard, it is necessary to direct all the efforts to obtain information. Education of the growing generation, knowledge of elementary rules of information selection, as well as the ability to use it contributes to the development of the system of knowledge acquisition.

Media literacy is defined in international law as the competent use by students and their teachers of tools that provide access to information, the development of critical analysis of the information content and instilling the communication skills, promoting the professional training of students and their teachers for the positive and responsible use of information and communication technology and services [14].

One of these components is a discussion – a form of business game that requires the student to mobilize all the skills, encourages to learn and deepen new knowledge, expands his horizons and, most importantly, makes him to master a whole range of communication skills. Therefore, the way to the discussion lies through the children's involvement in various types of inno-

vative lessons, where they gain the necessary experience for their future participation in the discussion: lessons-courts, lessons-meetings, lessons-contests, and lessons-theatrical performances [4].

The most favorite form of discussion among students is "a round table", where each member can find an opportunity to speak on the problem. A larger-scale discussion can be conducted in the form of a "symposium", when some students present reports with opposing views of the problem, and the whole group follows the speeches and participates in the discussion [5]. The discussion helps to promote the developmental learning, which forms knowledge and educates students, and purposefully, systematically improves their cognitive abilities, and, that is especially important, to consolidate various qualities of thinking (independence, logic, mobility, and depth). Therefore, this determines the relevance of this article.

Analysis of recent research and publications. The current competitive job market requires professionals who have developed professional and personal skills [18]. Improving the training of future specialists in the computer industry raises the issue of updating the content and structure of the education. One of the stages in the reform of modern education is the use of modern educational technologies, which are aimed not only at the acquisition of new knowledge and

skills by students, which is a typical feature of traditional education, but also at the comprehensive personal development of graduates of vocational specialties [10, 11].

The issue of professional training of computer specialists is discussed in the studies of the Ukrainian scientists: A. Asherov, O. Kovalenko, M. Lazarev and others. Innovative technologies were analyzed by P. Halperin, I. Lerner, O. Pekhota, O. Leontiev and other scientists. An important aspect among such technologies is the editorial and publishing area, that has a wide range of applications in the educational process of future qualified workers.

The new educational tasks require the modernization of the functions of technical and computer equipment, a new approach of teachers and students to the assimilation of techniques and technologies. Computer literacy is a component of the professional competence, which is the leading condition for effective professional activity of specialists in any field. Future qualified workers should have skills in using electronic resources and working with software [3, 20].

According to Ovsianikov O. and Alyeksyeyeva H., the computer environment is available to the general audience. Its peculiarity is to provide students with the opportunity to obtain the necessary knowledge themselves through the use of developed information resources provided by modern information technology [13]. Khomenko V. et al. emphasizes, that at present, a large number of ICTs are available for training future specialists. These are resources and services, software for hands-on learning, automated test systems, services for team application development, teamwork for project execution [18].

At the same time, according to Shchetynina O. et al, today, a successful graduate is a highly educated, well-rounded individual who is capable of creative thinking, independent problem solving, figuring out non-standard tasks, and ready for team interaction and productive cooperation [22]. Discussion is one of those methods that help to develop such skills.

The purpose of the article is to consider the main peculiarities of the applying of group discussion methods in the educational process of vocational institutions on the example of computer subjects.

Presentation of the material and main results. Discussion is a lesson form that is intended to reveal the existing diversity of participants' points of view on any problem and, if necessary, to conduct a comprehensive analysis of each of them,

and then to form each student's own view on a particular problem [2].

In any case, a discussion lesson should have a characteristic feature – a conflict where each participant defends his position. It should be noted that discussion classes are most often used in the teaching of Informatics and computer technology. This is caused by the fact that computer subjects provide great opportunities for raising problematic issues and organizing the confrontation of several, often opposite, points of view. In the most general form, using general pedagogical classifications, all discussions on computer topics can be divided into several groups, depending on the principles of their conducting, tasks and results. The first type is a structured or regulated discussion. In this lesson, small groups of students explore a particular problem or issue as part of a larger problem to be solved by the group. Another type of discussion is a discussion with elements of game simulation. In this lesson, students discuss computer topics. But at the same time, some students represent modern experts and therefore have more recent assessments of the considered events. Exactly the combination of past and present assessments creates the originality of this type of discussion. The third type is project-based discussion. It is founded on the method of preparing and presenting projects on a certain topic. There is also a classification of discussions by forms of conducting: “symposium”, “round table”, “debate”. When analyzing various classifications of discussion classes, two main forms of discussions can be distinguished. These are group discussions where several groups of 3-5 people take part and each group defends its point of view on a given problem, as well as lessons where each student individually expresses their own opinion on the topic. It should be noted that in educational practice the group discussion is the most appropriate form, because it provides a variety of opinions and approaches to the problem, and the majority of students are involved in the discussion. Also, the group discussion should necessarily finish with the formulation of a common position of the whole group on the issue under discussion. This is due to the fact that as a result of any lesson, students should receive a certain volume of clear, consistent knowledge, so the diversity of opinions in this case is not allowed [6].

The process of holding a discussion lesson includes several stages. First of all, this is the preparatory phase, where the topic of discussion is determined. It should be relevant and significant. The relevance of the topic for students is deter-

mined by the benefits in the form of knowledge and skills gained during the discussion. The significance of the topic implies its high importance in the study of computer science. The minor issues are not submitted for discussion. Also, a necessary condition for choosing a topic for this kind of lesson is that it should be controversial, which means that different positions should be presented in the literature, which will cause an opportunity for the exchange of views. When determining the topic of discussion, a teacher needs to remember that the problems that are discussed should not only be essential in IT, but also feasible for students, and to arouse their interest. It is also very important that the topic is provided with literature that is accessible to students in its content. Thus, the topics of the discussion lesson, as a rule, are significant computer history events that are still ambiguously considered in the literature and cause controversy. Also at the preparatory stage, the teacher makes a discussion plan, identifying the main problem and a number of secondary issues that help to more completely reveal the content of the topic; selects the literature that students need to study in the preparation process. This information then is provided to students [7, 9].

At this stage, the teacher divides the class into nominal groups and consults these groups. Methodologists note that in a weakly prepared class it is possible to give students the possibility to assigned into groups independently (sometimes with teacher supervision), but in a well-prepared class it is advisable to create groups of a «random choice» formed on the basis of drawing lots, and in classes with strong differentiation of students by level of knowledge, active teacher intervention is likely to be required. The creation of such groups should be based on the principle of mutual enrichment, that is, one group should include students with different levels of knowledge and skills [8].

This, firstly, contributes to the development of motivation for students with a lower level of knowledge to raise it, and, secondly, this principle of distribution creates groups of approximately equal development level, which contributes to the active participation of the maximum number of students in the discussion. If necessary, at the stage of preparation of such classes, special lessons or lectures can be conducted to familiarize students with the factual material on the topic of discussion. In order to make the discussion at the lesson more productive, students should be introduced in advance to the rules of discussion, namely: the necessity to think about the main thing, the importance of accurate facts

for better argumentation, logic and consistency of statements; the necessity to respect the opponent and his opinion and in any case to seek solutions in fights [12].

In general, at the stage of preparing a discussion lesson, the main role of the teacher is to advise students. The discussion begins with an introductory teacher's speech, where he formulates the main problem of the lesson, substantiates it, as well as determines the rules of the participants' speech, explains the rules of the discussion [1]. Then there should be a discussion of the problem in groups and speeches of the discussants. The effectiveness and success of the discussion depends entirely on the teacher. During the discussion, his behavior should be correct, meaning that the teacher should not interrupt the speakers and intervene in the discussion only if the student answers out of topic. At the same time, the teacher should direct the reasoning of students to the correct conclusions, encourage them to form a common position on this issue, and to do this he needs to cut off excess information in the speeches of students, thereby grouping important conclusions and bringing together the points of view of the discussants [19].

At this stage, the role of the teacher is to guide the discussion, that is, he asks additional questions if necessary, helps students find the right solution to the problem, and makes reasonable conclusions. The teacher should ensure that the discussion does not come to a standstill and does not turned into an interpersonal conflict between students, as well as compliance with the basic principles of discussion.

It is worthwhile to focus on the issue of grading for a discussion lesson. The teacher should remember that not only the main speakers and opponents should be assessed, but also the most active participants of the discussion [10]. It is necessary to evaluate both the content of the students' answers and their expressed opinions, their ability to dispute and argue the opinions. It is not allowed to grade for willing but unsuccessful answers, as well as to give a low grade for an incorrect point of view. This can result in the students losing interest in the discussion and the desire to express their own opinion.

It is worth noting the impact that discussion classes have on the development of students' personalities. The lessons-discussions not only activate students' mental activity and increase their interest in the IT, but also contribute to the development of public speaking skills, as well as listening to an opponent, showing tolerance to

a different point of view, reasonably defending their own position.

In this way, discussions contribute to the development of students' basic communicative skills [15]. In general, the discussion is a form of lesson, which develops students' thinking and speaking, while they master the public speaking skills and evidence-based argumentation skills, and their interest in IT increases. As a result of group discussions, a common position on this issue is formulated. This form of the lesson allows students not only to develop certain communication skills, but also contributes to a more profound learning of the educational material.

Educational discussion is an exchange of opinions organized by the teacher, where the students defend their personal subjective points of view on the issue under study. During the discussion, cultural values are created and mastered, cultural experience is transferred, people are formed as social individuals, personalities with their knowledge and skills, value system, and creative abilities. The most important environment of the spiritual, social and personal manifestation of a person, the achievement of mutual understanding between people is communication, which is major in the discussion. Communication is the only opportunity for a human being to be a personality. Communication is an activity in culture, in accordance with cultural patterns-ideas, values, and norms [16]. Two types of the communication can be singled out: external communication and internal communication. In the process of external communication at the lessons-discussions, students present and defend their thoughts and views, which reaches mutual understanding between them, as the ancient Chinese philosopher Confucius said, "Truth is born in disputes" [21]. Internal communication is the interaction of a person with himself, an internal dialogue with the second "I". Internal communication provides the process of self-education, self-improvement, the formation of free moral freedom, the inner person, strengthening the position of his spiritual state.

The article proposes the author's lesson-discussion plan for vocational institutions.

Topic: The book and the computer in the information society: pros and cons.

Objectives:

- learning: generalization and systematization of knowledge about information culture, information competence, information and communication technologies; consideration of printed and electronic publications for searching

and processing of information, their role in the information society and cognitive activity;

- developmental: to develop the skills of competent discussion;

- educational: involvement in new forms of work and development of the ability to navigate in unusual situations; to form a scientific outlook, to form social and communication competencies; to develop an ethical and tolerant attitude to others.

Equipment and visual aids: computers, posters with quotes of famous people, task cards for practical work.

Type of lesson: lesson of knowledge generalization and systematization.

Form of the lesson: lesson-discussion.

Structure of the lesson

1. Organizational stage.
2. Motivation. Announcement of the topic, lesson objectives.
3. Discussion using basic knowledge, skills, abilities.
4. Application of the acquired knowledge.
5. Results of the lesson. Reflection.

The lesson course

1. Organizational stage.
2. Motivation. Announcement of the topic and purpose of the lesson.

Introductory speech of the teacher. Creative and intellectual potential of a person, skills and abilities of working with information, a person's information culture should be formed from childhood. To be an educated, modern person, you need to read a lot, be able to search for the necessary information using the Internet, etc. Therefore, today we will conduct a lesson-discussion, a lesson-debate, when we will discuss the role of books, libraries and computers in the information society.

You are fortunate to live in a time of unprecedented scientific and technological progress, in the Age of Information. Now we will talk about the most important things in the process of receiving and processing information. For this purpose, we will form three teams. One will defend the position of book readers, the other – the position of computer users. Two consultants will help to solve the complex information issues. Guests are invited to the meeting: teachers of Ukrainian language and literature, foreign literature, and also the librarian.

3. Discussion with the use of background knowledge, skills, abilities.

Questions to students

1. What do we mean by the word "information"?

(Information is new knowledge that the consumer (subject) receives as a result of perception and processing of certain information).

2. Is the information always useful, relevant, original? Give some examples.

(The students express their opinions.)

3. What sources of information do you know?

(Books, periodicals, television and radio, people, electronic resources, Internet).

4. What does the concept of "message" mean?

(Information consists of messages; message is a part of knowledge.)

Teacher. We are surrounded by information always and everywhere. It is difficult to imagine the state of a person who does not have access to a particular source of information.

Questions to the students.

Please give examples of receiving and transmitting information.

Expected answers. Reading books, listening to radio programs, watching TV programs, people communicating with each other. Questions, answers, requests, smiles, movements transmit the information.

Teacher. The necessity of expressing and transmitting information has led to the emergence of language, writing, and art; contributed to the inception of printing, television, the emergence and development of computers. Technological progress provided new tools of communication, and new values as well. The first breakthrough in this area was the book, then – periodicals, later – telegraph, radio, television and, finally, the Internet. At the beginning of the XXI century, books and the Internet are the most authoritative sources of information. We will discuss them today and try to prove our point to the opponent.

Questions to the team of book readers.

1. Remember when the first book appeared. And the first printed book? Who was the first national book printer? (IV-III thousand BC. The beginning of typesetting in Europe dates back to the 40s of the XV century and is associated with the name of the burgher Johann Gutenberg (1399-1468). Ivan Fedorov (1510-1583) is the founder of book printing in Russia and Ukraine).

2. How has the book benefited humanity? (Books reflect human history, experience, thoughts, feelings, etc.).

3. Remember how our ancestors loved and respected the book. What sayings and proverbs do you know? You can ask for help from consultants. (Folk wisdom says: "A book teaches how to live in the world", "A book is the source of life", "To live with book is to be friends with kindness", "A book

is small, but dear to the heart", "Books are the key to knowledge", "Gold is mined from the earth, and knowledge is mined from books", "Rivers from streams, knowledge from books", "Bread nourishes the body, a book nourishes the mind").

4. What did famous people say about books? (Quotes of prominent people: "People stop thinking when they stop reading" (D. Diderot), "Books are the children of the mind" (Jonathan Swift), "Books are ships of thought that travel the waves of time" (Francis Bacon), "The mission of books is to facilitate, accelerate the knowledge of life, not to replace it" (Ya. Korchak), "Without a passion for books, the culture of the modern world, intellectual and emotional improvement are inaccessible to a person" (V. Sukhomlynsky), "A house without books is like a body without a soul" (Cicero), "A person who exists without a book seems strange and unnatural" (T. Shevchenko), "Read! Let there be no day in your life when you would not read at least one page from a new book" (K. Paustovsky).

Questions to the audience.

What role does the book play in each of your lives?

(Students and the audience express their opinions).

Teacher. For a long time, a book was the only and main source of information. Today the world is filled with computers. Even small children are already familiar with computers. The computer is our assistant in many things: it teaches, controls knowledge, and entertains.

Questions to the Computer team.

1. Do you know how computing began? What does the word "abacus" mean? (From Greek, *abacation* is a board divided into strips, on which stones were moved for arithmetic calculations. From this primitive device for calculations the history of computing technology originates).

2. Name the prominent national scientists who made a significant contribution to the development of computer technology (V. Glushkov, S. Lebedev, K. Yushchenko).

3. When did computers become an integral part of our lives? (Computers began to actively enter into our lives after World War II. Until 1960, no more than 7 thousand computers were used worldwide. In 1993 there was a historic milestone when for the first time the production of personal computers exceeded the production of passenger cars, reaching 35.4 million units).

4. Where are computers used? (In institutions, banks, schools, hospitals, at home, etc. A modern computer writes music and poems, draws, plays

chess, talks. It can do almost everything that a human can do).

5. Explain the expressions: information explosion, information revolution, information civilization. (Today the world is experiencing a process of rapid informatization. The amount of information is growing rapidly. Fantastic development of electronic computers makes information available to almost everyone. Scientists talk about the information explosion, information revolution, information civilization, the growth of information).

Questions to the whole audience.

1. How has the book changed in our time?

2. What does the concept of electronic book mean?

3. Is it possible to order books online?

The expected answers. You probably know about the electronic books. In France, a book has been created that looks like a traditional book. Under the wrapper is a screen measuring 21x16 cm. The e-book can be put in a bag or backpack. It works on batteries for 5 hours. It is a book, a library, and a virtual bookstore simultaneously. Its memory stores about 500 books of 500 pages each. Using a mobile phone or a telephone socket, you connect to the Internet, can walk around the virtual shop, choose and order books. It is enough to swipe the screen to select a book or newspaper, increase the size of letters, find the meaning of an incomprehensible word in the dictionary.

4. What is a living book?

Expected answers. The latest achievement of computer technology is the "Living Book". With the help of computer, you can not only read text and view pictures, but also hear the voices of characters, "animate" illustrations, play interesting games. There are even e-book games that allow not only to get acquainted with the author's version of the work, but also to influence the course of the plot.

5. In your opinion, will the printed book remain in the future or will it be replaced by the computer?

Expected answers. Of course, it will remain. After all, for most people the book is an integral part of personal life, a way of self-expression and communication.

I think the time will come when a printed book will be a rarity, much more expensive than a computer.

(Young scientists demonstrate their own electronic textbooks created for educational purposes).

6. How can you explain the expression: "Garbage In, Garbage Out" (GIGO)?

Expected answers. This is one of the common expressions used in computer science. It means that computers will not hesitate to process any meaningless data and produce equally meaningless results.

7. How can you explain the expression: "A person can make mistakes, but for inhuman mistakes a computer is needed"?

(Students and the audience express their opinions).

8. How can you explain the expression: "Humanity is divided into two parts: those who have access to the Internet and those who have no future" (B. Gates)?

(Students and the audience express their opinions).

Experts conduct a sociological survey

- Book or computer? What do you prefer?

- Can you be an educated person if you do not work with a computer?

- Can a person be called modern if he does not use a computer?

- From which source (a book or a computer)

do you get basic information and knowledge?

The results of the survey are noted on the board.

Teacher. Let us remember the ancient Greek myth about the labyrinth. It turns out that the book world, and even more so the computer virtual world, is the same labyrinth, where a young and inexperienced user faces danger, a real horrible "Minotaur". The main problem today is the problem of choice. How to distinguish necessary information from unnecessary, deep from superficial, useful from meaningless and harmful?

Quite often, knowledge of fiction is limited to flipping through detective stories; people choose to watch only action movies from television programs, and use the computer for dubious games.

"Cybernetics is like 'black magic' that was considered in the Middle Ages – it can give everything you want, but it cannot tell you what to request" (Norbert Wiener).

The ability to choose a book or find information using a computer is a real art. How to master it? In my opinion, computer science lessons and library visits will teach you this art, show you the way to knowledge and spirituality.

Questions to the team of book readers.

1. What does the word "library" mean? (The book depository).

2. Is it possible to find electronic manuals in a modern library? (A modern library collects not only printed materials, but also audio and video recordings, CDs, computer programs, databases).

Various audio and video equipment, computers, reproduction equipment are at the readers' disposal. Computer technologies are used for acquisition of libraries, creation of reference apparatus, reader service).

3. Is the library a component of modern information systems? ("If the old library was the source that all those who sought knowledge went to, the new one is a water pipe that carries life-giving moisture to the houses" (Melville Dewey).

Therefore, the modern library has been called a virtual library, information library, media library. Instead of the word reader, the term library user appeared.

4. Is the library needed in the future?

5. Can the information preserved by mankind in printed editions be found on the Internet? (The library has always been and will continue to be preserved as an intellectual and information center; the library is a popular place for people to communicate. Knowledge does not make a person happy and wise, also it does not save from loneliness. A person needs a person. The library is the temple where spirituality is always born and preserved. We should remember that in ancient times the library was called a house of life, a shelter of wisdom, a pharmacy for the soul. "Libraries are treasures of all the riches of the human spirit" (G. Leibniz).

Teacher. Today we have discussed only some issues of the topic "Book and computer". The topic is inexhaustible and complex.

So far, these two sources of information coexist peacefully, complement each other, but time will show what happens next.

Experts conduct a sociological survey.

- Are you a library reader? Which one?

- Are you Internet users?

The results of the survey are noted on the board.

The interesting facts about a book to discuss with students.

1. Scientists have estimated that in 1600 only 6078 publications were published. Over the next century, their number doubled, and a century later it increased by 40% (18646 in 1800). In the XIX century the number of printed books and brochures increased almost tenfold (158 888 in 1900). In the XX century, the volume of printed products grew rapidly; during the first half of the century, book production increased by 70%.

2. The number of books that a person can read in a lifetime does not exceed 6-8 thousand, if read daily for 50 pages.

3. The world's largest book is the "Superbook", that published in Denver, Colorado, USA in 1976.

Its dimensions are 2.74x3.07 m, weight is 252.6 kg. The book contains 300 pages.

4. The Moscow Polytechnic Museum keeps a unique book of poems by Taras Shevchenko, created by Ukrainian master Mykola Syadrystyi. The book contains 12 pages, each 0.6 mm². It is sewn with cobwebs; the cover is made of an immortelle petal. The texts can be read under a microscope.

5. Today, a device the size of a human fingernail can store information equal to 100 books of 500 pages each.

The interesting facts about a computer.

1. The human ability to absorb information is on average 25 bits per second, or about one word per second.

2. One of the first electronic computers ENIAC was created in 1946.

3. Nowadays the smartest computer in the world is called "Earth Simulator".

4. In the total volume of software sales in Japan, game programs account for the largest part – 30%.

If the studied material is based on the material well learned earlier, if it is not difficult and is well described in the textbooks, then the teacher can conduct a conference on the relevant topic and organize a discussion among students. The discussion should be prepared in advance. The teacher determines the topics of reports for students and the main directions of their independent work. The role of the teacher is to comment on the polemics of students, summarizing the discussion. This form of learning organization is designed for students who have well-formed skills and abilities to work with literature [17].

Conclusions. Thus, the method of group discussion provides intensive development of spirituality and formation of beliefs of a moral personality. Discussion is one of the most difficult types of interactive lessons.

The most important tasks of modern society are the formation of students' civic position, national identity, patriotism, tolerance, and computer literacy. Students should not only have an understanding of the main interpretations of key IT problems, but also express their own opinions on various issues. Deliberation of these questions is impossible without gaining experience in dialogue and discussion.

This study is not a final one, so we plan to continue publications, where we will reveal in more detail the practical aspects of the application of the group discussion method in vocational institutions on various examples.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеева Г. М. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2012. №2. С. 9-14. URL: http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/foipt/stat_Alekseeva_8.pdf.
2. Алексеева Г. М. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності: монографія. Донецьк. Вид. ЛАНДОН-XXI, 2014. 269 с.
3. Алексеева Г.М., Антоненко О.В., Жадан К.О., Лифенко М.В. Досвід використання засобів електронного навчання у інклюзивному освітньому ВНЗ. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2018. №4(18). С.17-25. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-018-4-003>
4. Алексеева Г. М., Кравченко Н. В., Антоненко О. В., Горбатюк, Л. В. Використання ігрових технологій в процесі професійної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. №6(119). Серія: Педагогіка, Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С.7-14.
5. Задоя Є.С. Дидактична робота групових форм початкової роботи. *Педагогічні науки*. 2010. № 1(33), С. 85-93.
6. Кравченко Л. М., Кравченко Н. В. Стратегії інженерно-педагогічної освіти в контексті інтеграції в європейський простір. *Зб. наук. праць БДПУ (Педагогічні науки)*. 2010. № 2, С. 113-118.
7. Кривильова О. А. Проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький. 2018. 37 с.
8. Кривильова О., Сосницька Н. Формування соціальних навичок як крок до конкурентоспроможності на ринку праці майбутніх спеціалістів енергетичного профілю. Проблеми автоматизованого електроприводу. Теорія та практика (РАЕР 2020): 25 Міжнародна конференція IEEE (Кременчук, 21-25 верес.). *Кременчук: Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського*, Україна, 2020.
9. Ліймець Х.Я. Місце гурткової роботи серед інших форм навчання. *Радянська педагогіка і школа*. В. : Тарту, 1971. 205 с.
10. Мітіна Л. М. Психологічна діагностика комунікативних здібностей учителя: навчальний посібник для практичних психологів. Кемерово. 1996. 50 с.
11. Несторенко Т. П., Бордоусов О. В. Ценність вищого образования для індивіда [Електронний ресурс]. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*. 2015. № 3(3), С. 171-174. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_ekon_2015_3\(3\)_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_ekon_2015_3(3)_35)
12. Несторенко Т. П. Економіка суперзірок: можливості та загрози для сфери освіти. *Український журнал прикладної економіки*. 2020. Том 7. № 2. С. 8–15. URL: <http://ujae.org.ua/ekonomika-superzirok-mozhlyvosti-ta-zagrozy-dlya-sfery-osvity> DOI: <https://doi.org/10.36887/2415-8453-2020-2-1>.
13. Овсянніков О. С., Алексеева Г. М. Комп'ютерне середовище науково-дослідної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю як об'єкт проектування. *Молодь і ринок: Науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2019. №9 (176). С.107-112.
14. Павленко Л.В., Павленко М.П. Підходи до вдосконалення змісту дисципліни «Цифрові технології в професійній діяльності» в умовах вимушеного дистанційного навчання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2022. С. 311-324. DOI: 10.31494/2412-9208-2022-1-2.
15. Хоменко В. Г. Сучасний стан та тенденції професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць*. Харків: УПА. 2013. № 40–41, С. 245–252.
16. Цукерман Г.А. Види спілкування в навчанні. Томськ: Пеленг. 1993. 286 с.
17. Hurenko, O., Alekseeva, H., Lopatina, H., & Kravchenko, N. (2017). Use of computer typhlotecnologies and typhlodevices in inclusive educational space of university. *Information Technologies and Learning Tools*, 61(5), 61-75. DOI: <https://doi.org/10.33407/ITLT.V61I5.1782>.
18. Khomenko, V., Pavlenko, L., Pavlenko, M., & Khomenko, S. (2020). Cloud technologies in informational and methodological support of university students' independent study. *Information Technologies and Learning Tools*, 77(3), 223-239. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.2941/>.
19. Kravchenko, N.V., Alyeksyeyeva, H.M., & Gorbatyuk, L.V. (2018). Curriculum optimization by the criteria of maximizing professional value and the connection coefficient of educational elements, using software tools. *ICTERI 2018: 14th International conference on ict in education, research, and industrial applications. CEUR Workshop Proceedings* (pp. 365-378). Kyiv, Ukraine. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2105/10000365.pdf>.

20. Lavrik, V., Cortez, L., Alekseeva, A., García, G. T., Juarez, P. G., & Poblano, J. (2014). Development of the CAD system for designing non-standard constructions from elastomers. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*. Vol 3, Issue 3, 10717-10726.
21. Ostenda, A., Nestorenko, T., & Zhyhir, A. (2018). What do students think of the education curriculum? Case of Katowice School of Technology. *International Relations 2018: Current issues of world economy and politics*. University of Economics in Bratislava, Faculty of International Relations. Conference proceedings, 19th International Scientific Conference, Smolenice Castle, 29th-30th, November 2018. 582-589. URL: <https://cutt.ly/mYcCDFC>.
22. Shchetynina, O. ., Kravchenko, N., Horbatiuk, L., Alieksieieva, H., & Mezhuiev, V. (2022). Trello as a Tool for the Development of Lifelong Learning Skills of Senior Students. *Postmodern Openings*, 13(2), 143-167. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.2/447>.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2022.

Стаття рекомендована до друку 22.11.2022

Ганна Миколаївна Алексєєва

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики¹
alekseeva.kts@gmail.com ORCID 0000-0003-3204-3139

Александр Остенда

ректор Сілезької академії, кандидат соціологічних наук, професор AS Сілезька академія вул. Рольна, 43, м. Катовіце, Польща, 40-555
aleksander.ostenda@wst.com.pl ORCID 0000-0002-3467-157X

Ольга Сергіївна Щетиніна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики¹
shchetininaolga.bdpu@gmail.com ORCID 0000-0001-7023-1902

Олександр Володимирович Антоненко

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики¹
antalex@ukr.net ORCID 0000-0002-9542-4791

Олександр Сергійович Овсянніков

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики¹
ovsyannikov@ukr.net ORCID 0000-0003-4972-3472

¹Бердянського державного педагогічного університету вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Україна, 71100

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ГРУПОВОЇ ДИСКУСІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ПРИКЛАДІ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕМАТИКИ

В статті розглянуто проблему застосування методу групової дискусії в професійно-технічних навчальних закладах на прикладі комп'ютерної тематики. Існує проблема розвитку у студентів критичного аналізу змісту інформації та прищеплення комунікативних навичок, сприяння професійній підготовці здобувачів освіти та викладачів до позитивного та відповідального використання інформаційно-комунікаційних технологій і сервісів.

Мета статті. Розглянути основні особливості застосування методів групових дискусій в навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів на прикладі комп'ютерної тематики.

Основні результати дослідження. Проаналізовано сучасний процес навчання, який передбачає в числі одного з важливих завдань значне розширення форм навчальної діяльності здобувачів освіти. Надано характеристики методів навчання. Висвітлено теоретичні засади освітнього процесу, що повинен будуватися як спілкування, взаємодія, обмін ініціативами його учасників. Саме так будується освітній процес при використанні групових, інтерактивних (заснованих на взаємодії) методів навчання – дискусії, рольових ігор, імітаційних ігор. Зроблено наголос на груповій дискусії як на

найбільш поширеному методі. Розкрито основне завдання групової дискусії - виявлення існуючого різноманіття точок зору учасників на будь-яку проблему і при необхідності всебічний аналіз кожної з них на прикладі комп'ютерної тематики.

Доведено, що організоване навчання і виховання, здійснене в рамках тієї або іншої педагогічної системи, має певне організаційне оформлення, що відрізняється одна від одної кількісним охопленням учнів, співвідношенням колективних та індивідуальних форм організації діяльності вихованців, ступенем їх самостійності і специфікою керівництва освітнім процесом з боку педагога.

На практичному прикладі описано етапи проведення дискусійного заняття, яке сприяє розвитку в учнів основних комунікативних умінь, розвивається їх мислення і усне мовлення, при цьому вони опановують ораторським вмінням і вмінням доказового спору, збільшується їх інтерес до комп'ютерної тематики. Пропонується авторська розробка плану-конспекту уроку-дискусії для професійно-технічних закладів освіти на тему «Книга і комп'ютер в інформаційному суспільстві: за і проти».

Висновки. Зроблено висновок, що дискусія є одним з найскладніших видів інтерактивних занять. Студенти повинні не тільки мати уявлення про основні трактування ключових проблем ІКТ, але й висловлювати власну думку з різних питань. Обговорення цих питань неможливе без набуття досвіду ведення діалогу та дискусії.

Ключові слова: освітній процес, метод групової дискусії, професійно-технічні заклади освіти, комп'ютерні технології.

REFERENCES

1. Alieksieieva, H. (2012). The essence and structure of future social educators' readiness to use computer technology in their professional activities. *Collection of scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences*, 2, 9-14. [in Ukraine].
2. Alyeksyeyeva, H. (2014). *Formation of readiness of future social educators to use computer technologies in professional activity*: monograph. Donetsk, Ukraine. [in Ukraine].
3. Alieksieieva, H., Antonenko, O., Zhadan, K., & Lyfenko, M. (2018). Experience in the use of e-learning tools in inclusive education. *Physical and mathematical education: a scientific journal*, 4(18), 17-25. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-018-4-003>. [in Ukraine].
4. Alieksieieva, H., Kravchenko N. Antonenko, O., & Gorbatyuk L. The use of game technologies in the process of professional training of students of pedagogical institutions of higher education. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskiy*, 6(119), 7-14. [in Ukraine].
5. Zadoya, E. (2010). Didactic work of group forms of primary work. *Pedagogical sciences*, 1.33, 85-93. [in Ukraine].
6. Kravchenko, L. M. & Kravchenko N. V. (2010). Strategies of engineering and pedagogical education in the context of integration into the European space. *Collection of scientific works of BSPU (Pedagogical sciences)*, 2, 113-118. [in Ukraine].
7. Kryvylova, O. A. (2018). Designing psychological and pedagogical training of future teachers of vocational schools: Candidate's thesis. 13.00.04. Berdyansk State Pedagogical University. Khmelnytsky: KhPPA Publishing House. [in Ukraine].
8. Kryvylova O., & Sosnickaya, N. (2020). Formation of social skills as a step towards competitiveness in the labor market of future specialists of energy profile. *Problems of automated electric drive. Theory and practice (PAEP 2020): 25th IEEE International Conference (Kremenchuk, september 21-25)*. Kremenchuk. Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskiy National University, Ukraine. [in Ukraine].
9. Liimets, H. Ya. (1971). Place of group work among other forms of education. *Soviet Pedagogy and School*: Tartu. [in Ukraine].
10. Mitina L.M. (1996). *Psychological diagnostics of teacher's communicative abilities*. Kemerovo. [in Ukraine].
11. Nestorenko, T.P., & Bordousov, O. V. (2015). The value of higher education for the individual. *Bulletin of Khmelnytsky National University. Economic sciences*. 3, 171-174. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_ekon_2015_3\(3\)_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_ekon_2015_3(3)_35). [in Ukraine].
12. Nestorenko, T.P. (2020). The superstar economy: opportunities and threats for education. *Ukrainian Journal of Applied Economics*. Vol. 7, no 2., 8-15. URL: <http://ujae.org.ua/ekonomika-superzirok-mozhlyvosti-ta-zagrozydlya-sfery-osvity/> DOI: <https://doi.org/10.36887/2415-8453-2020-2-1>. [in Ukraine].
13. Ovsianikov, O. & Alyeksyeyeva, H. M. (2019). Computer environment of research work of students of engineering and pedagogical specialties of computer profile as an object of design. *Youth and market: Scientific and pedagogical journal*. Drohobych: RVV DDPU im. I. Franka, 9 (176), 107-112. [in Ukraine].
14. Pavlenko, L.V. & Pavlenko, M.P. (2022). Approaches to the content improvement of the "Digital technologies in the professional activity" discipline under the conditions of the forced distance teaching. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. Issue 2, p. 311-324. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2>. [in Ukraine].

15. Khomenko, V. H. (2013). Current status and trends in the training of future computer engineers. *Problems of engineering and pedagogical education*: Kharkiv: UIPA, 40-41, 245-252. [in Ukraine].
16. Tsukerman, G.A. (1993). *Types of communication in education*. Tomsk: Peleng. [in Ukraine].
17. Hurenko, O., Alekseeva, H., Lopatina, H., & Kravchenko, N. (2017). Use of computer typhlotecnologies and typhlodevices in inclusive educational space of university. *Information Technologies and Learning Tools*, 61(5), 61-75. DOI: <https://doi.org/10.33407/ITLT.V61I5.1782>. [in English].
18. Khomenko, V., Pavlenko, L., Pavlenko, M., & Khomenko, S. (2020). Cloud technologies in informational and methodological support of university students' independent study. *Information Technologies and Learning Tools*, 77(3), 223-239. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.2941/>. [in English].
19. Kravchenko, N.V., Alyeksyeyeva, H.M., & Gorbatyuk, L.V. (2018). Curriculum optimization by the criteria of maximizing professional value and the connection coefficient of educational elements, using software tools. *ICTERI 2018: 14th International conference on ict in education, research, and industrial applications. CEUR Workshop Proceedings* (pp. 365-378). Kyiv, Ukraine. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2105/10000365.pdf>. [in English].
20. Lavrik, V., Cortez, L., Alekseeva, A., García, G. T., Juarez, P. G., & Poblano, J. (2014). Development of the CAD system for designing non-standard constructions from elastomers. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*. Vol 3, Issue 3, 10717-10726. [in English].
21. Ostenda, A., Nestorenko, T., & Zhyhir, A. (2018). What do students think of the education curriculum? Case of Katowice School of Technology. *International Relations 2018: Current issues of world economy and politics*. University of Economics in Bratislava, Faculty of International Relations. Conference proceedings, 19th International Scientific Conference, Smolenice Castle, 29th-30th, November 2018. 582-589. URL: <https://cutt.ly/mYcCDFC>. [in English].
22. Shchetyynina, O., Kravchenko, N., Horbatiuk, L., Alieksieieva, H., & Mezhuiev, V. (2022). Trello as a Tool for the Development of Lifelong Learning Skills of Senior Students. *Postmodern Openings*, 13(2), 143-167. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.2/447>. [in English].

The article was received by the editors 08.11.2022

The article is recommended for printing 22.11.2022

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-15>

УДК 94 (477)

Mariia Mishchuk

recipient of the third educational and scientific level of higher education

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Alchevskikh Street, 29, Kharkiv, Ukraine,

mishchukmv2022@gmail.com ORCID: 0000-0003-2002-5398

FEATURES OF THE RELIGIOUS EDUCATION OF A CHILD IN THE FAMILY BASED ON THE VIEWS OF V. ZINKIVSKYI

Modern conditions of life remove the child from religious upbringing in the family, since all Orthodox upbringing is completely contained in the general rule of Christian life: the Spirit of peace will prevail, and thousands around you will be saved. On the contrary, the father's desire to have a pedagogical manual in his hands and be guided by it in relation to his son or daughter is a sign of how artificial parental religiosity is, how impoverished is the personal attitude towards children and the spirit of love, which is the true essence of the patriarchal tradition, the center of all Orthodox spirituality.

The purpose of the research is to determine the peculiarities of the religious upbringing of children and youth in the pedagogical heritage of V. Zinkivskiyi, based on the analysis and literature, as well as archival sources.

Research methods: hermeneutic (for studying and commenting on pedagogical ideas of V. Zinkivskiyi); phenomenological (for the objective disclosure of historical facts); biographical (for studying the creative work of a scientist); synergistic (to determine changes in the evolution of the teacher's views); paradigmatic (to characterize the religious and pedagogical ideas of V. Zinkivskiyi); comparative-historical (to reveal and compare pedagogical-historical ideas); bibliographic (for analysis and archival and library funds). The work presents arguments in favor of strengthening the religious component of family upbringing of children. Based on the views of V. Zinkivskiyi, it was noted that it is necessary to establish and strengthen the spiritual connection of children with their parents. For this purpose, V. Zinkivskiyi suggests constant communication with children, involving them in the world of family worries and difficulties, assigning responsible and urgent tasks, generally involving children in active work for the family. If they are not under compulsion, but go for it themselves, then with a properly created spiritual atmosphere, it is not difficult to achieve this. A family can give religious education to its children, but for this it must itself acquire the religious power that is communicated to it in the sacrament of marriage. Beyond this, only the socio-psychological reality of the family remains, and its religious-ontological basis is hidden in an inaccessible depth, and therefore children grow without involvement in spirituality, which contains the necessary forces for their growth. According to V. Zinkivskiyi, the problem of religious education in the family is the problem of returning the family itself to its religious basis. Religious upbringing of children is carried out mainly by personal example and a prayerful atmosphere of love in the home.

Key words: *family upbringing, family, child, peculiarities, views of V. Zinkivskiyi.*

In cites: Mishchuk M. (2022). Features of the religious education of a child in the family based on the views of V. Zinkivsky. *Scientific notes of the pedagogical department.* 51, 132-140. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-15>

Statement of the problem and its connection with important scientific or practical tasks. Organization of family upbringing is one of the most difficult issues today. It should be noted that nothing is more in demand nowadays than for the modern family to be able to provide proper religious education for their children. Religious impoverishment, which was so acutely manifested among Christian peoples in the 19th and 20th centuries, was deeply connected with traditional changes and the decline of family life. It is possible to establish the reverse fact: the decline of family life in the XIX and XX internally related to the religious orphanhood of society. Between the health of the family and the religious life of any age there is the deepest and most intimate connection.

The prominent teacher, philosopher and thinker V. Zinkivsky convincingly argued that the world is both built in children's fantasy and destroyed in it; in the children's world, both the ways of salvation and the ways of death are laid. The educator called the family a laboratory of human destinies [4].

Nowadays, it is noted about the worldview vacuum that the generation is growing sluggish and unprincipled, dishonorable and cynical. V. Zinkivskyi warned that times will come when parental irresponsibility will increase from generation to generation. This will happen when the spiritual principle does not «find a place» in souls, weaken and disappear. At such a time, the sacred essence of the family will not find more recognition and respect in human hearts, it will not be cherished and protected. History provides grounds for asserting that all major accidents and even the disappearance of nations arise from spiritual and religious crises that originate, first of all, in the family [7].

The family is obliged to support and pass on from generation to generation the spiritual and religious tradition, from which the culture of the people with its pious veneration of ancestors and its national customs emerges and is established. Spiritually «awakening» a child is a parent's primary task. It is necessary to educate such a person who would be able to internally respect himself, affirm his spiritual personality, his free dignity, before which modern temptations would be powerless [13].

Nowadays, living conditions, social life, directing thoughts to not spiritual, but material goods, are quite often incompatible with the Christian understanding of life and role in their family. There is a conflict between the worldview of the Christian family and social ideology. At school, among

friends, on the street, in books, newspapers, in the movies, in radio and television programs, ideas that are foreign and even hostile to the Christian understanding of life pour into the souls of modern children in a powerful stream. It is difficult to resist this flow of information [1].

Gone are the days when it was possible to hope that church life, traditions of folk life would be able to educate children in faith and piety. But right now, believing parents have a special duty to educate their children in a personal, independent faith [17].

Analysis of recent research and publications. V. Zinkivskyi was always concerned about the issue of religious education. The teacher considered the Orthodox family to be one of the main «islands of Orthodox culture», in which people related to each other can with considerable success jointly resist the spirit of this century, which is manifested in disobedience, unwillingness to interact and help each other [5].

Among the main works of Ukrainian scientists who conducted research in the direction of the problem of religious education of children in the family, based on the works of V. Zinkivskyi, were:

- M. Zakharina, who investigated the phenomenon of a complete personality in the system of philosophical and religious ideas of V. Zinkivskyi [1];
- V. Kyrychenko, who singled out a religious approach to the problem of education in the system of Orthodox pedagogy of V. Zinkivskyi [2];
- V. Lettsev, in whose works the focus of worldview searches of V. Zinkivskyi [3] can be traced.

Among foreign scientists, it is advisable to pay attention to the works of such researchers as I. Cairns [8], D. Christensen [9], D. Irawan [10], C. Kaiser [11], J. Lundbom [12], E. Murniarti [13], P. Poręba [14] A. Rynio [15] C.-M. Sultana [16], T. Zadykowicz [17] and others, who studied the problem of raising a child from the point of view of a religious aspect.

Therefore, the problem of religious upbringing of children in the family is relevant in modern conditions.

The purpose of the article is to determine the peculiarities of the religious upbringing of children and youth in the pedagogical heritage of V. Zinkivskyi, based on the analysis and literature, as well as archival sources.

Outline of the material and main results. V. Zinkivsky highlighted the following problems of religious education in the family:

- 1) the position of women, which changes over time;
- 2) family transformations in the family [6].

It should be noted that the family life, family atmosphere, coziness and poetry of the family – everything that contains precious memories for the child throughout his life.

The essence of the concept of “family hearth” did not accidentally become synonymous with the coziness and warmth of the family: around labor processes, the family united, felt its unity, and really experienced its inner kinship. In family activity, in family work, there was always an inexhaustible source of the deepest and best mental movements, which nourished and strengthened family integrity. 19th century gradually tears the woman out of the family and thus destroys the main basis of the family: in response, the development of women’s work, which takes the mother away from the family, life will bring a number of significant changes in the order of family life.

Family work is becoming less and less necessary, gradually reducing to such a minimum that it is inappropriate to talk about the family as a labor unit. The technology of modern life has reached such a height that very little work is required in the house. Very wealthy people can now manage perfectly well without assistants – this characterizes the technical organization of life. The products are delivered in such a form that you need to work on them minimally in order to eat them, you do not need to heat the oven, and you do not need to wash the laundry at home. All these technical conveniences of modern life reduce the family to a consumer rather than a labor unit: they consume together, but do not work together.

This process is still in full swing, but has a tendency to expand and capture ever greater horizons. It is not surprising that the modern family often resembles a hotel, and not the former family home in which life continued all day long. In the morning, the whole family goes in different directions: father and mother go to work, children – to school, to kindergartens. Everything adjusts to come to the aid of the family in its new situation – and only in the evening everyone gathers together. The external spread of the family very often corresponds to the internal: each family member has his own social environment with which he is connected, his own circle of acquaintances, his own circle of interests.

What else unites the family together? Not only in the history of the family, but also in the modern family, the mother is its connecting force, its living center. The family keeps its unity only thanks to the mother.

But the mother is always the center and source of the family relationship, and here, in fact, it turns

out that the integrity, so natural in the family with family work, can exist without it, finding an inexhaustible source of its strength in the bonds of family members with her mother, which are spiritually so meaningful and rich that they can firmly and deeply connect everyone.

A mother is connected with her children spiritually much more deeply than just by a domestic, vital connection. It cannot be argued that only Christianity gave the family this spiritual unity. But only in Christianity is the spiritual side of the family revealed and understood, because in Christianity the eternity of the relationship between family members is revealed. The uniqueness, the uniqueness of each person, as it was first proclaimed and revealed in Christianity in its good news of salvation and resurrection, reveals for the first time that the family is a spiritual organism, because the connection in the family does not disappear with death, but is preserved for eternity. Mother is for all of us not only the point in the empirical fabric of being where each of us comes into the world, but she is the metaphysical point for each of us through which we connect with eternity and in eternity. Christianity affirms the metaphysical power of family ties; as the flowering of family life, as the highest revelation of it, the doctrine of the family as a small Church stands out in Christianity. The family is a small Church – this means that it forms a single, whole, inseparable, created by life, but spiritually unites, which goes beyond life, which enters the Church as the body of Christ, like the cells of a complex organism.

The unity of the family is not limited to its unity of life and work. Where the unity of life and work fluctuates, there are also reasons for the true integrity of the family. The mother, as before, is the center of the family, its main strength. Therefore, the described crisis of the family, connected with its transformation into a consumer unit, with the dissection and external disintegration of the family, can be overcome from the inside, but only if the spiritual relationship of the family is preserved.

The spiritual fortress of the family used to be given more easily, almost “by itself”, but now it is given with difficulty, it is achieved only by effectively overcoming all those forces of fragmentation and cooling that are included in the modern system of life.

But here we have to return to the second factor of the disintegration of the modern family, which we have already touched upon in a moment, - the change in the position of the modern woman. It is not only about the development of women’s work, although this is of great importance. A wom-

an, becoming economically self-sufficient and independent, does not put up with the former servile position to which she was doomed. In a modern woman, her requests as a person stand out more and more brightly; there is an undeniable, rather slow, change in the psychology of women. A woman occupies an increasingly active place in all modern life, but this growth of personality in a modern woman, good and valuable in itself, affects the modern family very hard. By ceasing to live as a single family, a woman gives a lot to society, but quite often she does not have enough time, but also attention for her family.

As long as a woman lives only with her family, she is her real center, responds sensitively to all her needs and defines her life by her imperceptible but constant attention to the family. The departure of the mother from the family to the side, no matter how valuable it is in itself, deprives the family of its main strength, takes away its foundation. This is a fatal fact of our time. One should not think that there is no way out of this situation, but if in ancient conditions family life was created "by itself" without any effort on the part of the mother, then in new conditions only with special efforts can the family be preserved as a whole and a single organism.

Christianity had a significant impact on the functions of the family, on its internal state: the spiritual relationship of all family members. It is on this basis that the crisis of the family occurs: the Christian meaning of the family, in which our soul was located, is more and more difficult to fit into the real conditions of family life, and from this a kind of "speech" of the modern family grows.

This is a very difficult question, partly close to what has happened in the entire modern culture, which has been cut off from the connection with the Church. General religious impoverishment and wildness prompt our contemporaries to seek a way out by denying the Christian approach to the family.

The family is being undermined from within, and its Christian path is darkening from within, wavering at its foundations. This is particularly evident in her religious education. Here there is a situation, which from its indisputability can be called an axiom of religious pedagogy: only one who lives a religious life can raise children religiously. As for the family, this means that only a family that, as a whole, lives a religious life, can give its children a religious upbringing. But if the crisis of the modern family in general consists in the decline and weakening of its spiritual integrity, then this has the strongest effect on religious life.

Integrity in the family is preserved and manifested in the sphere of external life, the oppression of this integrity concerns the spiritual side the most. How many families are there among us, which outwardly have not yet lost their integrity and even feel it deeply, but have already lost spiritual closeness and unity. The religious impotence of the family is most determined by this, because the family is almost no longer a spiritual organism – it is rather a domestic and social-psychological organization, and not a spiritual organism. That spiritual aroma, which used to stand out from the family and was an expression of a deep spiritual relationship, has now become rare, due to which the family begins to lose its main, nourishing power for children. Here are the main reasons for the problem of modern religious education.

Turning to the pedagogical views of V. Zinkivskyi, we note the importance of religious ideas for a teenager: «The vitality of spiritual work will dim if the religious consciousness of a teenager becomes vague and dim, if he loses the clarity of religious ideas, if he stops praying; but as long as spiritual aspirations are alive, as long as the soul seeks the eternal, deep, infinite – there is a foundation where the fullness of religious life can blossom again. The most important tests to which the religious maturation of children and adolescents is subjected are related to their spiritual side. With our usual tendency to be satisfied with the external achievements of children, with the usual weak attention to the inner world of the child, the fact of the spiritual crushing of the child's soul often goes unnoticed for us. Meanwhile, it is precisely in the history of religious life, in the zigzags of its development that one must look for the main cause of religious obscuration, and sometimes the loss of any interest in the religious sphere [6].

V. Zinkivskyi paid special attention to the fact that freedom is the law of spiritual life, and without it, spiritual life either degenerates and becomes smaller, or becomes empty. We can observe this around us at every step: everywhere we see how people seek to evade the main path of spiritual development, to replace the main task with small life matters. We forget about God, bury ourselves in small, worthless matters. But remembering God is a light that makes the path of life clear, psychologically unrealized in the hustle and bustle, in being overwhelmed by small and trivial tasks. The main cause of religious impoverishment – both individual and historical – is found in the soul in small and petty tasks, the dominance of which is not realism at all, but a myopic immersion in trifles [3].

V. Zenkivskyi saw the main task of religious life in bringing to life spiritual forces, spiritual requests in children and adolescents, to allow them to strengthen and mature. This spiritual maturation can be regulated from the outside, it is determined by the soul's free desire for God, for Eternity. All others should be subordinated to this main task of religious education [5].

This is especially true of what is, in fact, only an external image of religious life. Due to the limitations of our spiritual vision, we often focus on the external expression of religious life. There is even such an opinion that through getting used to external expression, an inner religious world is created in the child. The known practical justice of this should not be denied, although it is necessary to pay attention to the fact that such a path from external to internal at least 50% does not give positive results. However, the main disadvantage of this method is that it replaces the main goal with a secondary and secondary one.

If the main task of religious education is to help the soul «live in God», to open for it the path of free spiritual development, then this task will be achieved even in the case of poverty or restraint in the external expression of religious movements – and vice versa, the usual forms are hidden in themselves the danger that habits will crowd out the inner world.

Therefore, the main task of religious education is to help children and adolescents in the growth and arrangement of their spiritual life – everything else is either a means or an application and expression of spiritual life. The problem is not at all in these secondary aspects of religious life – the difficulty lies precisely in the confusing, quite often incomprehensible rhythm of spiritual development, in the fact that the spiritual life of children and adolescents is more subject to the law of freedom than that of adults.

V. Zinkivskyi emphasized that «religious education through the means of the family is most necessary when the child leaves the family, is subject to the influence of the school, peers, and the whole life. The role of the family in this period becomes even more responsible and serious: it is at this time that the spiritual forces of the family can be especially valuable for a teenager, if the family has not spiritually disintegrated, if it is still spiritually alive [7].

In the religious maturation of a child, the family occupies the exact place where it is the main guide of religious feelings for him. The dependence of religious images and feelings on the child's family experience is unquestionable. The mountain

sphere - God, saints, angels – appear to the child's soul as an addition to his family. In early childhood, the family spiritually nourishes the child, develops his religious powers [4].

It is in the Christian family that her «great secret», according to the words of the Apostle Paul, is revealed with exceptional power – the secret of her spiritual path as a path to God. The sacrament of marriage is not just a blessing or a sanctification of family life, but a revelation of that spiritual power which is always present in marriage, but which without grace cannot act in the family. The Christian family hides this grace, its radiations pass through the fullness of family relations. From this, from this power of grace, which resides in a Christian marriage, V. Zinkivskyi deduces the deep religious significance of the family in the spiritual formation of children. Everything that diverts family relations from spiritual, blessed beginning, weakens the influence of the family on the religious education of the child [5].

However, it can be observed that the action of the family, which has not lost the beneficial power of the sacrament of marriage, quite often imperceptibly stops, as if paralyzed by the bad influence of the environment on the child. According to V. Zinkovsky, the good seed that is sown in a child's soul from the early years «can not be eroded by anything» [6].

In early childhood, the development of spiritual life in children finds its basis in the purity and innocence of the child's soul. The inner world of the child is open and has complete freedom of its manifestations. Although observation of children indicates the presence in early childhood of the beginnings of cunning, adaptation and lies, but all this by itself does not yet occupy a large place in their soul. According to V. Zenkivskyi, it is very important already at this time to accustom the child to act in accordance with his deep, sincere feelings, so that his «heart» is the inspiration for his actions [4]. A child's heart carries a living feeling of God, but adults do not know how to play this wonderful instrument – a child's heart – they do not know how to extract from it a hymn to God, which a child unconsciously sings in the depths of his pure soul. The high religious disposition of a child's soul sees around it such a cold atmosphere of the present and such a religious wilderness that it should not be surprising that this source of higher spiritual life is often clogged [4].

Spiritual life in its development is subject to the law of freedom, which is not known immediately, but assumes that a person is gradually determined by what his heart lives by. Therefore, it is extremely

important that the dualism of the inner world and external behavior is not outlined already in early childhood, it is important that the child is brought up for freedom and freedom. External limits of behavior must exist, but their observance is carried out freely by the voice of the heart. Where these limits are determined from the outside, the source of spiritual development is blocked [4].

«It is not easy to raise children in freedom and towards freedom,» noted V. Zinkovsky, «a lot of patience, intelligence, and foresight are needed to allow the child's soul to recognize its own wrongness in any action, to separate freedom from arbitrariness and arbitrariness – but, no teaching freedom and responsibility, one cannot give space for strengthening the child's spiritual life» [5].

To some extent, the concepts of God the Creator, Incarnation, salvation, redemption, sin and resurrection are accessible to children. It is in the family that these religious images are deeply embedded in the child's soul and evoke love in return for God and the saints. Parents and educators often seek to use the idea of God for utilitarian purposes: either in the form of threats that «Goddess will punish» for not fulfilling a certain requirement, or instilling the idea that God meticulously monitors the affairs of children. All this not only reduces religious life to the level of life morality, but also creates the ground for the first manifestations of skepticism, misses the significance of sacred images. V. Zinkivsky focuses his attention on the fact that the majority of errors in religious education belong to the third side of religious life - to the sphere of its «expressions». Parents are in a hurry to teach children many external skills, not only not connecting them with the inner world, but quite often outright ignoring it. For example, he examines prayer. Children at an early age very willingly repeat the words of prayers after their elders, are baptized, kiss icons; behind these external actions, internal movements easily appear in a pure child's soul. But it is still necessary to open the soul of the child for prayer, and not just the mouth. That psychological addition, which is usually born in the soul during prayer and the sign of the cross, also connects them with the inner world [5].

In order to avoid these mistakes, V. Zinkivskyi offers the best way – to pray together with the child, that is, not just to be present at her prayer, but to pray with her yourself, putting all the strength, all the fire of your soul into this prayer. The parents' prayer sinks so deeply into the child's soul that it becomes a real guide to religious experience, preparing the spiritual ground for it [6].

As for children visiting the temple, V. Zinkivskyi believes that there are no special difficulties for this in early childhood: children themselves will willingly go to the temple if their parents go.

Taking care of icons in the children's room, lighting a lamp, decorating with flowers for the holiday, greatly deepens children's religious experiences. If all this is done not just for educational purposes (children will sooner or later begin to understand, and then it can immediately cause a decline in religious life), but corresponds to the whole life of the family, then it helps children a lot [4].

Nowadays, even in the religious sphere, habits have a negative meaning, weakening the child's spiritual attention. It is very easy for parents to fall into an illusion, thinking that everything is fine and well with him, while in fact, under the cover of habitual actions (prayer, sign of the cross), they are separated from the spiritual core of the personality, there is a rapid dispersion and weathering of spiritual movements. Because of this, the gift of spiritual freedom is squandered because the heart ceases to be the guiding force and is replaced by myopic social intuition, adaptation and imitation. V. Zinkivskyi believes that the spiritual work on children during this period should be mostly aimed at keeping the former spiritual life in its depth and meaning. Parents must remember that it is during childhood that children spiritually depart from the family, and this does not happen because the new social (non-family, mainly school) environment is spiritually more interesting and richer. This new environment captivates the child not with spiritual, but with life diversity [6].

What can a family give a teenager in the meantime? V. Zinkivskyi warns that one must be extremely careful with the family's interference in his personal life, even a small mistake can turn out to be fatal, spiritually push the teenager away from the family and create a deaf wall between them [4].

Protecting the freedom of a teenager, caring for him, without the slightest hint of coercion or reprimand, can create a bright spiritual atmosphere in the family. It is not necessary to demand visits to the temple, obligatory prayer. If a teenager feels that the family bitterly experiences his religious neglect, but does not allow himself to reproach him, then this achieves much more than direct intervention. The awareness that the parents are faithful to religious traditions shines on the teenager during his spiritual wanderings, and if he freely returns in due time to this light and warmth, it will not be a temporary flash of former

feelings, but the beginning of an even, bright spiritual growth [4].

No matter how difficult it is for parents to refrain from reacting to wrong behavior, one must remember the main and main thing - about the heart of the teenager and his inner world.

Religious education is beyond the power of the school, it is given easily only in an extracurricular religious environment. The role of the family, often invisible, will be significant thanks to the continuity of its love, its own religious life, respect and trust in the adolescent. At the first observation of children and adults, one can see that not all are "capable" of religious life. There are people who do not like painting or do not enjoy poetry. Shouldn't we, in accordance with this, state the presence of a significant group of people who remain alien to the religious world? They can even perform church rites, but their soul is silent, they are not given to know joy in prayer. They seem to be in "nothingness" by their very nature.

Conclusions. Therefore, education cannot replace the whole life, being its component. Where upbringing finds support in the life of the family itself, it can play its role - if it is not there, it is unlikely that upbringing will be fruitful. The

entire Orthodox education is fully contained in the general rule of Christian life: gain the Spirit of peace, and thousands around you will be saved. On the contrary, the father's desire to have a pedagogical manual in his hands and to be guided by it in relation to his son or daughter is a sign of how artificial parental religiosity is, how impoverished is the personal attitude towards children and the spirit of love, which is the true essence of the patriarchal tradition, the center of all Orthodox spirituality [4].

A family can give religious education to its children, but for this it must itself acquire the religious power that is communicated to it in the sacrament of marriage. Beyond this, only the socio-psychological reality of the family remains, and its religious-ontological basis is hidden in an inaccessible depth, and therefore children grow without involvement in spirituality, which contains the necessary forces for their growth. According to V. Zinkivskyi, the problem of religious upbringing in the family is the problem of returning the family itself to its religious basis [4]. Religious upbringing of children is carried out mainly by personal example and a prayerful atmosphere of love in the home.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Захаріна М. І. Феномен цілісної людини в системі філософсько-релігійних ідей В. В. Зеньковського: соціальний вимір. Дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. 2019, 202.
2. Кириченко В. Релігійний підхід до проблеми виховання у системі православної педагогіки В. Зеньківського (1881–1962 рр. *Культурні й духовні питання. Серія: Проблеми історії України XIX–XX ст.*, 2014, XVII (IV). 196–203.
3. Летцев В. М. Особистість як осереддя світоглядних пошуків В. В. Зеньковського. *Наукові записки. Серія: Філософія та релігієзнавство*, 2002, 20. С. 82–85.
4. Педагогічне бюро зі справ середньої та нижчої школи за кордоном, м. Прага 1923–1933. *ДАРФ*. Ф.Р. 5785. Оп.3. Од. зб. 250. Арк. 1–327. 14.
5. Педагогічне бюро зі справ середньої та нижчої школи за кордоном, м. Прага 1923–1933. *ДАРФ*. Ф.Р. 5785. Оп.1. Од. зб. 99. Арк. 1–211. 15.
6. Педагогічне бюро зі справ середньої та нижчої школи за кордоном, м. Прага 1923–1933. *ДАРФ*. Ф.Р. 5785. Оп.2. Од. зб. 104. Арк. 1–435.
7. Справа лектора К. М. Зіньківського. *P-3674*. оп. 1. №776, 7 арк (матеріали Запорізького державного обласного архіву).
8. Cairns, I.J. *Tafsiran Alkitab: Kitab Ulangan Pasal 1-11*. Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2011.
9. Christensen, Duane L. *Word Biblical Commentary: Deuteronomy 1:1-21:9*. Nashville: Thomas Nelson Publishers, 2001.
10. Irawan, D. Handi, and Cemara A. Putra. *Orang Tua Tidak Peduli Pertumbuhan Rohani Anak*. URL: <http://bilanganresearch.com/orang-tua-tidak-peduli-pertumbuhan-kerohanian-anak.html>, 2018.
11. Kaiser, C. Jr Walter. *Mission in the Old Testament: Israel as a Light to the Nations*. Grand Rapids: Baker Books House, 2000.
12. Lundbom, Jack R. *Deuteronomy: A Commentary*. Michigan: Eerdmans Publishing, 2019.
13. Murniarti, E., Solihatun, S., & Rangka, I. B. (2019, October). Assessing competency levels of students on learning of energy and weather concepts using partial credit model. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1318 (1). 112–119.

14. Poreba, P.: Wychowanie religijne w rodzinie. In: Rodzina wspólnota miłości. Ed. I. Krainska-Rogała. Wydawnictwo Adam Marszałek, Kraków, 1999. 19–25.
15. Rynio, A. Wczoraj i 'Dziś' katolickiej myśli pedagogicznej w kontekście współczesnych wyzwań wychowawczych. *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność*. Nowe wyzwania. Eds. J. Michalski, A. Zakrzewska. 2010. 83–94.
16. Sultana, C.-M. The role of the family in educating children for the faith. *Roczniki Theologiczne*, 2015, 11, 62. 5–17. URL: <https://doi.org/10.18290/rt.2015.62.11-1>
17. Zadykowicz, T. Autorytet w wychowaniu. In: Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej. Przesłanie moralne kościoła. Eds. K. Jeżyna, T. Zadykowicz. Wydawnictwo KUL, Lublin, 2018. 47–59.

Стаття надійшла до редакції 29.11.2022.

Стаття рекомендована до друку 13.12.2022

Міщук Марія Василівна

здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,

вулиця Алчевських 6, Харків, Україна

mishchukmv2022@gmail.com ORCID: 0000-0003-2002-5398

ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї НА ОСНОВІ ПОГЛЯДІВ В. ЗІНКІВСЬКОГО

Сучасні умови життя відсторонюють дитину від релігійного виховання в родині, оскільки все православне виховання цілком укладене в загальному правилі християнського життя: здохи Дух мирний, і навколо тебе врятується тисячі. Навпаки, бажання батька мати в руках педагогічний посібник і керуватися ним у відношенні до сина чи дочки, є знак того, наскільки штучна батьківська релігійність, як збідніло особисте ставлення до дітей і дух любові, який є справжньою суттю святоотцівської традиції, осередком усієї православної духовності.

Мета дослідження – на основі проведеного аналізу та літератури, а також архівних джерел, визначити особливості релігійного виховання дітей та молоді в педагогічній спадщині В. Зінківського.

Методи дослідження: герменевтичний (для вивчення й коментування педагогічних ідей В. Зеньківського); феноменологічний (для об'єктивного розкриття історичних фактів); біографічний (для вивчення творчого доробку вченого); синергетичний (для визначення змін в еволюції поглядів педагога); парадигмальний (для характеристики релігійно-педагогічних ідей В. Зеньківського); порівняльно-історичний (для розкриття й зіставлення педагогіко-історичних ідей); бібліографічний (для аналізу та архівних і бібліотечних фондів).

У роботі наводяться аргументи на користь посилення релігійної складової сімейного виховання дітей. На основі поглядів В. Зеньківського, відмічено, що необхідне встановлення та зміцнення духовного зв'язку дітей з батьками. Для цього В. Зінківський пропонує постійне спілкування з дітьми, залучення їх у світ турбот та труднощів сім'ї, покладання відповідальних та сильних справ, взагалі залучення дітей до активної роботи для сім'ї. Якщо вони не з примусу, а самі йдуть на це, то за правильно створеної духовної атмосфери цього нескладно досягти. Сім'я може дати релігійне виховання своїм дітям, але для цього вона сама повинна опанувати ту релігійну силу, яка повідомляється їй у таїнстві шлюбу. Поза цим залишається лише соціально-психічна реальність сім'ї, та її релігійно-онтологічна основа ховається у недоступну глибину, і тому діти ростуть без залучення до духовності, у якій укладено необхідні їхнього зростання сили. На думку В. Зінківського, проблема релігійного виховання в сім'ї є проблема повернення самої сім'ї до її релігійної основи. Релігійне виховання дітей здійснюється переважно особистим прикладом та молитовною атмосферою любові у домі.

Ключові слова: родинне виховання, родина, дитина, особливості, погляди В. Зінківського.

REFERENCES

1. Zakharina, M. I. (2019). The phenomenon of a complete person in the system of philosophical and religious ideas in. V. Zenkovsky: social dimension. Diss. ... candidate philos. sciences: 09.00.03, 2019, 202. [in Ukraine].
2. Kyrychenko, V. A. (2014). Religious approach to the problem of education in the system of Orthodox pedagogy of V. Zenkovsky (1881–1962). *Cultural and spiritual. Series: Problems of the history of Ukraine of the XIX–XX centuries*, XVII, IV, 196–203. [in Ukraine].
3. Lettsev, V. M. (2002). Personality as the center of worldview searches of V. V. Zenkovsky. *Scientific notes. Philosophy and religious studies*, 20, 82–85. [in Ukraine].

4. Pedagogical Bureau for Secondary and Lower School Affairs Abroad, Prague 1923-1933. *DARF*. F.R. 5785. Op. 3. Unit coll. 250. Arch. 1-327. 14. [in Ukraine].
5. Pedagogical Bureau for Secondary and Lower School Affairs Abroad, Prague 1923-1933. *DARF*. F.R. 5785. Op. 1. Unit coll. 99. Arch. 1-211. 15. [in Ukraine].
6. Pedagogical Bureau for Secondary and Lower School Affairs Abroad, Prague 1923-1933. *DARF*. F.R. 5785. Op. 2. Unit coll. 104. Ark. 1-435. [in Ukraine].
7. Case of lecturer K. M. Zinkivskiy R-3674. op. 1 No. 776, 7 sheets (materials of Zaporizhzhya State Regional Archives). [in Ukraine].
8. Cairns, I. J. (2011). *Tafsiran Alkitab: Kitab Ulangan Pasal 1-11*. Jakarta: BPK Gunung Mulia. [in English].
9. Christensen, Duane L. (2001). *Word Biblical Commentary: Deuteronomy 1:1-21:9*. Nashville: Thomas Nelson Publishers. [in English].
10. Irawan, D. Handi, and Cemara, A. (2018). *Putra Orang Tua Tidak Peduli Pertumbuhan Rohani Anak*. URL: <http://bilanganresearch.com/orang-tua-tidak-peduli-pertumbuhan-kerohanian-anak.html>. [in English].
11. Kaiser, C. Jr Walter. (2000). *Mission in the Old Testament: Israel as a Light to the Nations*. Grand Rapids: Baker Books House. [in English].
12. Lundbom, Jack R. (2019). *Deuteronomy: A Commentary*. Michigan: Eerdmans Publishing. [in English].
13. Murniarti, E., Solihatun, S., & Rangka, I. B. (2019). Assessing competency levels of students on learning of energy and weather concepts using partial credit model. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1318 (1), 112-119. [in English].
14. Poreba, P. (1999). *Wychowanie religijne w rodzinie*. In: *Rodzina wspólnota miłości*. Ed. I. Krainska-Rogala. Wydawnictwo Adam Marszałek, Kraków, 19-25. [in English].
15. Rynio, A. (2010). *Wczoraj' i 'Dziś' katolickiej myśli pedagogicznej w kontekście współczesnych wyzwań wychowawczych*. *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność*. Nowe wyzwania. Eds. J. Michalski, A. Zakrzewska, 83-94. [in English].
16. Sultana, C.-M. (2015). The role of the family in educating children for the faith. *Roczniki Theologiczne*, 11, 62. 5-17. URL: <https://doi.org/10.18290/rt.2015.62.11-1> [in English].
17. Zadykowicz, T. (2018). *Autorytet w wychowaniu*. In: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej. Przesłanie moralne kościoła*. Eds. K. Jeżyna, T. Zadykowicz. Wydawnictwo KUL, Lublin, 47-59. [in English].

The article was received by the editors 29.11.2022

The article is recommended for printing 13.12. 2022

Наукове видання

Наукові записки кафедри педагогіки

Українською та англійською мовами

Випуск 51, 2022

Технічний редактор – Шведова Я. В., канд. пед. н., доц., м. Харків, Україна.

Підписано до друку 20.11.2022. Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 14,35 Обл.-вид. арк. 17,94. Наклад 100 пр.
Ціна договірна

61022, Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4, тел. +380-057-705-24-32
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09