

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 70

Том 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

Головний редактор:

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Члени редакційної колегії:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

Благуна Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Боровик Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної кадрової академії, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

Галацин Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

Кузьменко Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук України»

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, член-кореспондент НАПН України

Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Шкабаріна Маргарита Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражієне Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 4 від 29.04.2024 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32782/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Мічуда В.В., Бондаренко Р.І.

ПРІОРИТЕТИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ..... 9

Ozminska I.D.

FLIPPED LEARNING AS AN INNOVATIVE APPROACH
TO TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION..... 13

Паршукова Л.М., Паршуков С.В.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ..... 20

Самар А.В.

ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ХІМІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМ ТА СЕРВІСІВ..... 24

Сухойваненко Л.Ф.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ
В 5–6 КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 28

Хайруліна Н.Ф.

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... 32

Холодова О.С.

ПРИНЦИП ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ
УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ..... 37

Шаран О.В., Шаран В.Л., Ленько О.Р.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ
ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ВІНАХІДНИЦЬКИХ ЗАДАЧ..... 41

Shcherbyna V.V.

INTEGRATING STORY-TELLING ACTIVITIES INTO A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM..... 46

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Лівак П.Є.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ І ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК
ІЗ МЕДИКО-БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014.11. СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА)..... 50

Марушко Л.П.

ВПЛИВ ПРИНЦИПІВ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ
НА МЕТОДИКУ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ
В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 56

Назаренко Н.М.

СПІЛЬНЕ ПЛАНУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ КО-ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ..... 60

Окаєвич А.В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СТІЙКОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ..... 64

Паска Т.В., Паска Б.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... 70

Петренко Т.В.

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 76

Петровський Б.І. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ ІТ-СФЕРИ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	81
Поліщук О.В., Шахрай О.М. ДОМІНАНТИ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	85
Починок Є.А. ПЕДАГОГІЧНА ОРТОБІОТИКА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	89
Ратушний В.Р. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	94
Slyusarenko A.I., Kvasnikov P.K. INCORPORATING CLIL-TECHNOLOGY IN TEACHING ELECTRONIC NAVIGATION INSTRUMENTS AND SYSTEMS OF SEA VESSELS.....	99
Слюта А.М. ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ.....	103
Stukalo O.A. THE PROBLEM OF FUTURE SPECIALISTS PREPARATION FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	108
Тарапата Є.В. КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	112
Tereminko L.H., Hurska O.O., Denysenko N.H. DEVELOPING HIGHER EDUCATION CONTENT TEACHERS' ESP COMPETENCE	118
Фаринюк З.Л. ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК АТРИБУТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ.....	122
Холодняк О.В. ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВНИХ ПРАКТИК ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	127
Цигура Г.О. ФАХІВЦЯМ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ: РЕКОМЕНДАЦІЙНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ НАЛАГОДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНТЕРЕСАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	131
Чичкевич О.Б. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	135
Шевель Н.О., Шевель Т.О. ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ЕВФЕМІЗМИ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВИШУ.....	139
РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Звєкова В.К. РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	143
Товканець Г.В., Лендел В.В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	149

РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Кудрявцева О.А., Ганган І.А.**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ.....154**Яців О.І.**«МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДОВКІЛЛЯМ»
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИХОВАТЕЛІВ159**РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ****Анохіна О.А.**ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЇЇ МІСЦЕ СЕРЕД КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....164**Брюховецька І.В., Прийма А.М., Плетеницька Л.С.**ЦИФРОВА МЕДІАГРАМОТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІХУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ.....169**Житомирська Т.М., Смирнова І.М., Височан Л.М.**РОЛЬ ЦИФРОВІЗАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....173**Луцинська О.В., Лаврик В.Р., Матвійчук Ю.А.**

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «LÜK» В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....177

Твердохліб Г.В.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КРИТИЧНОЇ МЕДІАГРАМОТНОСТІ182

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**Кравчик О.Р.**

ПРАВОВІ ПРОБЛЕМИ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТІ.....187

Levenok I.S., Sydorenko O.P.PRACTICAL USE OF LIVE INTERACTIVE WORKSHEETS
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR INTERNATIONAL MEDIC
STUDENTS AT HIGHER EDUCATION AS A DIGITAL NECESSITY.....194**Левченко М.Г., Терешенко Н.В., Кузнецов С.В.**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ СВІТІ: ІНТЕРАКТИВНІ ДОДАТКИ
ТА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТАЛАНТУ ТА КРЕАТИВНОСТІ.....198**РОЗДІЛ 7. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ****Чубінська Н.Б., Пастернак В. В., Савчак М.М.**ПРОБЛЕМА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
У СФЕРІ ТУРИЗМУ.....203

CONTENTS

**SECTION 1. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)****Michuda V.V., Bondarenko R.I.**

PRIORITIES OF NATIONAL PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF FULL-SCALE WAR.....9

Ozminska I.D.FLIPPED LEARNING AS AN INNOVATIVE APPROACH
TO TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION.....13**Parshukova L.M., Parshukov S.V.**

INTERACTIVE LEARNING IN A NEW UKRAINIAN SCHOOL.....20

Samar A.V.IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN CHEMISTRY CLASSES IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH THE USE OF PLATFORMS AND SERVICES.....24**Sukhoivanenko L.F.**INTEGRATED APPROACH TO STUDYING MATHEMATICS
IN 5–6 GRADES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....28**Khairulina N.F.**THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE DURING THE STUDY
OF FOREIGN LANGUAGES BY STUDENTS OF HIGHER EDUCATION
IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING.....32**Kholodova O.S.**THE PRINCIPLE OF INDIVIDUALIZATION IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL
PERFORMANCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH IMPAIRED HEALTH.....37**Sharan O.V., Sharan V.L., Lenko O.R**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS
OF TECHNOLOGIES FOR SOLVING INVENTIVE OBJECTIVES.....41**Shcherbyna V.V.**

INTEGRATING STORY-TELLING ACTIVITIES INTO A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM.....46

SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**Livak P.Ye.**CRITERIA AND LEVELS OF ASSESSMENT OF KNOWLEDGE AND PRACTICAL SKILLS
IN MEDICAL AND BIOLOGICAL DISCIPLINES OF HIGHER EDUCATION ACQUISITIONS
IN THE SPECIALTY 014.11. SECONDARY EDUCATION (PHYSICAL CULTURE).....50**Marushko L.P.**THE EFFECT OF THE PRINCIPLES OF DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION
ON THE METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS
OF NATURAL SCIENCES.....56**Nazarenko N.M.**CO-PLANNING AS AN EFFECTIVE TOOL IN CO-TEACHING
A FOREIGN LANGUAGE FOR A SPECIFIC PURPOSE.....60**Okaievych A.V.**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL
STABILITY OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....64**Paska T.V., Paska B.V.**FEATURES OF THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE TEACHERS.....70**Petrenko T.V.**TEACHER'S READINESS FOR THE DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL
COMMUNICATION COMPETENCES OF STUDENTS IN UNIVERSITY.....76

Petrovskyi B.I. INTEGRATIVE APPROACH TO THE MODEL OF THE IT-SPHERE SPECIALIST IN THE VOCATIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEM.....	81
Polishchuk O.V., Shakhrai O.M. DOMINANTS OF THE PERFORMING CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	85
Pochynok Ye.A. PEDAGOGICAL ORTHOBOTICS AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF ELEMENTARY EDUCATION SPECIALISTS.....	89
Ratushnyi V.R. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION.....	94
Slyusarenko A.I., Kvasnikov P.K. INCORPORATING CLIL-TECHNOLOGY IN TEACHING ELECTRONIC NAVIGATION INSTRUMENTS AND SYSTEMS OF SEA VESSELS.....	99
Sliuta A.M. IMPLEMENTATION OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY GEOGRAPHICAL EDUCATION.....	103
Stukalo O.A. THE PROBLEM OF FUTURE SPECIALISTS PREPARATION FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	108
Tarapata Ye.V. COMMUNICATIVE APPROACH TO FORMING GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE.....	112
Tereminko L.H., Hurska O.O., Denysenko N.H. DEVELOPING HIGHER EDUCATION CONTENT TEACHERS' ESP COMPETENCE.....	118
Faryniuk Z.L. ECOLOGICAL CULTURE AS AN ATTRIBUTE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONSTRUCTION PROFILE.....	122
Kholodniak O.V. THE USE OF NARRATIVE PRACTICES AS A TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	127
Tsyhura H.O. FOR SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: RECOMMENDED MATERIALS FOR ADJUSTING ACTIVITIES IN THE INTERESTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....	131
Chychkevych O.B. CONCEPTUAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE LAW BACHELORS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION.....	135
Shevel N.O., Shevel T.O. FORMATION OF THE CONCEPT OF EUPHEMISMS STUDENTS OF THE MEDICAL UNIVERSITY.....	139
SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Zviekova V.K. THE ROLE OF THEATRICAL ART IN TEACHING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE CLASSROOM.....	143
Tovkanets H.V., Lendel V.V. PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF THE STUDENT GROUP IN THE CONDITIONS OF A MODERN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION.....	149

SECTION 4. PRESCHOOL PEDAGOGY**Kudriavtseva O.A., Hanhan I.A.**FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN
OF OLDER PRESCHOOL AGE: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS.....154**Yatsiv O.I.**«METHODS OF FAMILIARIZING PRESCHOOL CHILDREN WITH THE ENVIRONMENT»
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS.....159**SECTION 5. LEARNING THEORY****Anokhina O.A.**CIVIC COMPETENCE AND ITS PLACE AMONG THE KEY COMPETENCES
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN.....164**Briukhovetska I.V., Pryima A.M., Pletenytska L.S.**DIGITAL MEDIA LITERACY OF ACADEMIC STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
AS A KEY TO SUCCESS IN THE TEACHING PROCESS.....169**Zhytomyrska T.M., Smyrnova I.M., Vysochan L.M.**THE ROLE OF DIGITALISATION IN SHAPING THE RESEARCH COMPETENCE
OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....173**Lushchynska O.V., Lavryk V.R., Matviichuk Yu.A.**

USING LŪK TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL.....177

Tverdokhlib H.V.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF CRITICAL MEDIA LITERACY.....182

SECTION 6. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**Kravchyk O.R.**LEGAL ISSUES AND OPPORTUNITIES FOR THE USE
OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION.....187**Levenok I.S., Sydorenko O.P.**PRACTICAL USE OF LIVE INTERACTIVE WORKSHEETS
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR INTERNATIONAL MEDIC
STUDENTS AT HIGHER EDUCATION AS A DIGITAL NECESSITY.....194**Levchenko M.H., Tereshenko N.V., Kuznetsov S.V.**ART EDUCATION IN TODAY'S WORLD:
INTERACTIVE APPLICATIONS AND ONLINE PLATFORMS
FOR THE DEVELOPMENT OF TALENT AND CREATIVITY.....198**SECTION 7. CURRENT ISSUES OF PEDAGOGY****Chubinska N.B., Pasternak V. V., Savchak M.M.**THE PROBLEM OF ACADEMIC PROCRASTINATION
IN THE TRAINING OF TOURISM PROFESSIONALS.....203

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

ПРІОРИТЕТИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

PRIORITIES OF NATIONAL PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF FULL-SCALE WAR

Формування національно-культурної ідентичності є питанням державної ваги та національної безпеки, враховуючи нинішні військові дії. Виклики, що стоять перед нашою країною, такі як захист територіальної цілісності, становлення політичної держави та підвищення ролі співпричетності та відповідальності за долю України, роблять формування національно-культурної ідентичності серед школярів більш важливим.

У статті розглядається сутність національно-патріотичного виховання молоді в контексті викликів, що пов'язані зі збройною агресією росії проти України. Описано основні складові та завдання національно-патріотичного виховання. Акцентовується увага на формуванні у молодих людей ідентичності громадянина України, патріотизму, відповідальної громадянської позиції та готовності до захисту національних інтересів.

Визначено шляхи підвищення ефективності патріотичного виховання, уточнено ключові поняття та виокремлено цінності, про які йдеться. Запропоновано ефективні форми, методи та засоби формування громадян-патріотів. Підкреслено, що сучасний виховний процес у закладах освіти відбувається в умовах зростання патріотичної та героїчної боротьби українського народу за свободу, незалежність і територіальну цілісність України.

Висвітлено нові акценти, сучасні підходи та форми реалізації національно-патріотичних елементів в освітньому процесі в умовах воєнного стану. Окреслено напрями розвитку національно-патріотичного виховання, спрямовані на формування нового покоління українців та громадян-патріотів, які діятимуть відповідно до національних та європейських цінностей.

Визначено найбільш ефективні методи національно-патріотичного виховання як способи впливу на свідомість, волю і почуття молоді. Проаналізовано умови використання позитивних форм і методів патріотичного виховання для морально-духовного піднесення молоді.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, патріотизм, молодь,

війна, російська агресія, національна ідентичність.

The formation of national and cultural identity is a matter of national importance and national security, given the current military actions. Challenges facing our country, such as protecting territorial integrity, establishing a political state, and increasing the role of ownership and responsibility for Ukraine's fate, make the formation of national and cultural identity among schoolchildren more important.

The article examines the essence of national-patriotic education of youth in the context of the challenges posed by Russia's armed aggression against Ukraine. The main components and tasks of national-patriotic education are described. The author emphasizes the formation of young people's identity as citizens of Ukraine, patriotism, responsible citizenship, and readiness to defend national interests.

Ways to improve the effectiveness of patriotic education are identified, key concepts are clarified, and the values in question are highlighted. Effective forms, methods and means of forming patriotic citizens are proposed. It is emphasized that the modern educational process in educational institutions takes place in the context of the growing patriotic and heroic struggle of the Ukrainian people for freedom, independence and territorial integrity of Ukraine.

The article highlights new emphases, modern approaches and forms of implementation of national and patriotic elements in the educational process under martial law. The author outlines the directions of development of national-patriotic education aimed at forming a new generation of Ukrainians and patriotic citizens who will act in accordance with national and European values.

The most effective methods of national-patriotic education as a way of influencing the consciousness, will and feelings of young people are identified. The conditions for the use of positive forms and methods of patriotic education for the moral and spiritual uplift of youth are analyzed.

Key words: national-patriotic education, patriotism, youth, war, Russian aggression, national identity.

УДК 37.015.31:172.15]:355.01

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.1>

Мічуда В.В.,

канд. іст. наук,

ст. викладач кафедри екології, географії і методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Бондаренко Р.І.,

ст. викладач кафедри екології, географії і методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Постановка проблеми. Проблема національно-патріотичного виховання нині набуває особливого значення як з причин, що існували вже давно, так і з нових, що з'явилися. Її вирішення ускладнюється війною між росією та Україною і певними негативними тенденціями в суспільстві, що проявляються в поведінці людей. До них належать: складність одночасного вирішення минулих, теперішніх і майбутніх викликів України

на тлі російського вторгнення; синдром історичних очікувань як засіб виживання; невизначеність щодо стратегії розвитку суспільства; незадовільний стан демократії, прав людини та верховенства права; ментальна втома; психічне виснаження. Війна за лічені місяці кардинально змінила світогляд більшості українців та зробила більш актуальною проблему національно-патріотичного виховання [1, с. 78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасний етап дослідження проблеми патріотичного виховання характеризується вивченням його особливостей і методів реалізації в умовах повномасштабного вторгнення російських військ на територію України. До числа останніх наукових досягнень у цьому напрямі слід віднести наукові доробки Безлюдної Н., Бондаренко Н. В., Косянчука С. В., Савицького М. В., Мамчича І. П., Шевчука Г. Й.

Метою дослідження є визначення сутності, основних засад і складників національно-патріотичного виховання школярів в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Події, спричинені збройною агресією Російської Федерації та оголошення воєнного стану в Україні, згідно з Указом Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022, стали несподіваним і серйозним випробуванням для всіх учасників навчального процесу. Ця ситуація призвела до необхідності організації навчання учнів у закладах загальної середньої освіти у дистанційному форматі (згідно з листом Міністерства освіти і науки України від 06.03.2022 № 1/3371-22 «Про організацію освітнього процесу»). Такий підхід став необхідним для забезпечення безпеки та безперервності навчання в умовах воєнного конфлікту.

Нагадуємо, що згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», який був зареєстрований в Міністерстві юстиції України 30 квітня 2013 року під номером 703/23235, дистанційне навчання визначається як індивідуалізований процес засвоєння знань, умінь, навичок і методів пізнавальної діяльності особи. Цей процес відбувається переважно через опосередковану взаємодію віддалених учасників освітнього процесу в спеціальному середовищі на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

В умовах прискореного дистанційного навчання викладачам географії необхідно використовувати цифрові технології для організації навчального процесу, натхнення та мотивації учнів, надання психологічної підтримки та консультування з питань, що виникають.

Виховна робота завжди була невід'ємною частиною навчального процесу, а зараз, в умовах військової агресії російської федерації проти України, її значення важко переоцінити. Усе, що зараз відбувається – це виклик для школи, для вчителів та учнів. Найважливішими напрямками виховної роботи нині повинні стати [6, с. 34]:

- психологічний та емоційний супровід учнів;
- навчання правилам поведінки в умовах воєнного стану (під час авіаударів, поводження з вибухонебезпечними предметами, надання першої медичної допомоги тощо);
- адаптація та підтримка дітей шкільного віку;

- розвиток критичного мислення та медіаграмотності;

- національно-патріотичне виховання.

Розглянемо кожен із цих напрямів детальніше.

Психологічна та емоційна підтримка учнів

З психологічної точки зору, найбільшим джерелом стресу є невизначена ситуація, в якій ми всі живемо. Постійна війна і тимчасовий стрес призводять до тривалого стресу і психічного виснаження. А постійний негатив призводить до ще більшого стресу, що руйнівню позначається на психоемоційному стані школярів. Нині школярам найбільше потрібна підтримка та розуміння, а успіхи та оцінки відходять на другий план. На жаль, діти поступово змушені пристосовуватися до нової реальності, але це не означає, що вони можуть обійтися без підтримки дорослих. Війна може стати причиною цілої низки психологічних проблем у дітей. Тому дуже важливо надавати їм відповідну психологічну підтримку. Діти потребують її як ніколи. Їм потрібна наша впевненість у тому, що все буде добре, наша стійкість і віра в перемогу навіть у важкі та невизначені часи.

Важливо, щоб діти мали можливість відчувати любов, підтримку та розуміння. Вони повинні знати, що вони не самотні і що їхні близькі завжди поруч.

Необхідно створити систему психологічної підтримки для дітей та їхніх сімей. Це можуть бути консультації з психологами, групи підтримки, онлайн-ресурси тощо.

Батькам необхідно бути спокійними та впевненими. Діти відчують емоції батьків, тому важливо зберігати спокій і демонструвати впевненість у майбутньому. Необхідно говорити з дітьми про війну. Не варто приховувати від дітей правду, але важливо робити це в такій формі, щоб вони могли її зрозуміти. Діти мають висловлювати свої емоції. Не можна забороняти дітям плакати, злитися або боятися. Необхідно допомогти їм виразити свої емоції в прийнятний спосіб.

Війна – це складне випробування для всіх, і діти не є винятком. Але важливо пам'ятати, що діти стійкі і здатні пережити навіть найважчі часи. З вашою допомогою і підтримкою вони зможуть подолати всі труднощі і вирости сильними та здоровими людьми [1, с. 80].

Правила поведінки в умовах воєнного стану

Нова реальність диктує нові правила життя. Одне з найважливіших завдань сьогодні – навчити дітей правилам безпеки життєдіяльності. Школярі повинні знати наступне.

- які заборони та обмеження існують під час воєнного стану;
- що таке «тривожна валіза», як вона має бути зібрана і що в ній має бути;
- як діяти, коли лунає сигнал повітряної тривоги (що робити, якщо тривога пролунала вдома, на вулиці чи в магазині);

- що робити в разі артилерійського обстрілу;
- що робити при виявленні вибухонебезпечних предметів;
- як надати першу медичну допомогу.

Під час виховних годин не потрібно обмежуватися лише подачею матеріалу в лекційному форматі тому, що діти не зможуть його запам'ятати. Варто підготувати тематичні конспекти (їх можна зробити за допомогою Canva: якщо учні навчаються офлайн, то можна роздрукувати їх і роздати, а якщо навчаються онлайн – просто надіслати школярам).

Щоб школярі швидше запам'ятали важливі правила поведінки в умовах воєнного стану, потрібно проводити опитування у форматі онлайн-тестів, створювати разом тематичні плакати та буклети, пропонувати виконати декілька навчальних проєктів тощо. Обов'язково потрібно підтримувати комунікацію з батьками учнів, адже вони теж повинні розуміти, наскільки важливо навчати дітей елементарним правилам.

Забезпечення безпеки – це найважливіше завдання, яке стоїть перед батьками, вихователями та освітянами. Діти повинні відчувати себе в безпеці, як фізичній, так і психологічній.

Необхідно вчити дітей основам безпеки життєдіяльності. Вони повинні знати як поводити себе під час повітряної тривоги, війни та інших надзвичайних ситуацій.

Розвиток критичного мислення та медіаграмотності

Про важливість критичного мислення та навичок медіаграмотності в будь-якій ситуації говорили завжди. А зараз, у воєнний час, як ніколи раніше, ми бачимо всі наслідки ворожої пропаганди. Вона набуває різних форм, інколи неочікуваних, але ми маємо бути до цього готові. Дітей також необхідно вчити розпізнавати фальш і пропаганду, оскільки підростаюче покоління легше піддається впливу.

У процесі національно-патріотичного виховання необхідно також говорити про розвиток інфомедійної грамотності та навичок критичного мислення. Оскільки сучасна молодь не може жити без гаджетів, в освітньому процесі необхідно приділяти увагу інформаційній гігієні, кібербезпеці, протидії дезінформації та боротьбі з ворогом на інформаційному фронті [6, с.40].

Потрібно розвивати у дітей критичне мислення. Це допоможе їм відрізнити правду від брехні та пропаганди. Вчить дітей бути толерантними та поважати інших людей, незалежно від їхньої раси, національності, релігії чи політичних переконань. Заохочуйте дітей до активної громадянської позиції. Це допоможе їм будувати краще майбутнє для України.

Викладачам необхідно навчити українську молодь орієнтуватися в інформаційному просторі, обирати достовірні джерела інформації та володіти

основними навичками протидії ворожій пропаганді. Значний внесок у розвиток національно-патріотичного виховання роблять громадські організації, волонтери та батьки. Вони організовують патріотичні акції, підтримують військовослужбовців, проводять інформаційні кампанії, спрямовані на виховання в молоді любові до Батьківщини та бажання її захищати [7, с. 634].

Під час війни інформаційна безпека дітей є надзвичайно важливою, адже РФ залучає українських дітей до неусвідомленого скоєння злочинів в мережі, тому актуальною є покрокова інструкція щодо правил поведінки в інформаційному просторі: якщо хтось із користувачів в мережі запитує конфіденційну інформацію (особистий номер телефону або номер батьків, місце їх роботи, де зараз знаходиться сім'я, яка ситуація у вашому місті, чи є в місті військові та де вони дислокуються) – така інформація не може бути передана ні за яких обставин; не можна фіксувати місця вибухів і поширювати цю інформацію в Інтернеті; всі новини перевіряти в офіційних ЗМІ; не потрібно підписуватися на невідомі групи, краще повідомте про це батькам і заблокуйте таку групу [1, с. 81].

Національно-патріотичне виховання

В умовах, коли російська федерація веде тотальну війну проти України, ні в кого не викликає сумнівів, що національно-патріотичному вихованню має приділятися особлива увага. Тому життєво важливе значення мають:

1. Організація національно-патріотичних заходів.
2. Участь у волонтерській діяльності.
3. Долучання дітей до української культури.
4. Різні пам'ятні заходи.
5. Запуск освітнього проєкту, присвяченого тим, хто боровся за незалежність і свободу нашої країни.
6. Зустрічі з ветеранами АТО і війни Росії проти України.

Важливо виховувати дітей в дусі моральних цінностей, які сприяють миру, толерантності та взаєморозумінню. Громадянська відповідальність і патріотизм можуть бути розвинуті як частина виховання в цей період.

Справа не обмежується офіційним визнанням героїв національно-визвольних змагань за волю і незалежність України чи ухваленням низки законів про недопущення індоктринації. Подвійні стандарти існують:

допоки українці не подолають мовне рабство та мовну нестабільність, що виявляється у визнанні своєї другосортності на власній землі – зневага до державної мови та превентивний перехід на мову ката-вбивці у спілкуванні зі співвітчизниками;

допоки українці не усвідомлять, що через російську мову ворог поширює агресивну ідеологію україноненавистництва та знищення всього українського;

допоки в Базовій програмі є мова агресора, що неминуче руйнує ще не сформовану ментальність учнів сенсами та наративами «руського мира», консервує та подовжує перебування окремих міст у зоні впливу російської мови за рахунок держави;

допоки в Україні стоять пам'ятники людям, які брали участь у злочинній діяльності по відношенню до історії нашої держави; поки в Україні будуть міста з відверто російськими назвами та вулиці з імперськими, зокрема, радянськими назвами, а також російськомовні та стилізовані під іншомовні вивіски;

допоки повсюдно не запрацює Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної» і, зокрема, його 30 стаття, яка зобов'язує обслуговувати споживачів державною мовою тощо [2, с. 8].

Забезпечення дітей і молоді гуманітарною допомогою, включаючи харчування, медичну допомогу та освітні ресурси, є важливим аспектом виховання в умовах війни. Виховання в умовах повномасштабної війни вимагає комплексного підходу, що об'єднує фізичний, психологічний, освітній і соціальний аспекти. Головною метою є збереження та розвиток потенціалу дітей та молоді, не допускаючи стихійного руйнування їхнього майбутнього.

Висновки. У критичний для України момент, коли на карту поставлено навіть саме виживання країни, діти, які мають досвід війни, наближають перемогу, вигадуючи й відпрацьовуючи свої способи участі в боротьбі з ворогом так, як дорослі ніколи б не додумалися. На думку Василя Сухомлинського, ефективність національно-патріотичного виховання вимірюється тим, наскільки глибоко ідея Батьківщини проникає в психічний світ школярів у роки становлення їх як людей і громадян, наскільки глибоко вони бачать світ і себе патріотичними очима.

Збройне вторгнення росії висвітлює необхідність переосмислення підходів до національно-патріотичного виховання молодих українців. Патріотизм і гордість за свою країну потрібно виховувати

в українців з раннього віку. Національна ідентичність, свідомо громадянська позиція та відповідальність за долю своєї країни формуються в процесі національно-патріотичного виховання через мову, історію, цінності та традиції. Тому виховання громадян-патріотів України має бути пріоритетом на всіх рівнях, адже від цього залежить національна безпека України та майбутній розвиток вільної, соборної та успішної Української держави.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безлюдна Н. Особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів в умовах воєнного стану. Збірник наукових праць *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 2(8), 2022. С. 76–83.
2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ : Фенікс, 2022. 64 с.
3. Коломієць Т. Організація патріотичного виховання в закладах освіти за сучасних умов. *Вихов. робота в шк.* 2018. № 10. С. 2–7.
4. Котенко Т. О. Патріотичне виховання – складова національного світогляду. *Позаклас. час.* 2016. № 10. С. 10.
5. Олійник А. Ю. Формування національно-патріотичного виховання на уроках географії. *Географія*. 2016. № 5/6. С. 2–8.
6. Освіта в умовах війни: реалії, виклики та шляхи подолання : матеріали II Форуму академічної спільноти (20–24 червня 2022 року, м. Дніпро; Державний вищий навчальний заклад «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури») / Упоряд. М. В. Савицький, І. П. Мамчич. Дніпро : ДВНЗ «ПДАБА», 2022. 152 с.
7. Шевчук Г. Й. Національно-патріотичне виховання молоді в умовах війни. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»*. (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). № 5(19) 2023. С. 630–635.

FLIPPED LEARNING AS AN INNOVATIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION

«ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The demand for the introduction of the latest technologies into the learning process necessitates the search for new methods and approaches to teaching that would increase the motivation and interest of learners, meet their needs, and help balance the time spent on the class instruction and time devoted to practical activities, which is a critical factor in language acquisition. Flipped learning (FL) offers exactly these advantages. The purpose of the article to analyze the key features and procedures for designing an effective English language flipped classroom in higher education and outline possible challenges for its implementation. For this purpose, several published studies showcasing flipped classes in ESL implemented in higher education institutions of Ukraine and the world were selected. The analysis of the stages and procedures of arranging flipped learning in English classes allowed us to identify elements that influence the success of the flipping experience (virtual and physical space, assessment tools, availability of relevant interactive tasks to apply the acquired knowledge). Research has demonstrated that the teacher's personality plays a pivotal role in arranging learning activities in the flipped classroom: incorporating FL requires on the part of the teacher deep understanding of the steps and procedures of defining the teaching objectives, designing the educational material, creating pre-class and in-class activities. The author emphasises the necessity to adhere to procedures in implementing the approach. It is recommended to flip certain topics, not the entire course. FL is proven to facilitate the organization of students' autonomous self-study, therefore it is possible to redesign the self-study so that it complies with the university's regulations and aligns with the FL approach. The possible problems with implementing FL include technical (connection, closure of platforms, expired links), financial, and personal-psychological factors (time management, motivation, etc.).

Key words: *flipped learning, teaching approaches, higher education, ESP, motivation, self-study.*

Впровадження новітніх технологій в навчальний процес зумовлює необхідність пошуку нових методів та підходів до навчання та викладання, які б сприяли

зростанню мотивації та інтересу здобувачів, відповідали їхнім потребам, сприяли збалансуванню часу на виклад матеріалу та часу присвяченого практичній діяльності, що є критично важливим фактором для опанування мови. Перевернуте навчання (ПН) пропонує саме такі переваги. Метою статті є проаналізувати ключові особливості та принципи побудови ефективного англійського перевернутого класу у вищих навчальних закладах та окреслити можливі виклики на шляху його впровадження. Для цього обрано декілька опублікованих досліджень з даної проблематики з кейсами впроваджених «перевернутих класів» з іноземної мови у вищих закладах України та світу. Дослідження етапів та методики організації ПН на заняттях іноземної мови дозволило виділити важливі елементи, що впливають на успішність досвіду з «перевертанням» навчання (організація доступного віртуального та фізичного простору, інструменти для оцінювання кожного етапу роботи, наявність релевантних інтерактивних завдань для актуалізації вивченого матеріалу тощо). Виявлено, що особистість викладача відіграє важливу роль в організації навчальної діяльності в перевернутому класі – впровадження ПН у навчальний процес вимагає від викладача глибокого розуміння кроків, етапів і процедур визначення цілей навчання, відбору навчального матеріалу, створення доаудиторних і аудиторних завдань. Наголошено на необхідності дотримуватись принципів впровадження даного підходу; рекомендовано перевертати окремі теми, а не увесь курс. Доведено, що ПН, за умови відповідності нормативним положенням університету, повинно задовільнити особливості організації самостійної роботи студентів, індивідуальну самостійну роботу студента можна реорганізувати відповідно до принципів перевернутого підходу. Серед можливих проблем впровадження ПН виділено технічні (зв'язок, закриття платформ, видалення покликань), фінансові та особистісно-психологічні фактори (організація часу, мотивація тощо).

Ключові слова: *перевернуте навчання, підходи до навчання, вища освіта, ESP, мотивація, самонавчання.*

UDC 378.147+811:35
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.2024/70.2.2>

Ozminska I.D.,
Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Public Administration and Management
Ivano-Frankivsk National Technical
University of Oil and Gas

The problem statement and its connection with important scientific or practical tasks. Mastering language proficiency is an important factor for successful employment and career promotion. Despite ESL being introduced into the school curriculum as a compulsory subject from the first year of primary school in Ukraine, many learners still struggle with achieving the desired level for comfortable communication. This is often due to a lack of modern educational materials, poor financial stimuli, and lack of foreign-language spaces for polishing communicative skills. A choice of inappropriate teaching styles

may also lead to discouraging the student from learning the subject. A substantial decrease in hours for class time instruction [6, p. 324; 3, p. 635] is a determining cause of poor language acquisition. At the Department of Public Management and Administration, first-, second, and third-year students have 66, 66, and 92 hours respectively for autonomous self-study, which is significantly more than the overall time allocated for class instruction (54, 54, and 88 hours). Furthermore, checking autonomous self-study tasks is not included in the teacher's workload and is to be assessed during module tests or examinations, which

does not motivate students to complete self-study tasks diligently [3]. Moreover, the traditional one-size-fits-all methods of teaching English no longer address the students' diverse needs and professional goals [23] due to their teacher-centered character and exclusion of social-emotional and personalized learning opportunities. The changes in the societal values, industrial developments and advancements in technology have led to review of existing approaches to foreign language teaching. The recent pandemic and war accelerated the implementation of innovative digital educational technologies and gave impetus to the emergence of modern innovative teaching methods and strategies.

In this context, flipped learning can be viewed as an effective approach to teaching English, especially concerning the topics allocated to self-study. Thanks to its innovative mechanism of transferring theoretical material to homework and exercises to the classroom, this approach helps develop 21st-century skills (critical thinking, the ability to learn through life, interpersonal competence) [2; 6; 13; 18], especially at undergraduate and post-graduate levels.

Although flipped learning (FL) has gained increased popularity over the past two decades abroad, (especially in China and then in the USA and Europe) [25], it is still a relatively new teaching methodology for Ukrainian higher education institutions and only a few incorporated it into the teaching practice [2; 4; 5; 6; 20].

Analysis of recent studies and publications.

The flipped learning approach started gaining popularity and received substantial attention from the scholars around the world in the early 2000s [17; 20] but there was still little scientific evidence on its use. Since the 2010s, flipped learning has become the research focus in the technologically advanced countries—the USA (Brame, Habegger), Europe (Marshall, Kostka), China (Hugh, Li, Ni, Zhu), Taiwan (Cheng) and South Korea (Lee, Wallace). As flipped learning was primarily viewed as a lecture flipping tool, most research works at the time were devoted to STEM subjects like physics, geology, nursing, and fewer could be found in the field of humanities (philosophy, literature, languages, etc).

The first theoretical foundations and practical procedures for flipping the learning process were discussed and substantiated by groups of educators and researchers from the Academy of Arts and Sciences [7], Harvard University [16; 19], the coalition of Flipped Learning Global Initiative (later – Flipped Learning 3.0 Universities) [5], the Flipped Learning Network association [15] etc.

The students' engagement and enhancement of knowledge in flipped classrooms became the research objective of K. O'Connell, M. B. Gilboy, J. Habegger, A. K. Smith. The impact of flipped learning on memorization process was thoroughly studied by W. Zhu.

The in-depth analysis of tools, LMS platforms, resource materials for flipped classroom and flipped courses was conducted by M. Baig and E. Yadegari-dehkordi [10], J. O'Flaherty and C. Phillips [23]. The process of implementing flipped classrooms in higher education ESL courses was explored by H. Alsowat, C. Bredow, A. Cheung, L. Kostka, H. Marshall, F. Li, A. Ni, P. Roehling, A. Sweet and others.

In Ukraine the issue of implementing technology-enhanced teaching methods and approaches has been raised in works by Dolgopol O., Kiryanova O., Naumenko A., Stoliarenko O., Zubenko O. The feasibility of using flipped learning approach for higher education learners was examined by Demydenko T., Kuzmina O. (for engineering courses), Yalova K., Yaschyna. The implementation of FL into the English language courses was covered by Honchar N., Hostischeva N., Kharchenko T., Kolomiets O., Konoplianyk L., Korniytska Y., Kulykova L., Melknykova K., Lopatynska I., Riabukha T., Shovkovyi V., Zaiarna I. and others.

Outline of previously unresolved issues. The overview of research works and meta-analyses [12; 22; 25] justify the efficacy of using flipped learning approach to teaching English, emphasizing that in foreign languages the academic outcomes were the greatest [24]. However, researches point out that it is necessary to give more consideration to designing flipped classes and try to find the most effective method for improving the learning process. They stress that it is significant to integrate technological, pedagogical, and content knowledge when designing flipped English classes [22].

The purpose of the article to analyze the key features and procedures for designing an effective English language flipped classroom within higher education and outline possible challenges for its implementation.

The **tasks** of the study are to identify the differences between the terms “flipped learning” and “flipped classroom”; to describe the stages and procedures (steps) for introducing flipped learning into language teaching; to examine the tools, materials and infrastructure used for implementing flipped classrooms; to define the challenges in incorporating flipped learning.

Research methods. To reach the objectives of the article the methods of comparative and systematic analysis were used. The comparative analysis of the literature and scientific articles on the topic of flipped learning allowed defining the key procedures in arranging the flipped learning and the systematic review helped delineate problems that may occur.

Results and discussion. Today, with the majority of educational establishments implementing the policy of human-centered education, more modern communicative approaches with learner-centered instruction have been adopted in the higher education system

with the focus on providing learners with sufficient content for meaningful communication and active engagement. Teaching a foreign language in the digital age requires educators to rethink the choice of the approaches to learning, methods, strategies and techniques to positively impact language acquisition. These approaches and methods must meet the diverse needs and goals of learners and increase their interest in the subject and raise awareness of the importance of life-long learning.

In the reviewed literature FL is most often referred to as an approach, but it sometimes can be termed as “a flipped classroom model” [8; 22] or “flipped strategy”, “flipped pedagogy” [16; 19], or flipped method [8]. This interchangeable use of terms may cause some confusion [9]. However, the proponents of FL suggest differentiating between FL and flipped classroom [9], where a flipped classroom is seen as an occurrence of students studying the assigned lectures or working on the videos produced by a teacher with the following class discussion, while FL is “a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter” [15]. In the article, we refer to the flipped learning as a teaching approach within which a number of methods can be used by a teacher and a flipped classroom is a separate academic class.

With the dissemination of FL, the Academy of Active Learning Arts and Sciences issued a more detailed definition of FL stating that it is a educational model that inverts the traditional classroom by presenting certain theoretical concepts and tasks before class and allowing teachers to reach out to each student and guide them through active, practical, innovative learning to application of knowledge [7]. It embraces any learning strategy which is active in nature. Although there are specific variations in how FL is implemented in practice, its main purpose is to shift the burden of class instruction [12] and provide more opportunities for interaction and exposure to English [21]. We suppose that the definition of flipped learning can be further specified as an andragogical approach as it fits the unique needs of adult learners, encourages them to stay interested in the subject and is most often incorporated into courses for more senior learners as they are considered more capable of taking responsibility for organizing their own learning, are more tech-savvy and depend less on teacher's instructions.

The analysis of research works shows that methodologically, the flipping process consists of three key stages: pre-class activities, in-class activities, post-class activities. FL is a complex approach to teaching that requires careful orchestration of each stage: the teacher should ensure that every aspect of the process

is well-planned and executed to achieve the desired learning outcomes. It requires on the part of the teacher to have a thorough understanding of the necessity to conduct a flipped lesson, to be properly prepared and have access to specific educational materials such as articles, educational videos, textbooks, quizzes or tests, and a suitable channel for supplementary guidance [6, p. 329; 25] for those who need it.

Flipping requires developing clear guidelines for learners regarding their work with the material, awareness of objectives they learn and thoughtful elaboration of both pre-class (annotated or plain videos, texts, presentations, podcast/vodcasts) and in-class activities (discussion questions, pair and group activities, case studies, simulations etc.). Analyzing the underlying principles and rules of flipping [6; 7; 19], we assume that the preparation to the FC must include the following key steps:

Step 1: setting objectives and goals for a flipped class. This step requires clear consideration of students' needs, backgrounds [19], their preferences and prior knowledge [25] as well as a teacher to understand the reasons for flipping a class. The most appropriate reasons for flipping are classes that require a substantial amount of time for case-studying, project-based activities, debates and discussions or collaborative work. The Derek Bok Center for Teaching and Learning of Harvard University, which specializes in innovative approaches in education, emphasizes [16] that an educator must identify the objectives of class rigorously and align them with the content of teaching material as this leads to creating an efficient flipped experience.

At this step it is also important to mention one of four pillars of flipped learning – an appropriate learning environment [15] or learning infrastructure [10]. It encompasses both a virtual space for sharing pre-class activities and a physical classroom for in-class activities that must facilitate flexible interaction of students and a teacher. The flippers in Ukraine [1; 2; 5; 6; 20] and abroad [8; 17; 22] give preference to virtual spaces on Google Workspace, Moodle, MOOC courses, Edmodo, BigBlueButton [10] or other university LMS platforms) where learners can have a free easy access to any flipped learning materials at a convenient time but be reached out by the teacher and interact with their peers. At Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, flipped environment can be organized on Moodle or Google Classroom. Until its closure in 2022, the students of Public Management and Administration had access to flipped activities on Edmodo [3], an interactive online education platform.

Step 2: designing teaching content. This step includes selecting content, designing in-class activities for personalized active learning, pre-class assessment activities and more complex post-class activities.

The first and foremost requirement for flipped learning materials is that they must align with teaching objectives and focus on learning points [2; 6], embrace the learner's prior knowledge and have follow-up comprehension question banks [20, p. 4; 25]. The material should be easily accessible by the students and easily manageable outside of the class. The material should be appropriate for students with different levels of English [5] and not too long to be properly assessed and managed during the available class time. The majority of research works on flipped learning in ESL/ESP suggest that video, vodcast/podcasts, either created by teachers or taken from the internet, should be logical and short, between 10 and 30 minutes long [6; 18; 20] or even shorter – 5–10 minutes [9].

In the context of teaching English, it is recommended to flip less communicative learning activities [18] like reading, grammar, vocabulary and listening [2; 6; 8; 18] as these aspects of the language are the most time consuming during the class time and their prior acquisition will foster livelier class engagement and cultivate the development of higher-order thinking.

The analysis of the studies [4; 5; 6; 20] showed that pre-class assignments mostly include TED talks [5]; ready-made educational, instructional video and authentic audio recordings from British Council Learning English website [4; 20] (listening or grammar skills); authentic online articles (reading comprehension), and platforms like Quizlet, Memrise, Baamboozle for mastering vocabulary, which are then followed by assessment activities (Step 3): making mind maps; answering comprehension questions, doing online tests or quizzes on Kahoot, MasterTest, Wizarme, Quizziz [20], Wordwall, Liveworksheets [3], even preparing questions related to the material.

Step 3: checking on student's activity and possible difficulties. The Flipping Kit issued by the Harvard Kennedy School of Governance [19] marks including engaging pre-class assessment tools as an important step in successful flipping.

The assessment, which occurs prior to in-class time, is believed to serve two purposes: 1) to help students check whether they understand the material and whether their preparation is sufficient [19; 25] and 2) to allow teachers to monitor the students' interaction with the assigned pre-class activities, give/receive feedback to/from students, identify possible knowledge gaps in advance of the class and to better adjust the in-class activities to address these gaps. Moreover, it helps teachers identify those who ignore their pre-class learning commitments and may attend unprepared.

At the same time, the findings of other meta-analysis [24; 25] demonstrate that pre-class quizzes and tests may be less effective and produce poorer academic results than in-class quizzes and assessments. It is explained by the shift of student's focus from

trying to understand the course material to trying to do the pre-class assessment test well. Nevertheless, we believe that in the field of language acquisition, interactive online assessment tools can be beneficial as they keep learners more focused, and are usually welcomed by students [3].

All analyzed studies showed that pre-class assignments include assessment activities. Some examples of pre-assessment tools can be in the form of threaded questions where each student from the group needs to provide their response or even short video recordings, posted to Flipgrid [3; 20], Harmonize or Voxpoxs [4], to ignite deeper discussions in class. It is also necessary for pre-class assignments to be timely graded. In addition, graded assessment at the in-class stage must be done as well.

Step 4: applying the acquired knowledge. Incorporating open-ended questions or discussion points that facilitate the development of higher order thinking should be characteristic of this step. At this point, the task of the teacher is to engage students into active learning through a range of activities and forms of work: peer discussions, group-inquiry learning, teamwork etc. Some researches [16; 19] point out that it is more important to decide what activities to incorporate at the in-class stage than what material to prepare for students' pre-class stage and the choice of the pre-class material should be grounded on the in-class activities as their purpose is to deepen the knowledge of the previously learnt material.

Flipped in teaching a second language in higher education can be incorporated as a conventional or partial (micro) flipping. In the conventional model, a traditional flip occurs: theoretical material (grammar, vocabulary, listening or writing) with follow-up tasks (making mind maps, answering comprehension questions, doing tests or quizzes, preparing questions related to the material, etc.) is performed by the learner independently according to the teacher's instructions at home. In the classroom, the acquired knowledge is updated and consolidated. Knowledge retention takes place through completing exercises as a class or in pairs or teams.

In the reviewed literature, some researches [11; 13] distinguish between three modes of flipped learning: conventional (or flip 101 [18]), mastery, or in-class flip, while others complement this list with micro-flip (partial), group-based flip, flipped teacher, and even discussion- and debate-flipped learning [14]. With respect to language, we consider group-based, discussion and debate flipped types to be ways to arrange the activities at all three flipped learning stages depending on the curriculum, learning objectives and type of incorporated activities.

Mastery model of FL can work better for tasks that require learners to search for information from a variety of sources, process it, and then present it to other learners. Thanks to the FL mechanism, this type of

tasks, depending on the objectives and content of the discipline, can be assigned as individual tasks or collaborative work, and at the stage of class time, students can be divided into groups to either consolidate the collected information and present it to participants from other groups, or share their own information with other participants within the group and perform joint exercises or develop a joint solution to a problem. It is important that the tasks proposed by the teacher at this stage allow students to use the knowledge acquired at the previous stage, which contributes to knowledge retention. The role of the teacher in this process is to stimulate and support the discussion.

Thanks to its flexibility, technologic integrity, FL can be adapted for part-time students, but only partially, as the teacher needs sufficient time to fully administer all module topics (especially at the pre-class stage). Thus, it is best to use flipped classes for a series of topics from the course to see how well flipping is perceived by the learners and how it enhances students' productivity, motivation and knowledge and also if teacher manages to flip the class effectively.

Step 5: reflecting on the results of flipping. It is essential for a teacher to carry out a survey on the effectiveness of the flipped class in order to find out its strong and weak points [16], its success in terms of students' learning outcomes and engagement. Such reflection should help to improve the construction of following flipped classrooms.

Figure 1 illustrates the schematic relation between the steps involved in the arrangement of flipped learning and their corresponding stages. As we can see, the most time consuming stage is pre-class stage.

The studies [1; 10; 20] show students' interest in flipped learning, an increase in students' engagement, motivation and class attendance. It must be noted that FL is closely related to active learning strategies and the obvious gamification of the flipped learning process might be the factor that appeals to students most.

The analysis of the implemented flipped classes helped us outline the possible challenges for teachers and students as shown in Table 1.

According to some researchers [2; 17; 24], higher education institutions should refrain from full transition of academic disciplines to flipped learning: while the approach has shown positive trends, its long-term outcomes have not been sufficiently studied, particularly with regard to student motivation.

The financial aspect can also be a challenge for implementing FL efficiently into the educational process, especially in conditions of total resource economy. Almost all of the proposed tools for content creation and assessment check (step 2) [Kno] offer only some basic features of their products for free or set limits: in number of participants (the free version of Kahoot allows hosting events for only 40 participants for school educators; if a teacher is registered as a

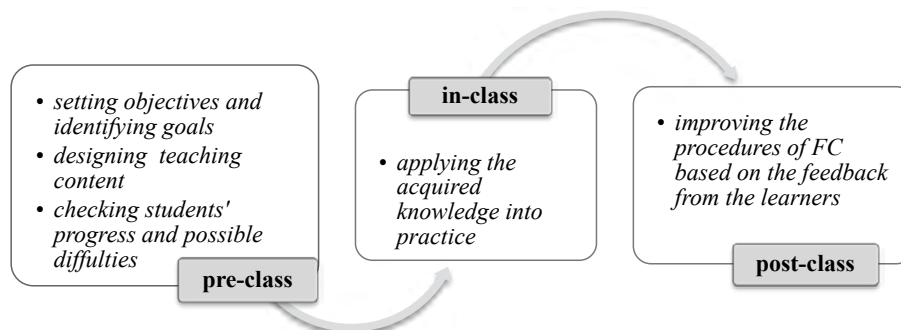


Fig. 1. Relation of stages and steps in flipping a class

Table 1

Possible challenges in the flipping process

Challenges for teachers	Challengers for students
<i>technological</i>	
- creating videos if appropriate material is not available, - unavailability of resources due to poor connection, power cuts, expired links or closure of online platforms (Edmodo and Jamboard)	- failure to use the digital educational tools; - poor connection, power cuts, expired links
<i>personal-psychological</i>	
- unprepared or poorly prepared students; - fear of being replaced by AI	- poor time management and organizational skills; - inability to learn autonomously
<i>financial</i>	
- no financial incentive for redesigning courses or classes; - need to pay a subscription for using digital tool	

higher education teacher, the limit is 10 participants per quiz), choice of tools (Kahoot, Quilet, Quizizz, Miro), or the amount of data storage (Wordwall – 5 free activities; Liveworksheets – 30 day storage of submitted works). Many of these platforms provided an unrestricted version during Covid.

Conclusions and further research. In recent future flipped learning may become one of the mainstream pedagogical approaches to teaching disciplines in various spheres thanks to its flexibility, economic-profitability, and technological underpinning.

The analysis of research works on implemented flipped learning in the higher education system allows us to state that preferences that FL brings (an increase in students' motivation, eagerness to learn and better academic performance, releasing time for in-class active learning; integration into teaching extramural students; humanizing the education process; making student's autonomous self-study topics more interactive and engaging) outweigh the challenges it imposes (time-consumption for creating a flip; lack of financial support etc.). The studies demonstrated that the role of the teacher remains essential in arranging and conducting the flipped classroom. Integrating FL demands the teacher to possess a profound comprehension of teaching goals, crafting educational content, and designing pre-class and in-class assignments.

The identified above challenges should be addressed by a teacher prior to designing the flipped course. Special consideration must be given to the choice of activities, external digital tools used for assessment and interactive collaboration, especially those used outside of university LMS and their possible integration into the educational platform), learner's readiness to take charge of their learning as well as to teacher's willingness to manage the flipped class at all three stages and provide students with necessary additional support, give them timely assessment and feedback.

REFERENCES:

1. Корницька Ю. Перевернутий клас в курсі англійської мови фахового спрямування: ставлення студентів. *Молодь і ринок*. 2020. Вип. 1 (180). URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.195964>.
2. Кузьмінська О. Г. Перевернуте навчання: практичний аспект. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. Вип. 1, № 26. С. 87–98. URL: <https://doi.org/10.14308/ite000574>.
3. Озьмінська І. Д. Вплив інноваційних технологій на мотивацію та результативність вивчення іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педаг-го університету ім. І. Франка*. 2022. Вип. 51. С. 632–637. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-97>.
4. Рябуха Т., Гостіщева Н., Куликова Л., Харченко Т. «Перевернуте навчання» як інноваційна технологія викладання іноземних мов у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загаль-*

ноосвітній школах. 2020. Вип. 72. С. 100–106. URL: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-2.20>.

5. Шовковий В., Дружченко Т. Змішане навчання усного англійського мовлення студентів-фольклористів з використанням технології перевернутий клас. *Ars Linguodidacticae*. 2023. Вип. 11. С. 44–58. URL: <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.1.04>.

6. Ялова К., Яшина К. Перевернуте навчання у підготовці здобувачів вищої освіти з інженерії програмного забезпечення. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Вип. 83 (3). С. 324–338. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.3371>.

7. Academy of Arts and Sciences, Updated definition. URL: <https://aalasinternational.org/updated-definition-of-flipped-learning/>

8. Alsowat H. An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*. 2016. Vol. 7, No. 9. P. 104–121. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095734.pdf> (Last accessed: March 6, 2024).

9. Arfstrom K. What's the difference between a flipped classroom and flipped learning? *EDTech*. 2014. URL: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2014/07/whats-difference-between-flipped-classroom-and-flipped-learning>.

10. Baig I., Yadegaridehkordi E. Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5> (Last accessed: April 12, 2024).

11. Brame C. Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. 2013. URL: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/> (Last accessed: April 10, 2024).

12. Bredow C., Roehling P., Sweet A. To Flip or Not to Flip? A Meta -Analysis of the Efficacy of Flipped Learning in Higher Education. *Review of Educational Research*. 2021. Vol. 91(6). URL: <https://doi.org/10.3102/00346543211019>.

13. Brown B. Understanding the Flipped Classroom: Types, Uses and Reactions to a Modern and Evolving Pedagogy [undergraduate work]. 2016. Vol. 12. P. 26. URL: https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/12.

14. Eight Flipped Classroom Examples. ViewSonic, 2021. URL: <https://www.viewsonic.com/library/education/8-flipped-classroom-examples/>.

15. Flipped Classrooms. Harvard University: Derek Bok Center for Teaching and Learning. URL: <https://bokcenter.harvard.edu/flipped-classrooms>.

16. Flipped Learning Network (FLN). The Four Pillars of F-L-I-P. 2014. URL: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>.

17. Habegger J. Are we there yet? How to know if you're flipping your lessons well. *Flipped Learning Review*. 2020. URL: <https://flr.flglobal.org/are-we-there-yet-has-everyone-flipped-their-classrooms/> (Last accessed: April 10, 2024).

18. Kerr P. Flipped Learning. Cambridge Papers in ELT. 2020. 28 p. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/07/01/how-to-get-your-flipped-classroom-started/>.

19. Klinger M., Swaby M. Flipping Kit: Harvard Kennedy School of Government. URL: <https://projects.iq.harvard.edu/flippingkit>.

20. Konoplianyk L., Melnykova K., Pryshupa Y. Implementing the flipped classroom: a case study of teaching ESP to the bachelors in automation and computer-integrated technologies. *Information technology and learning tools*. 2021. Vol. 83, Issue 3. P. 192–207. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4170>.

21. Marshall H., Kostka I. Fostering Teaching Presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach. *TESL-EJ*. 2020. Vol. 24(2). P. 1–14. URL: <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej94/ej94int/>.

22. Ni A., Cheung A., Shi J. The impact of flipped classroom teaching on college English language learn-

ing: a meta-analysis. *International Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 121. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102230> (Last accessed: February 28, 2024).

23. O'Flaherty J., Phillips C. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*. 2015. Vol. 25. P. 85–95. URL: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>.

24. Roehling P., Bredow C. Flipped learning: What is it, and when is it effective? Brookings, 2021. URL: <https://www.brookings.edu/articles/flipped-learning-what-is-it-and-when-is-it-effective/>.

25. Zhu W. The Mechanism of Flipped Classroom Based on Cognitive Schemas. *International Journal of Technology-Enhanced Education (IJTEE)*. 2023. Vol. 2(1). P. 1–12. URL: <http://doi.org/10.4018/IJTEE.325077>

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

INTERACTIVE LEARNING IN A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Реалізація Концепції нової української школи в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти передбачає формування у здобувачів освіти ключових її компетентностей, яких вони мають набути для індивідуальної реалізації в соціумі, формуванню особистої активної громадянської позиції. Це сприятиме їх успішній самореалізації протягом життя, а також працевлаштуванню за обраним фахом.

Концепція НУШ орієнтована на компетентнісно-орієнтоване навчання, тобто на освітній процес, що передбачатиме моделювання різних ситуацій та ролевих ігор, які слугуватимуть формуванню основних компетентностей, закладанню основ співробітництва та взаємодії в колективі. Реалізації цієї мети найкраще відповідає використання інтерактивного навчання, де освітній процес проходить у постійній та активній взаємодії усіх учасників.

Використання інтерактивних методів не лише сприяє індивідуальному розвитку учня, а й дає можливість презентувати особисті досягнення в різних ситуаціях, а у перспективі – порівняти рівень персонального розвитку за чітко визначений період.

Проте впровадження в освітню діяльність закладів загальної середньої освіти інтерактивного навчання ставить певні умови, а саме підготовленість як педагога так і учня. Вчитель має ретельно проаналізувати кейс інтерактивних методів на предмет доступності та доцільності їх застосування на конкретному занятті, прогнозуючи результат та ефективність. Інтерактивне навчання також передбачає готовність учня до реалізації теоретичних та практичних завдань уроку, розумової діяльності, що реалізується в ході застосування того чи іншого методу. До такої готовності педагог готує дітей завчасно, тим самим забезпечуючи ситуацію успіху та дослідницьку активність на занятті.

Добір інтерактивних методів та їх використання має чітко відповідати змісту, завданням, специфіці навчального предмету, а також здібностям та можливостям учнів. Свідомий підхід до реалізації інтерактивного навчання в школі стимулюватиме пізнавальну, дослідницьку та творчу активність учнів; забезпечить формування творчої особистості, яка вміло оперує теоретичними та практичними навичками при розв'язанні проблемних питань та реалізації проєктних завдань.

Ключові слова: інтерактивне навчання, Концепція нової української школи, освіт-

ній процес, інтерактивні методи, сучасні освітні технології.

The implementation of the Concept of the New Ukrainian School in the educational process of general secondary education institutions involves the formation of key competencies that students must acquire for individual realization in society and the formation of a personal active civic position. This will contribute to their successful self-realization throughout their lives, as well as employment in their chosen specialty.

The NUS concept is focused on competency-based learning, i.e., an educational process that will involve modeling various situations and role-playing games that will serve to form basic competencies, lay the foundations for cooperation and interaction in a team. This goal is best achieved through the use of interactive learning, where the educational process takes place in constant and active interaction of all participants. The use of interactive methods not only contributes to the individual development of the student, but also makes it possible to present personal achievements in different situations, and in the long run – to compare the level of personal development over a clearly defined period.

However, the introduction of interactive learning into the educational activities of general secondary education institutions imposes certain conditions, namely, the preparedness of both the teacher and the student. The teacher should carefully analyze the case of interactive methods for the availability and appropriateness of their use in a particular class, predicting the result and effectiveness. Interactive learning also implies the student's readiness to implement the theoretical and practical tasks of the lesson, mental activity, which is realized in the course of applying a particular method. The teacher prepares children for such readiness in advance, thereby ensuring a situation of success and research activity in the classroom.

The selection of interactive methods and their use should clearly correspond to the content, tasks, specifics of the subject, as well as the abilities and capabilities of students. A conscious approach to the implementation of interactive learning at school will stimulate students' cognitive, research, and creative activity; ensure the formation of a creative personality who skillfully operates with theoretical and practical skills in solving problematic issues and implementing project tasks.

Key words: interactive learning, Concept of the New Ukrainian School, educational process, interactive methods, modern educational technologies.

УДК 376.016:004(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.3>

Паршукова Л.М.,

ст. викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Паршуков С.В.,

ст. викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Суть інтерактивного навчання полягає в більшій конкретизації освітніх завдань на уроці, доступності сприйняття та посильності їх виконання. Педагог організовує освітню діяльність так, щоб учень міг не лише осмислити її зміст, а й розумів де і яким чином отримані знання зможе використати. Тематика та зміст освітнього контенту не завжди викликає інтерес у учнів, тема може бути сухою та

важкою для розуміння. Саме інтерактивні технології покликані допомогти здобувачеві освіти опанувати нудний, але потрібний матеріал, викликаючи зацікавленість, навіть захоплення. Тобто інтерактив – це в першу чергу мотивація до вивчення з акцентом на пізнавальний та життєвий досвід дітей.

Інтерактивні технології – це лише частина уроку, і жодним чином не потрібно нехтувати традиційними методами та прийомами. Адже є небезпека

подання викривленої інформації та перенасичення уроку емоційністю, що призведе до апатії та небажання виконувати будь-яке завдання, брати участь у процесі дискусії, обговорення тощо.

Вчитель має чітко спланувати свою роботу на уроці поєднуючи традиційність з інноваціями. Збалансованість такої роботи дасть результативність у роботі учнів. Тому педагогу необхідно набувати навиків щодо підготовки та проведення інтерактивних уроків, тримати в активному стані свій творчий потенціал та постійно удосконалювати свою професійну майстерність.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інтерактивні технології – це не лише можливість для вчителя урізноманітнити освітній процес, роблячи його цікавим та емоційно насиченим, а й можливість створити різні навчальні ситуації, які досить часто потребуватимуть навіть більшої зосередженості над роботою від учнів. Також обов'язковим елементом такої діяльності є проведення рефлексії, що є підсумком та розмірковуванням учня над результатом такої діяльності, можливості подальшої реалізації отриманих компетентностей.

Якщо вчитель зацікавлений у використанні інтерактивних технологій на уроці, вважає це дійсно важливим та необхідним для успішного засвоєння учнями матеріалу, то спочатку це буде часозатратно. В подальшому підготовка до занять не займатиме багато часу, адже інтуїтивно буде зрозуміло, на якому етапі уроку можна застосувати, який підхід використати та часовий проміжок для проведення. Інтерактивні технології покликані вивести дитину із пасивного сприйняття матеріалу та перевести в стан активної взаємодії та співпраці з усіма учасниками освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Інтерактивне навчання в Новій українській школі як особливу освітню технологію в загальнодидактичному аспекті ґрунтовно досліджують С. Іванішена, О. Біда, О. Пометун, С. Івченко та ін. Науковці зосереджують увагу на особливостях організації інтерактивної діяльності на кожному етапі уроку, вимог до добору та кількості інтерактивних прийомів, освітніх викликів, які стоять перед вчителем Нової української школи (М. Палагнюк, І. Іванова, К. Склярєнко, та ін.)

Мета статті. Розкриття особливостей впровадження інтерактивного навчання у Новій українській школі під час формування основних освітніх компетенцій учнів.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий темп розвитку технологій як у світі, так і в Україні зокрема, вніс докорінні зміни у суспільне життя, а освіта отримала широкий спектр можливостей не лише для отримання та відтворення знань, а й для формування нових компетенцій у здобувачів освіти, що дадуть можливість підготовки

громадянина нової генерації. Відповідно до запитів та потреб суспільства освітнє середовище має орієнтоване на підготовку фахівця, що здатний до інноваційної діяльності. Конкурентоспроможність – головна мета сучасної освіти, тобто володіння компетенціями, що дадуть змогу бути затребуваним у певній професійній сфері діяльності.

У Концепції «Нова українська школа» чітко визначено ряд вимог щодо підготовки здобувачів освіти, а саме:

- високорозвинені особистісні якості;
- інноваторство та креативність;
- саморозвиток;
- конкурентоспроможність [1].

Інтерактивність в освітньому процесі – це взаємодія учасників під час різних видів діяльності: діалогу, обговорення проблемного питання, бесіди, розв'язання задачі чи інших дій. У дослівній інтерпретації інтерактивне навчання – це процес у якому здобувач освіти виконує не лише функцію слухача-спостерігача, а є активним його учасником. Учень спільно з педагогом є рівноправним, зацікавленим та добровільним партнером діяльності, що несе певну відповідальність за її результативність.

Основною метою інтерактивного навчання є дієва взаємодія учасників освітнього процесу (педагогів, учнів) – навчання у співпраці. Виступаючи в ролі рівнозначних суб'єктів навчання, учні не лише усвідомлено виконують ряд завдань, а й діляться власним досвідом з іншими учнями переймаючи чужий. Відбувається процес взаємонавчання. Педагог в інтерактивному навчанні – організатор, консультант, тьютор, тобто той, що допомагає, і в жодному разі не наполягає. Вчитель допомагає у налагодженні співпраці та взаємодії на уроці, що сприятиме в подальшому розумінню взаємної відповідальності за результат навчання, який досягається спільними зусиллями усіх учасників [2, с. 121].

Організація інтерактивного навчання передбачає використання цілого ряду методів, які сприятимуть інтенсифікації та оптимізації освітньої діяльності, а саме (рис. 1):

Аналізуючи світовий та український досвід використання інтерактивного навчання можна виокремити цілий ряд позитивних якостей:

- спрощений процес засвоєння знань;
- творчий підхід до аналізу та засвоєння навчального матеріалу;
- вироблення вміння усвідомлювати власну точку зору, чітко формулюючи та аргументуючи її;
- вироблення вміння вести наукову дискусію;
- моделювання життєвих ситуацій та збагачення соціального досвіду;
- слухати альтернативну думку в команді та вести конструктивний діалог;
- знаходити своє місце в командній роботі, будувати продуктивні відносини;

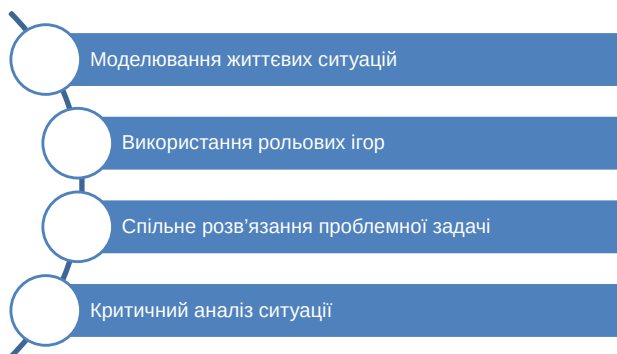


Рис. 1. Інтерактивні методи навчання

- шукати компроміси в конфліктних ситуаціях для спільного розв'язання проблемної ситуації;
- розвиток навичок до самостійної роботи;
- підвищення мотивації до навчання;
- покращення психологічного клімату та створення атмосфери доброзичливості на уроці.

Аналізуючи доробок українських педагогів можна чітко виокремити декілька методичних кейсів, кожен з яких має по декілька різнопланових підходи. Педагогу нині необхідно чітко усвідомлювати практичне застосування інтерактивних методів для кожного окремо взятого заняття. Окрім того, він продумує покриву деталізацію, не перенавантажуючи урок, та прогнозує результат. Все це можна реалізувати лише за постійного саморозвитку та фахового самовдосконалення вчителя, а також його соціальної підготовки щодо організації інтерактивного навчання.

Найбільш характерною особливістю інтерактивного навчання це те, що розв'язок проблемних питань та задач будується на використанні власного досвіду, а будівання планів, задумів та логічні ланцюгів відбувається у повній свободі розумової діяльності здобувачів освіти.

До основних груп інтерактивного навчання належать:

- навчання у колективі (фронтальне навчання);
- навчання у грі;
- навчання у дискусії;
- навчання у невеликих групах [3, с. 32].

Застосування на уроці інтерактивних технологій також впливає і на структуру уроку. Прості інтерактиви фокусують увагу учнів, сприяють навчальній та пізнавальній активності. Частка часу, який виділяється на уроці на таку діяльність (актуалізація та мотивація освітньої діяльності) не має перевищувати 5–7%. До таких інтерактивних технологій можна віднести «Мозковий штурм», «Вправи-криголами», «Інформаційний пінг-понг» тощо.

На етапі засвоєння нового матеріалу, що буде передувати виконанню практичних вправ, педагог, при поданні матеріалу, має надавати методичні поради до виконання завдань, роботи огляд довідкової літератури, давати коментарі до нової



Рис. 2. Етапи проведення рефлексії на уроці

термінології, знайомити з можливостями сучасного прикладного програмного забезпечення, пояснювати складні моменти у виконанні домашнього завдання. Також для максимальної ефективності уроку матеріал наступного уроку дозвано викладається наперед, а саме: подається у вигляді дискусійного питання чи завдання для дослідження конкретного питання; пропонується у вигляді не завершеної ментальної карти, яку потрібно доопрацювати; зробити візуалізацію до чітко визначеного теоретичного контенту тощо. Така діяльність дасть змогу педагогу на уроці більше часу на практичні поради та лайфхаки, тобто виробленню чітких Hard Skills.

Використання інтерактивних технологій також неабияк розвиває Soft skills – здатність працювати в команді, комунікабельність, креативність та уміння логічно мислити та діяти в критичній ситуації. Вчитель тут лише виконує роль помічника або організатора діяльності чи дискусії.

Завершальним етапом уроку є рефлексія – це головним компонент уроку на якому використовуються інтерактивних технологій. Форми її проведення можуть бути різноманітними. Це – обговорення, дискусія, робота як у групах так і індивідуальна, тощо. Можна виділити наступні етапи (рис. 2):

Рефлексію також можна провести у форматі різних візуалізацій – ліній часу, ментальних карт, інтерактивних ігор у Kahoot!, кухні емоджі (для виразу почуттів), хмари слів і т.п. Головна ідея – вчити презентувати зроблене, генерувати нові або альтернативні ідеї, наводити приклади та брати на себе певні зобов'язання.

Зрозуміло, що спочатку вчителю потрібно буде здійснювати постійний контроль роботи дітей на уроці, координувати їх роботу, мотивувати до спілкування, вчити слухати думку інших та робити висновки тощо. Тобто традиційне «пасивне» навчання перевести у формат цікавого та дієвого, що не викликає жодного дискомфорту.

Підсумовуючи усі висвітлені етапи проведення уроку з використанням інтерактивних технологій можемо зробити висновок, що вчитель має розуміти основну суть методичних підходів до організації уроку в сучасній школі. Адже Нова українська школа – це заклад, де освітній процес відбувається за умови постійної та активної взаємодії всіх учасників. Тобто учень і вчитель – це рівнозначні суб'єкти освітньої діяльності, які вмотивовано та усвідомлено працюють. Інтерактивні технології також сприяють розвитку процесів співнавчання та взаємонавчання. Інтерактивне навчання – це така форма організації освітньої діяльності, яка передбачає спеціально організовані, комфортні умови, в яких кожен здобувач освіти зможе відчувати себе успішним та інтелектуально спроможним [4, с. 19].

Тож можна зробити основний підсумок, що основною метою використання інтерактивних технологій в закладах освіти є мотивація та зацікавленість учня, адже без них успішність освітнього процесу буде дуже низькою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція Нової української школи : колегія МОН від 27.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 06.04.2024)
2. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : АСХ, 2004.
3. Біда О. Структура і методика інтерактивного уроку. *Початкова школа*. № 7. С. 32.
4. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання. *Початкова школа*. 2006. Т. 3. С. 19.

ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ХІМІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМ ТА СЕРВІСІВ

IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN CHEMISTRY CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH THE USE OF PLATFORMS AND SERVICES

У статті розкрито важливі аспекти щодо впровадження елементів STEM-освіти на заняттях хімії у вищих навчальних закладах та здійснено їх аналіз. Визначено основні передумови, що стали рушійною силою для впровадження STEM освіти у навчальний процес, такі як потреба у підвищенні мотивації до навчання, швидкий технологічний розвиток, що вимагає володіння навичками, необхідними для роботи з новітніми технологіями, потреба у якісних спеціалістах, які володіють основними компетентностями у сферах науки, технологій, інженерії та математики і саме STEM-освіта допомагає здобувачам освіти здобути ці компетентності та навички та готуватися до майбутньої кар'єри. Наведено структуру організації та проведення STEM-заняття з хімії необхідну для досягнення усіх поставлених цілей та описано основні її етапи. Проаналізовано ряд освітніх платформ, сервісів та мобільних застосунків, які доцільно використовувати щодо ефективної реалізації STEM-елементів під час вивчення дисциплін природничо-математичного циклу, у тому ж числі хімії, які допоможуть збагатити педагогічний багаж викладача, збільшити можливість самостійної дослідницької діяльності здобувачів освіти, розвинути вміння аналізувати, синтезувати, відокремлювати основні характеристики та узагальнювати. До таких платформ та сервісів можна віднести Mozaik (тестові завдання та задачі, завдання для хімічних ігор, чи для роботи у групах, є можливість створювати власні матеріали), LearningApps (відкрита система-бібліотека незалежних модулів), Віртуальний STEM-центр МАН України (дає можливість для досліджень в області хімії та інших природничих наук), GoLab (містить колекцію онлайн-лабораторій та випробувальних інтерактивних застосунків) та інші. Правильне впровадження даних ресурсів забезпечить якісну реалізацію навчальної програми з хімії у вищих навчальних закладах та стане вагомим чинником у формуванні конкурентоспроможного креативного майбутнього працівника, що відповідає вимогам сьогодення.

Ключові слова: STEM-освіта, хімія, портали та сервіси, вищий навчальний заклад.

The article reveals important aspects of introducing elements of STEM education in chemistry classes in higher education institutions and analyses them. The main prerequisites that have become the driving force for the introduction of STEM education in the educational process are identified, such as the need to increase motivation to learn, rapid technological development that requires the possession of skills necessary to work with the latest technologies, the need for quality specialists with core competencies in science, technology, engineering and mathematics, and STEM education helps students to acquire these competencies and skills and prepare for their future careers. The structure of organising and conducting STEM classes in chemistry, which is necessary to achieve all the goals, is presented and its main stages are described. The author analyses a number of educational platforms, services and mobile applications that can be used for the effective implementation of STEM elements in the study of natural and mathematical disciplines, including chemistry, which will help enrich the teacher's pedagogical background, increase the possibility of independent research activities of students, develop the ability to analyse, synthesise, separate the main characteristics and generalise. Such platforms and services include Mozaik (tests and tasks, tasks for chemical games, or for group work, it is possible to create your own materials), LearningApps (an open system library of independent modules), Virtual STEM Centre of the Ministry of Education and Science of Ukraine (provides an opportunity for research in chemistry and other natural sciences), GoLab (contains a collection of online laboratories and interactive test applications) and others. The proper implementation of these resources will ensure the quality of the chemistry curriculum in higher education institutions and will be an important factor in the formation of a competitive, creative future worker who meets the requirements of today.

Key words: STEM-education, chemistry, portals and services, higher education institution.

УДК 378.015.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.4>

Самар А.В.,
магістр хімії,
асистент кафедри хімії
Закладу вищої освіти «Подільський
державний університет»

Постановка проблеми. На сьогоднішній день одним із актуальних завдань сучасної природничо-наукової освіти є пошук найкращого способу стимулювання інтересу до навчання, активізації розумової діяльності здобувачів освіти, стимулювання творчості, виховання особистості з життєвою енергією та соціальними здібностями, здатними приймати самостійні рішення у різних життєвих ситуаціях, розвиток практичних і творчих умінь, які б могли застосовуватись на практиці та в реальному житті. Таку спроможність відповідати

на сучасні виклики та підготовляти наступне покоління до успішної кар'єри та внесення важливого вкладу у суспільний прогрес дає нам STEM-освіта.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Багато дослідників вивчали дане питання з природничо-математичного та загально-педагогічного погляду, включаючи Сліпухину І. А., яка досліджувала сучасний фізичний експеримент у дидактиці STEM-орієнтованого навчання, а також цифровий вимірювальний комплекс як формувальний чинник STEM-орієнтованого освітнього середовища [2].

Інші дослідники, такі як Барна О. В., Гончарова Н. О., Васильєва Д. В., Бутурліна О. В., Бережна Т. Л., Горбенко С. Л., Стеценко І. та інші, розглядали шляхи і методи впровадження STEM-освіти, використання ігрових технологій у STEM-освіті, реалізацію STEM-підходів на заняттях математики, мотиваційну та технологічну готовність учасників навчально процесу до впровадження STEM-освіти, STEM-освіту як елемент професійної компетенції педагога, взаємозв'язок між STEM-освітою і обдарованою молоддю [7, с. 16].

Впровадження STEM-освіти у закладах загальної середньої освіти є чітко визначеними на законодавчому рівні та активно впроваджуються на уроках різних циклів. В той же час питання використання STEM-елементів на заняттях у вищих навчальних закладах є недостатньо вивченим і дослідженим.

Мета статті полягає у демонстрації цілеспрямованості використання елементів STEM на заняттях хімії в вищих навчальних закладах. Хімія, як природничу науку, становить важливу складову духовної і матеріальної культури суспільства. Хімічна освіта є невід'ємною частиною загальної культури особистості, яка живе, навчається, працює та творить в умовах використання сучасних технологій та новітніх матеріалів. У світі, що постійно стикається з екологічними ризиками та зазнає різноманітних впливів інформації, хімічні знання, отримані здобувачами освіти, створюють основу для реалістичного розуміння навколишнього світу. Вони сприяють вивченню взаємодії людини з речовинами та розкриттю таємниць живого на молекулярному рівні через розуміння процесів життєдіяльності організмів [3, с. 341].

Виклад основного матеріалу дослідження. Вектор впровадження STEM-освіти у навчальний процес закріплений у Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), затвердженій розпорядженням Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 року № 960-р) та у Плані заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 січня 2021 року № 131-р.

STEM-освіта це комплексний міждисциплінарний підхід, який поєднує природничі науки з технологіями, інженерією, мистецтвом та математикою із проєкцією на життя, де всі предмети пов'язані та інтегровані на єдине ціле [5, с. 23].

Впроваджуючи освітню технологію STEM у процес навчання хімії, викладачі мають можливість направляти здобувачів освіти самостійно спостерігати, експериментувати та досліджувати, що в свою чергу дозволяє розвивати такі компетентності, як здатність аналізувати, синтезувати, відокремлювати основні характеристики та узагальнювати [6, с. 46].

Сучасний світ швидко розвивається в технологічному аспекті, що виступає однією з передумов та рушійною силою для впровадження STEM освіти у навчальний процес. STEM (наука, технологія, інженерія та математика) допомагає здобувачам освіти зрозуміти цей швидкий розвиток та розвивати навички, необхідні для роботи з новітніми технологіями.

Також, останніми десятиліттями все більше турбують людство різні глобальні проблемами, такі як зміна клімату, вичерпання природних ресурсів та епідеміологічні загрози. І саме STEM освіта допомагає студентам розвивати навички аналізу, критичного мислення та рішення проблем, які є необхідними для вирішення таких складних викликів.

Не менш важливою є і якісна підготовка до майбутньої роботи. Ринок праці постійно змінюється, і володіння лише конкретними навичками необхідними для виконання певної роботи сьогодні є недостатніми для досягнення успіху у професійній діяльності. Від працівників все більше вимагається навичок у сферах науки, технологій, інженерії та математики, а STEM освіта допомагає студентам отримати ці навички та готуватися до майбутньої кар'єри.

Важливим є те, що використання STEM елементів під час навчального процесу дає можливість збільшити інтерес до навчання. Такі заняття можуть бути захопливими та цікавими для здобувачів освіти через їх практичний характер. Вони дозволяють студентам бачити результати своєї роботи в реальному часі, що може стимулювати їх інтерес до навчання. Це, також, особливо є актуальним на заняттях хімії.

Для того щоб досягти усіх поставлених цілей при впровадженні STEM елементів необхідно побудувати структуру заняття, якщо подати коротко методика STEM буде мати такий вигляд:

- формування проблеми;
- практичні дії здобувачів освіти щодо розв'язання завдання (проблеми), яка основана на реальному житті;
- аналіз результатів.

На перший погляд, планування заняття STEM, яке охоплює стільки наукових областей, може здатися занадто складною. Але дотримання простого алгоритму конструювання заняття дозволить перетворити його підготовку на простий та дійсно цікавий процес [1, с. 4]. Аби розробити результативне та по справжньому захопливе STEM-заняття варто:

- визначити основну ідею;
- сформулювати проблемне питання;
- визначити час проведення дослідження;
- сформулювати мету;
- поставити чіткі завдання;
- визначити необхідні для роботи матеріали;
- прописати (для себе) очікуваний результат [10].

Хоча існує загальний шаблон підготовки, кожне STEM заняття може бути унікальним і відрізнятися від попереднього. Головне завдання – зацікавити студентів незвичайними методами засвоєння нових знань та залученням до пошуку рішень для конкретних життєвих ситуацій.

Заняття на якому ефективно впроваджується STEM, має стимулювати обмін ідеями між здобувачами освіти, спонукати до застосування творчого підходу та пошуку практичних рішень. Для забезпечення продуктивної та конструктивної активності студентів можна використовувати наступні прості прийоми: запитання, обговорення, дослідження, планування, практична діяльність, тестування, вдосконалення.

Для більшої ефективності заняття можна використовувати перспективні тренди, які допоможуть захопити здобувачів освіти STEM-навчанням і підвищити якість освітнього процесу. До них можна віднести:

- використання елементів онлайн-навчання;
- інтеграція ігор в освіту STEM;
- використання соціальних мереж;
- створення інклюзивного навчального простору;
- STEAM замість STEM;
- підвищення медіаграмотності;
- розвиток соціальних навичок [10].

Реалії сьогодення все більше сприяють гейміфікації освітнього середовища, що є інноваційним процесом навчання та трендом у STEM-освіті, що сприяє підвищенню зацікавленості здобувача освіти навчальним процесом, хімії у тому ж числі.

Одним із елементів гейміфікації є використання мобільних застосунків для впровадження STEM-освіти [8].

Такі можливості надають багато платформ, як онлайн так і офлайн, що для педагогів та здобувачів освіти створює величезну базу web-додатків з широким спектром можливостей. Наприклад, можна виділити сервіси, які доцільно використовувати на заняттях хімії, це:

1. Mozaik – це система, яка має, як загальні можливості, наприклад, створення робочих зошитів для занять, так і спеціальні розроблені відео, 3D та готові цифрові заняття. Такі заняття з хімії розділені за розділами: Фізична, Неорганічна, Органічна, Хімічні ігри. Також на платформі є різноманітні інструменти та ігри, 3D-сцени, відео та зображень, що стосуються хімії. Окрім того, у програмі Mozaik педагог має можливість створити потрібні тестові завдання чи задачі, завдання для хімічних ігор, чи для роботи у групах.

2. LearningApps – це інструмент для підтримки навчальних та викладацьких процесів через компактні інтерактивні додатки. Ці додатки можуть бути використані як навчальні ресурси або для

самостійної роботи. Мета полягає в створенні відкритої бібліотеки незалежних модулів, придатних для повторного використання та адаптації. Блоки (вони називаються Вправами) не включені в жодні конкретні сценарії чи програми, тому вони не розглядаються, як цілісні уроки чи завдання, натомість їх можна використати у будь-якому доречному методичному сценарії. Доступ до них відбувається за посиланням або qr-кодом [4, с. 194].

2. Віртуальний STEM-центр Малої академії наук України. Дана STEM-лабораторія надає різні форми допомоги для ефективної організації STEM-навчання, як для педагогів, так і для здобувачів освіти України. Крім здійснення досліджень в галузі хімії даний ресурс можна використовувати для вивчення природничих дисциплін таких, наприклад, як фізика, біологія, екологія, географія, астрономія тощо.

3. Портал GoLab. Містить дуже велику колекцію онлайн-лабораторій та випробувальних інтерактивних застосунків, що дає можливість проводити віртуальні дослідження. Застосунки на порталі можна використовувати для створення дискусій, спільної роботи, спілкування, також створювати ментальні карти, звітувати, створювати гіпотези та потім експериментально їх перевіряти. Саме можливість створювати власні гіпотези та можливість їх віртуально перевірити розвиває в учнів критичне мислення, стимулює до пошуку, творчості, навчає розв'язувати проблеми в науці та повсякденному житті.

Також, на порталі є простір де педагоги можуть створювати власний контент та використовувати його на заняттях.

4. Scientix. Це платформа, що містить дидактичні матеріали для вчителів природничо-математичного циклу, а також інформує про інноваційні освітні конкурси, що проходять у європейському просторі. На сайті є величезна кількість ідей для STEM-проектів, що будуть дуже корисними у побудові занять, їх можна використовувати самостійно, або у співпраці з представниками різних країн.

5. Teachers TryScience. Цей сайт пропонує безкоштовні та захоплюючі уроки, а також навчальні стратегії та ресурси, які створені, щоб викликати інтерес учнів до науки, технологій, інженерії та математики (STEM) [9]. Він містить матеріали та ідеї для STEM-занять.

Корисними для побудови STEM-занять будуть, також, платформа Microsoft. Бібліотека STEAM – уроків, mSTEAM (розробка занять за STEAM-підходом), TryEngineering (колекція панів STEAM-уроків англійською мовою).

Також, актуальності набувають хімічні онлайн-ігри та симулятори, такі як Fluid Simulation, Ludo The Chemistry, Симулятор хіміка.

Використання таких застосунків дає можливість для самостійного навчання та творчості здобувачів освіти, розвиває дослідницьку діяльність, наближає їх до проблем і надихає на незалежні відкриття в хімічних науках, формує життєві, практично цінні навички.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Впровадження методів STEM-освіти на заняттях хімії у вищих навчальних закладах вимагає від викладача систематичної педагогічної роботи та розробки різноманітних методик навчання, сценаріїв діяльності і проєктів. Для цього доцільно використовувати відповідні сервіси та ресурси, що допоможуть збагатити педагогічний багаж викладача та збільшити можливість самостійної дослідницької діяльності здобувачів освіти. Ці ресурси стають джерелом інноваційних ідей та можливостей, як для викладача, так і для студента. Впровадження STEM освіти на заняттях природничого циклу допомагає здобувачам освіти отримати не лише знання, але й навички та вміння, необхідні для успішного функціонування у сучасному світі. Сьогодні систематичне та різноманітне впровадження STEM, STEAM, STREAM забезпечує інноваційний прогрес природничо-математичної освіти, зокрема хімії. STEM-підходи підвищують інтерес до процесу навчання, розвивають навички аналізу, критичного мислення та рішення проблем, які є необхідними для вирішення складних викликів сьогодення, сприяють якісній підготовці молоді до подальшого працевлаштування. Це є достатньою причиною для впровадження STEM-елементів у початковий процес вищих навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барна О.В. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах: етапи та моделі. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес* : зб. матеріалів І Регіон. наук.-практ. веб-конф. Тернопіль : ТОКІППО, 2017. С. 3–8.
2. Дячок С. О. Упровадження елементів STEM- (STEAM- чи STREAM- освіти на уроках зарубіжної літератури через проєктно-дослідницьку діяльність. *Наукові записки Малої академії наук України. Сер. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 13. С. 59–70.
3. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Полтавець С.С. Зростаюча конкурентоспроможна особистість в умовах діджиталізації суспільства. *КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*. 2021. С. 192–197.
5. Каценюк М.Р. Упровадження елементів STEM-освіти при організації освітнього процесу з хімії. *Педагогічний пошук*. 2022. № 1(113). С. 22–25.
6. Коваленко О., Сапрунова О. STEM-освіта: досвід упровадження в країнах ЄС та США. *Рідна школа*. 2016. № 4. С. 46–49.
7. STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Поліхун Н. І., Постова К. Г., Сліпучіна І. А., Онопченко Г. В., Онопченко О. В. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
8. STEM-освіта – шлях до майбутнього. *Педагогічна майстерність*. 2017. № 9. С. 16–19.
9. Teachers TryScience: ресурси для вчителя : веб-сайт. URL: <https://powerofdiscovery.org/teachers-try-science> (дата звернення: 15.04.2024).
10. Упровадження STEM – технологій в освітній процес з хімії. *Центр професійного розвитку педагогічних працівників* : веб-сайт. URL: <https://cprvmr.edu.vn.ua/event-27> (дата звернення: 20.04.2024).

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ
В 5–6 КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИINTEGRATED APPROACH TO STUDYING MATHEMATICS
IN 5–6 GRADES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті розглянуто місце інтегрованого підходу до вивчення математики в 5–6 класах за модельними програмами та шкільними підручниками різних авторських колективів. Встановлено, що у всіх модельних програмах акцентується увага на внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язках. Кожна навчальна програма в певній мірі розкриває питання інтегрованості навчання. У модельній програмі Мерзляка А. Г. з поміж особливостей організації освітнього процесу під час вивчення навчального предмету окремим пунктом є «Міжпредметні зв'язки», в якому зазначається, що формуванню математичної та ключових компетентностей сприяє встановлення та реалізація змістово-інформаційних, операційно-діяльнісних і організаційно-методичних міжпредметних і внутрішньо-предметних зв'язків. Крім того, вивчення математики в 5–6 класах на міжпредметній основі прослідковується і в шкільних підручниках з математики для нової української школи, зокрема шляхом пропонування учням різних видів завдань. У підручниках пропонуються задачі про Україну та світ, задачі на фінансові розрахунки, задачі про збереження здоров'я, екологічні задачі, задачі на рух та його безпеку, завдання з використання ІКТ, історичні відомості тощо. У статті наведено конкретні приклади. На основі вище зазначеного у статті виокремлено рекомендації щодо вивчення освітньої компоненти «Методика навчання математики» на бакалаврському рівні майбутніми вчителями математики: здійснювати порівняльний аналіз діючих модельних навчальних програм з математики з навчальною програмою 2017 року в контексті вивчення кожної теми шкільного курсу математики; систематично здійснювати аналіз уроків з математики для 5–6 класів нової української школи досвідчених вчителів-предметників; залучати здобувачів до неформальної освіти, зокрема до участі у вебінарах з авторами підручників та модельних програм; вивчати наукові та методичні доробки із зазначеної теми. Виокремлено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: математика, Нова українська школа, інтегрованість навчання,

модельна програма з математики для 5–6 класів, методика навчання математики.

The article examines the place of an integrated approach to the study of mathematics in grades 5–6 based on model programs and school textbooks of various authors' groups. It has been established that all model programs emphasize intra-subject and inter-subject connections. Each educational program to a certain extent reveals the issue of integration of education. In the model program of A. G. Merzlyak, among the peculiarities of the organization of the educational process during the study of the subject, a separate item is "Intersubject connections", which states that the formation of mathematical and key competences is facilitated by the establishment and implementation of content-informational, operational-activity and organizational-methodical inter-subject and intra-subject connections. In addition, the study of mathematics in grades 5–6 on an interdisciplinary basis is followed in school mathematics textbooks for the new Ukrainian school, in particular by offering students various types of tasks. In particular, the textbooks offer tasks about Ukraine and the world, tasks for financial calculations, tasks for health preservation, environmental tasks, tasks for traffic and its safety, tasks for the use of ICT, historical information, etc. Specific examples are given. On the basis of the above, the article highlights recommendations for the study of the educational component "Methodology of teaching mathematics" at the bachelor's level by future teachers of mathematics: to carry out a comparative analysis of the current model curricula in mathematics with the curriculum of 2017 in the context of studying each topic of the school mathematics course; systematically analyze mathematics lessons for grades 5–6 of a new Ukrainian school by experienced subject teachers; to attract applicants to non-formal education, in particular to participation in webinars with authors of textbooks and model programs; to study scientific and methodological works on the specified topic. Prospects for further research are highlighted.

Key words: mathematics, New Ukrainian school, integration of education, model program in mathematics for 5–6 grades, methodology of teaching mathematics.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.5>

Сухойваненко Л. Ф.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри фізико-

математичної освіти та інформатики

Глухівського національного

педагогічного університету

імені Олександра Довженка

Постановка проблеми. Проблема інтегрованого підходу до навчання залишається актуальною протягом тривалого часу. Проте нового витка розвитку питання набуло з переходом до Нової української школи (НУШ).

У наукових дослідженнях та публікаціях, методичних розробках, форумах, блогах вчителів, різних інтернет ресурсах всесторонньо висвітлюється питання компетентнісного підходу вивчення математики в 5–6 класах НУШ, використання інноваційних технологій, акцентується увага на прикладній спрямованості курсу, оцінюванні рівня

розвитку ключових компетентностей учнів тощо. Однак недостатньо уваги звертається на підготовку майбутніх вчителів математики до роботи в новій українській школі, зокрема методичним рекомендаціям вдосконалення освітньої компоненти «Методика навчання математики» на бакалаврському рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичні аспекти в своїх розробках та наукових публікаціях розглядають відомі українські науковці Васильєва Д. В., Матяш О. І., Тарасенкова Н. А., Шкільний В. О. та інші.

Мета статті полягає у визначенні місця інтегрованого підходу навчання математики в 5–6 класах нової української школи за модельними навчальними програмами різних авторських колективів.

Виклад основного матеріалу. У всіх модельних програмах з математики для 5–6 класів акцентується увага на інтегрованому підході до навчання. Мета навчального предмета «Математика», який згідно з Державним стандартом [5] входить до типової освітньої програми для 5–9 класів, є, зокрема, формування в учнів (учениць) предметної математичної компетентності, що передбачає здатність розвивати й застосовувати математичні знання та методи для розв'язання широкого спектра проблем у повсякденному житті; моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмій в особистому та суспільному житті людини.

Проаналізуємо як питання інтегрованості навчання розкривається в модельних навчальних програмах різних авторських колективів.

Наприклад, у модельній навчальній програмі Бурди М. І., Васильєвої Д. В. [3] зазначається, що одним із завдань навчання математики є забезпечення оволодіння системою математичних компетентностей, необхідних у повсякденному житті і майбутній професійній діяльності, а також **достатніх для вивчення інших дисциплін** та продовження освіти, формування уявлень про ідеї і методи математики та її роль у пізнанні навколишнього світу.

У програмі зазначається «підбір і структурування навчального матеріалу в підручнику та організаційні форми його подачі на уроках і в домашніх завданнях передбачають активні індивідуальні, групові та ігрові форми участі школярів, а також розгалужені завдання (особливо для уроків повторення) на пошук оптимальних та інноваційних стратегій у педагогічно змодельованих навчальних завданнях на основі економічних, екологічних, фінансових та інших реальних ситуацій, що потребують оцінювання, прогнозування й оптимізації».

У модельній програмі Бурди М. І., Васильєвої Д. В. [3] зауважується, що математичні знання дійсно стануть цінними та ефективними лише в тому випадку, якщо учні зможуть інтерпретувати та застосовувати ці знання на практиці. У змісті програми окремою рубрикою виокремлюється застосування математики, зокрема для розв'язування задач з реальними даними щодо використання природних ресурсів рідного краю; безпеки руху; знаходження периметрів та площ предметів довкілля, об'ємів предметів, що мають форму прямокутного паралелепіпеда; розрахунку сімейного бюджету, можливості здійснення масштабних покупок; розрахунків, пов'язаних із календарем і годинником; розрахунок харчового раціону тощо. Також

значна увага акцентується на створенні моделей до задач та життєвих ситуацій, до роботи над проектами у групах, розв'язування цікавих задач.

У модельній програмі Істера О. С. [6] відмічено, що програма має сприяти особистісному розвитку здобувачів освіти, одним з результатів якого є початкове уявлення про математичну науку як фундаментальну сферу людської діяльності, про етапи її розвитку, про її значущість для засвоєння інших наук.

У модельній програмі Мерзляка А. Г. та ін. [7] відмічено, що одне із завдань предметної математичної компетентності полягає у формулюванні в учнів здатності та потреби застосовувати математичні методи під час розв'язування навчальних і практичних задач, використовувати математичні знання і вміння під час вивчення інших навчальних предметів. Крім того, у програмі з поміж особливостей організації освітнього процесу під час вивчення навчального предмету окремим пунктом є «Міжпредметні зв'язки», в якому зазначається, що формуванню математичної та ключових компетентностей сприяє встановлення та реалізація змістово-інформаційних, операційно-діяльнісних і організаційно-методичних міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків. Досвід математичної діяльності має бути застосований у вивченні предметів інших освітніх галузей шляхом: 1) використання учнями (ученицями) математичного апарату під час пізнавальної діяльності; 2) математичного моделювання процесів, що вивчаються; 3) розв'язування в курсі математики задач із фабулами інших навчальних предметів; 4) виконання міжпредметних навчальних проєктів тощо.

У програмі Скворцової С. О., Тарасенкової Н. А. [10] зазначається, що зв'язок із життям та інтеграція з іншими освітніми галузями здійснюється внаслідок включення до змісту навчання важливих для життєдіяльності сучасної людини питань, як-от аналіз даних зі схем, таблиць, діаграм, поняття середнього арифметичного, відсоткових розрахунків, математичного моделювання. Зв'язок курсу математики першого циклу базової освіти із життям та інтегрованість його змісту з іншими освітніми галузями реалізується через змістові лінії «Пропедевтика вивчення функцій», «Математичне моделювання», «Геометричні фігури. Геометричні величини», а також через змістову лінію «Аналіз даних».

У модельній програмі Працьовитого М. В., Школьного О. В. та ін. [4] відмічається, що в курсі «Математика» передбачено все ширше використання математичних методів різних сферах людської діяльності та формування зв'язків із суміжними освітніми галузями (інформатичною освітньою галуззю, природничою освітньою галуззю, технологічною освітньою галуззю, мистецькою освітньою галуззю, соціальною

і здоров'язбережувальною освітньою галуззю, громадянською та історичною освітньою галуззю та ін.). З огляду на це, в програмі запропоновано можливості для інтеграції з іншими освітніми галузями, що сприятиме формування в учнів як предметної, так інших ключових компетентностей, та передбачатиме збільшення кількості сфер застосувань математики в повсякденному житті. Можливість встановлення подібних зв'язків обумовлена тим, що як в математиці, так і в деяких суміжних дисциплінах вивчаються однойменні поняття (координати, графіки та функції, рівняння тощо), а математичні засоби вираження залежностей між величинами (формули, графіки, таблиці, рівняння, нерівності), знаходять застосування при вивченні великої кількості інших навчальних дисциплін, в тому числі дисциплін гуманітарного циклу. Авторський колектив наголошує, що міждисциплінарні зв'язки в навчанні математики є важливим засобом досягнення прикладної спрямованості вивчення математики. Таке взаємне проникнення знань і методів у різні навчальні предмети має не тільки прикладну значимість, але й створює сприятливі умови для формування наукового світогляду, і має бути використано при плануванні інтегрованих уроків або навчальних модулів та дозволить здійснити комплексне ознайомлення учня з предметами, об'єктами, подіями, явищами та продемонструвати взаємозв'язки математики та інших предметів та інтегрованих курсів.

У модельній програмі Радченко С. С., Зайцевої К. С. [9] акцентується увага на використанні STEM-елементів під час викладання математики. Зазначається, що STEM навчання спрямоване на встановлення міжпредметних зв'язків і сприяють формуванню в учнів цілісного та системного світогляду; STEM завдання зосереджені на реальних завданнях та проблемах, де під час навчальної діяльності учні вирішують реальні соціальні, економічні, екологічні проблеми; STEM-навчання занурює учнів у практичний запит, командну роботу; STEM технологія дозволяє вивчати не тільки теоретичний матеріал, але й закріплювати знання за допомогою практичного застосування різноманітних завдань.

У всіх модельних програмах акцентується увага і на внутрішніх міжпредметних зв'язках і зазначено, що *інтеграція геометричного матеріалу* з арифметичним та алгебраїчним відбувається за рахунок числових характеристик (довжина, площа, об'єм) геометричних фігур. В 5–6 класах узагальнюються знання учнів про одиниці вимірювання різних величин і вміння переходити від одних одиниць до інших, оскільки ці знання і вміння використовуються у вивченні інших предметів.

Важливе значення для підготовки учнів до вивчення алгебри, геометрії, інформатики,

природничих наук та інших предметів мають початкові відомості про метод координат, симетрію, масштаб, діаграми, поступове введення поняття «стандартний вигляд числа». Цей матеріал розглядається пропедевтично. Основна його мета – сформулювати в учнів уявлення, достатні для опанування інших предметів. Передбачено формування в учнів умінь подавати дані у вигляді таблиць, графіків і діаграм різних типів та на основі їхнього аналізу робити відповідні висновки. Отже, кожна навчальна програма в певній мірі розкриває питання інтегрованості навчання. Крім того, вивчення математики в 5–6 класах на міжпредметній основі прослідковується і в шкільних підручниках з математики для нової української школи, зокрема шляхом пропонування учням різних видів завдань.

У підручниках пропонуються задачі про Україну та світ, задачі на фінансові розрахунки, задачі про збереження здоров'я, екологічні задачі, задачі на рух та його безпеку, завдання з використання ІКТ, історичні відомості тощо. Наприклад:

1) для поливу п'яти однакових ділянок городу необхідно 347 л води. Чи вистачить 69 л води для поливу однієї такої ділянки? (*задача екологічного змісту*) [11, с. 188];

2) Славетний університет Сорбонна, що знаходиться в Парижі (Франція) відраховує свій вік з 1215 року. Він на 6 років молодший від Кембриджського університету (Велика Британія), але на 417 років старший за Києво-Могилянську академію. Визначте рік заснування: 1) Кембриджського університету; 2) Києво-Могилянської академії. Скільки років виповнюється у цьому році Львівському університету, найстаршому в Україні, якщо Кембриджський університет на 452 роки старший за нього? (*історичного та географічного змісту*) [8, с. 15];

3) за допомогою ресурсу Geoboard (<https://apps.mathlearningcenter.org/geoboard/>) утвори різні многокутники, периметр яких дорівнює 12 одиничним відріzkам. Чому дорівнює площа такого многокутника? (*завдання з використання ІКТ*) [1, с. 102];

На основі вищезазначеного перед викладачами методики навчання математики постає завдання навчити майбутніх вчителів математики раціонально поєднувати різні види завдань для здійснення інтегрованого підходу до навчання, добре орієнтуватися у змістовому наповненні модельних навчальних програм та шкільних підручників різних авторських колективів, акцентувати увагу на компетентнісному підході до навчання та прикладній спрямованості курсу. Здобувачам потрібно знати відмінності щодо змістового наповнення навчальної програми з математики для 5–9 класів 2017 року та модельних навчальних програм з математики, тому в контексті методики навчання кожної теми варто акцентувати увагу на цих моментах.

З огляду на вище зазначене, вважаємо за доцільне виокремити наступні рекомендації щодо вивчення освітньої компоненти «Методика навчання математики» на бакалаврському рівні: 1) здійснювати порівняльний аналіз діючих модельних навчальних програм з математики з навчальною програмою 2017 року в контексті вивчення кожної теми шкільного курсу математики; 2) систематично здійснювати аналіз уроків з математики для 5–6 класів НУШ досвідчених вчителів-предметників; 3) залучати здобувачів до неформальної освіти, зокрема до участі у вебінарах з авторами підручників та модельних програм; 4) вивчати наукові та методичні доробки із зазначеної теми.

Висновки. У подальших дослідженнях планується провести аналіз опитування серед учнів 5–6 класів та вчителів закладів загальної середньої освіти з метою виявлення ставлення учасників освітнього процесу до інтегрованого підходу до вивчення математики та її прикладної спрямованості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бевз Г. П., Бевз В. Г., Васильєва Д. В., Владімірова Н. Г. Математика: підруч. для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2022. 258 с.
2. Беденко М. В., Клочко І. Я., Кордиш Т. Г., Тадеєв В. О. Модельна навчальна програма «Мате-

матика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 29 с.

3. Бурда М. І., Васильєва Д. В. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 28 с.

4. Васишин М. С., Милян А. І., Працьовитий М. В., Простакова Ю. С., Школьник О. В. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 36 с.

5. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. №898.

6. Істер О. С. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 34 с.

7. Мерзляк А. Г., Номерівський Д. А., Пихтар М. П., Рубльов Б. В., Семенов В. В., Якір М. С. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 34 с.

8. Мерзляк А. Г., Полонський В. Б., Якір М. С. Математика: підруч. для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Харків : «Гімназія», 2022. 351 с.

9. Радченко С. С., Зайцева К. С. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 24 с.

10. Скворцова С. О., Тарасенкова Н. А. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 55 с.

11. Тарасенкова Н. А., Богатирьова І. М., Коломієць О. М. Математика: підруч. Для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2022. 304 с.

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE DURING THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES BY STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

Стаття присвячена застосуванню технологій штучного інтелекту в процесі фахової підготовки під час вивчення іноземної мови. Метою статті визначено шляхів удосконалення методики викладання іноземних мов у здобувачів вищої освіти в процесі фахової підготовки. В результаті дослідження визначено можливості удосконалення методики використання штучного інтелекту в процес вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти за рахунок їх включення із урахуванням історично сформованих передумов, а також вітчизняного та зарубіжного досвіду педагогічної спільноти з підготовки здобувачів відповідними технологіями. Дослідження вказує, що використання штучного інтелекту може полегшити професійну діяльність викладача іноземної мови в процесі його професійної діяльності (скоротити час на підготовку до занять, розробляти і перевіряти нові завдання тощо). Результати дослідження зазначають, що здобувачі вищої освіти можуть звертатися, під час вивчення іноземної мови в контексті їх фахової підготовки до інструментів штучного інтелекту за більш розширеною допомогою або консультацією та подальшою практикою в оволодінні іноземною мовою. Дослідження дає можливість продемонструвати, що заміни викладача іноземної мови в процесі фахової підготовки штучним інтелектом не вбачається на даному етапі функціонування штучного інтелекту неможливо, бо сам штучний інтелект має потенціал доповнити і поліпшити освітній процес, але безпосередня аудиторна творча педагогічна робота виконується саме викладачем враховуючи потенціал здобувачів, їх освітні цілі та індивідуальні можливості. Дослідження вказує на попередню ефективності застосування штучного інтелекту для навчання іноземної мови але у перспективним вбачається отримання статистичних даних. Констатуємо, що на початку роботи зі штучним інтелектом можемо відзначити помітний інтерес до нього з боку здобувачів але також і підвищення їх мотивації до вивчення іноземної мови в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: фахова підготовка, здобувачі вищої освіти, освітній процес штучний інтелект, чат-боти.

The article is devoted to the application of artificial intelligence technologies in the process of professional training during studying the foreign languages. The purpose of the article is to determine the ways to improve the methodology of teaching foreign languages to students of higher education due to their inclusion, taking into account the historically formed prerequisites, as well as the native and foreign experience of the pedagogical community in training students with appropriate technologies, were determined. The study indicates that the use of artificial intelligence can facilitate the professional activity of a foreign language teacher in the process of his professional activity (reduce the time for preparing for classes, develop and check new tasks, etc.). The results of the study indicate that students of higher education can turn to artificial intelligence tools for more advanced help or consultation and further practice in mastering a foreign language when learning a foreign language in the context of their professional training. The study provides an opportunity to demonstrate that replacing a foreign language teacher in the process of professional training with artificial intelligence is not possible at this stage of the operation of artificial intelligence, because artificial intelligence itself has the potential to supplement and improve the educational process, but the direct classroom creative pedagogical work is performed by the teacher himself, taking into account the potential of the learners, their educational goals and individual capabilities. The study indicates the preliminary effectiveness of the use of artificial intelligence for foreign language learning, but the acquisition of statistical data is seen as promising. We note that at the beginning of work with artificial intelligence, we can note a noticeable interest in it on the part of applicants, but also an increase in their motivation to learn a foreign language in the process of professional training.

Key words: professional training, higher education students, educational process, artificial intelligence, chat bots.

УДК 333.926:453.22

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.6>

Хайруліна Н.Ф.,

канд. філ. наук,
доцент кафедри романо-германської філології
Навчально-наукового інституту філології і журналістики Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

В сучасних умовах необхідно не тільки готувати професіоналів, що забезпечують розробку і функціонування систем штучного інтелекту, але й навчати здобувачів різних освітніх закладів активно користуватися штучним інтелектом як під час занять, так і орієнтуватися в його застосуванні для самостійної освітньої або професійної діяльності. Розвиток такого формату освітніх послуг, в контексті включення елементів штучного інтелекту, спостерігається в різних країнах світу.

Відмінність в підходах різних країн до підготовки здобувачів освіти на різних етапах їх підготовки, в контексті взаємодії з системою штучного інтелекту, все ще потребує з'ясування шляхів для впровадження в освітній процес, широких можливостей як для підвищення ефективності так і для оптимізації самого освітнього процесу в цілому. Теоретичні розвідки питанням значущості штучного інтелекту в освітньому процесі займалися: Я. Берегова, Н. Борисенко,

Т. Гембара, Т. Полухтович, М. Цюрик, Б. Лінник та інші. Питанню впровадження нейромереж в процес підготовки різних фахівців присвячені наукові розвідки О. Гаєвської, Д. Швидкого, О. Трифонової, М. Садового, С. Шехавцової та інших. Обґрунтуванню ефективності використання штучного інтелекту в контексті вивчення іноземних мов присвячені роботи Т. Кокнової, В. Краснопольського, Т. Пахомова, Ю. Курилова, К. Новіка, Є. Козлова, І. Голубєва та інших.

Але, не зважаючи на вагомий науковий внесок науковців та ґрунтовну різновекторність вже зроблених досліджень це питання все ще має актуальність та не аби яку перспективність. Тому, **мета статті** полягає у визначенні шляхів удосконалення методики викладання іноземних мов у здобувачів вищої освіти в процесі фахової підготовки.

Сьогодні, в умовах варіативності різних освітніх закладів в спектрі вибору технологій роботи з учасниками освітнього процесу виникає потреба не тільки визначити зміст оволодіння системами штучного інтелекту, але і запропонувати різні варіанти освітніх траєкторій, що враховують потреби суб'єктів освітнього процесу в процесі фахової підготовки. Сьогодні спостерігається надзвичайний інтерес у розвитку нейромереж у багатьох сферах життя і освіта, у цьому випадку, не є виключенням. Штучний інтелект вбачається вченим як інструмент чи програма, яка аналізує інформацію та вирішує завдання аналогічно тому, як це робить людина [1, с. 133]. Вчені зазначають, що штучний інтелект використовує алгоритми, які дозволяють обробляти великі обсяги інформації і знаходити в них закономірності [3, с. 358-359]. Нейромережі, як один із видів штучного інтелекту, мають можливість писати складні алгоритми для вирішення поставлених завдань, мають можливість «навчатися» на основі великої кількості даних і знаходити закономірності [2, с. 119].

Інструменти штучного інтелекту за запитом користувачів вмить генерують необхідний педагогічний контент, який допомагає викладачам закладів вищої освіти зменшити навантаження на підготовку до занять [4, с. 35]. Чат-боти, як інструмент, який має можливість імітувати спілкування у різних форматах, на кшталт, здатні підтримати бесіду, відповідати на питання, коментувати виконану роботу, а також давати рекомендації (ймовірні методичні поради щодо шляхів поліпшувати рівень володіння іноземною мовою) [7, с. 59]. Як і у кожній технології штучний інтелект має і свої певні недоліки, по-перше: за допомогою штучного інтелекту здобувачі можуть написати есе або точніше «списати», виконати інші завдання призначені для відпрацювання мовленнєвих навичок, втрачається їх сенс [8, с. 590]. По-друге, деякі науковці вважають, що штучний інтелект може в майбутньому замінити викладача взагалі. Але на думку вчених, «заміна»

викладачів навряд чи можлива, бо на відміну від штучного інтелекту викладачі володіють необхідними професійними якостями (емпатія, мотивація, здатність до соціальної взаємодії тощо) [9, с. 288].

Впровадження штучного інтелекту в освітній процес є неминучим наслідком цифровізації освіти. У науковій і методичній літературі йдеться про те, що в результаті трансформуються багато професій, в тому числі і професія викладача іноземної мови [10, с. 199]. Наприклад, в якості напрямків такої трансформації називаються збільшення кількості освітніх платформ, що працюють в онлайн режимі, це в свою чергу, стимулює до розширення викладацьких функцій (тьютор, модератор, розробник освітніх програм, організатор проектного процесу тощо).

Аналіз наукової літератури дає можливість виділити вектори впровадження штучного інтелекту в освітній процес за наступними напрямками: управління освітнім процесом (персоналізація освітнього процесу, аналітика освітньої діяльності освітнього закладу, моніторинг якості освітніх послуг, створення освітніх курсів тощо), проектування освітніх курсів тобто їх педагогічний дизайн (створення планів-конспектів, формування модулів до курсів тощо), створення освітнього контенту (візуалізація матеріалів, створення текстів, мультимедіа, вправ, завдань, поточних та підсумкових атестацій), прокротинг (контроль та моніторинг за процедурою контролю на онлайн-іспитах здобувачів вищої освіти або під час тестування), інструмент для вирішення спільних задач (проектна діяльність, творчі завдання тощо) [8; 10; 11].

Отже, охарактеризуємо ймовірні шляхи використання інструментів штучного інтелекту в процесі вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти. Наприклад, платформи Edvibe, Miro, Notion, Trello, Canva дають можливість генерувати необхідні тексти і завдання, малюнки, діаграми, картки та інші дидактичні матеріали. Окрім цього, чат-боти, дають можливості відповідати на запитання, знижуючи при цьому часові витрати викладачів; GPT чат здатний перевірити письмову роботу, вказати на помилки і продемонструвати способи їх виправлення [12, с. 186]. Отже, у педагогів з'являється додаткові ресурсні можливості звертатися до алгоритмів, за допомогою яких працює штучний інтелект, і підходити до своєї роботи більш творчо та продуктивно у тандемі з комп'ютером.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що при вмілому поводженні зі штучним інтелектом викладач може зробити освітній процес більш ефективним, а також передати частину своїх функцій комп'ютеру, звільнивши свій час для виконання більш інтелектуальних і творчих завдань. Перейдемо до огляду технологій штучного інтелекту, які можуть бути задіяні в процесі вивчення іноземної

мови здобувачами вищої освіти в процесі фахової підготовки. Штучний інтелект сервісу Duolingo BirdBrain вивчає профіль кожного користувача і робить прогнози щодо його освітніх траєкторій, забезпечуючи тим самим індивідуальний підхід до навчання [13, с. 15]. Система відстежує завдання, які викликають у учасника курсу труднощі, а також запам'ятовує допущені в цих завданнях помилки, на основі чого формує подальший план навчання.

Існує кілька досить ефективних онлайн-ресурсів для редагування текстів іноземною мовою, що використовують технології штучного інтелекту. Одним із таких ресурсів є Grammarly, який виправляє понад 150 різних типів помилок, таких як помилки в граматиці, орфографії, пунктуації, стилі письма та структурі речень. При наявності помилок Grammarly видає рекомендації щодо їх виправлення, пропонуючи різні варіанти. Робота з даним сервісом дозволяє здобувачам аналізувати свої тексти, розвиваючи навички критичного мислення, що може їм стати в нагоді в подальшому при написанні наукових робіт, магістерських дисертацій, наукових статей, анотацій та інших письмових робіт. Пропонується сучасністю і величезна кількість нейромереж які генерують зображення, малюнки (Midjourney, Looka, Wepik), анімовані малюнки (Synthesia, Murf, D-ID), презентації (Plusdocs, Presentsimple, Tome, Slide AI), тематичні тексти (Chat GPT, Perplexity, GigaChat).

Оволодіти іноземною мовою в процесі фахової підготовки здобувачі вищої освіти можуть також допомогти чат-боти в каналі Телеграм, які є інструментом мобільного навчання. Це такі боти, як @multitran_bot (надає можливість автоматичної роботи з онлайн-словниками, видає всі можливі варіанти перекладу і значення, дублює основний функціонал словника Мультитран (інтернет-система двомовних словників), @AndyRobot (фокусується на практиці розмовної англійської, в зв'язку з чим бот пропонує здобувачу вибрати одну з повсякденних тем (погода, хобі, робота, окрім цього бот надає можливість щодня проходити уроки з граматики з поясненнями і тест на засвоєння матеріалу), @eddy_en_bot (допомагає освоювати нову лексику, безкоштовна версія дозволяє вчити п'ять слів на день), @EnglishSimpleBot (можна читати тексти англійською мовою і відзначати незнайомі слова для подальшого вивчення в спеціальному режимі, проходити тести на конкретні теми, а також удосконалювати граматичні навички, включаючи рівень володіння мовою Upper-Intermediate) [6; 8; 9].

Інструмент нейромереж чат GPT, який здатний до контекстно-залежного розуміння та генерації тексту, платформа враховує попередні повідомлення та відповідає з урахуванням контексту, створюючи вірогідні та ймовірні повсякденні ситуації для спілкування іноземних мов. Ця особливість

чату GPT дозволяє викладачам і здобувачам вищої освіти взаємодіяти з «віртуальним співрозмовником»: вести діалоги, обговорювати різні теми, задавати і відповідати на питання. За допомогою чату GPT здобувачі можуть отримати додаткову комунікативну практику і підтримку поза аудиторією, поліпшити навички читання, письма та говоріння, розширити словниковий запас, а також поліпшити стиль спілкування. В аудиторії ж ключовим організатором освітнього процесу залишатися тільки викладач, виступаючи в ролі консультанта або експерта в області іноземної мови, який допомагає та створює відповідні умови для ефективного навчання, у тому числі і у процесі фахової підготовки [7, с. 177].

Крім програм, які можуть бути використані з метою оволодіння іноземною мовою, існують і інструменти – помічники викладачів, засновані на основі штучного інтелекту. До таких помічників відноситься і сайт Twee, який було розроблено спеціально для фасилітації процесу підготовки завдань з різних аспектів іноземної мови (лексика, граMATика, читання, аудіювання, говоріння, письмо). З його допомогою можна створювати тексти і питання до них, наприклад, відкриті тести, з вибором правильної відповіді, вірно/невірно. Крім цього, платформа генерує лексичні та граматичні вправи на заповнення пропусків, співвіднесення слів з дефініціями, розкриття дужок, розташування слів в правильному порядку тощо. На сайті платформи можна генерувати транскрипцію до завантаженого відео, сформулювати до цих відео питання, знайти цікаві факти і цитати відомих людей з обраної теми, скласти питання для обговорення, виокремити перелік з переваг і недоліків, скласти списки тим для есе тощо. Відмітимо, що генеровані у такий спосіб завдання хоча і потребують незначної корекції, все ж таки істотно скорочують час викладача на підготовку до занять, а також стимулюють творчий процес, пропонуючи великий вибір ідей і завдань.

Наведемо ймовірні приклади завдань для здобувачів спеціальності «Середня освіта. Мова і література», завдання мають приблизний характер, зміст може варіюватися для різних напрямків, а також на практиці вони повинні формулюватися іноземною мовою.

1. Виберіть відомого інфлюєнсера, з ким би ви хотіли поговорити і складіть питання для інтерв'ю: факти з біографії, бізнес, успіх, професіоналізм, гроші, благодійність, корпоративна відповідальність тощо. Знайдіть обрану особистість на сайті <https://character.ai/> та задайте їй свої запитання, спробуйте підтримати послідовну розмову, відповідаючи на репліки персонажа. Зробіть скріншот бесіди і прикріпіть його в коментарях, та розкажіть про те, що вам здалося найбільш цікавим з розмови з гіпотетичним персонажем.

2. Складіть текст презентації про відому компанію за запропонованим планом, використовуючи мовні кліше для кожного етапу презентації. Введіть текст у відведене для цього вікно на сайті <https://elevenlabs.io/>, оберіть улюблений голос зі списку (з британська або американська вимова), згенеруйте аудіо письмового тексту, прочитайте текст за диктором по техніці shadowing (тіньового повтору), виступіть з презентацією перед однокурсниками.

3. Зробіть в чаті GPT запит на складання списку аргументів на користь розвитку і використання штучного інтелекту в різних професійних галузях в майбутньому. Запитайте чат GPT, які він може навести аргументи за чи проти розвитку і застосування штучного інтелекту в майбутньому. Оберіть одну з точок зору, за чи проти, проведіть дебати з одногрупниками, які висловлюють протилежну думку, прийдіть до спільного висновку.

4. Напишіть есе на тему того, які виклики можуть бути в вашій майбутній професійній діяльності як викладача іноземної мови, обґрунтуйте свої думки про те, як ці виклики можуть сприяти особистісному зростанню та розвитку кар'єри, наведіть приклади, що ілюструють вашу точку зору. Скопіюйте текст есе в Чат GPT, поставте перед чатом GPT завдання перевірити ваші помилки, проаналізуйте виправлення чату GPT, запишіть стратегію подальшого мовленнєвого самовдосконалення. Зробіть скріншоти початкового варіанту есе і варіанту з виправленнями, розмістіть аналіз своїх помилок в коментарях до завдання.

Отже, в представлених варіантах ймовірних завдань робиться упор на розвиток різних мовленнєвих навичок здобувачів вищої освіти в процесі їх фахової підготовки. Перше завдання, наприклад, спрямовано на мовленнєву практику в ситуаціях спілкування, наближених до реальних, мета другого завдання – поліпшити фонетику, третє завдання може бути дано з метою розвитку діалогічного мовлення, четверте завдання служить розвитку писемних навичок. Зрозуміло, що для отримання необхідної ефективності подібні завдання мають носити системний характер, а викладач може виступити в якості фасилітатора, або ментора в процесі самостійної роботи здобувачів вищої освіти у тандемі зі штучним інтелектом (надавши їм посилання на різні сайти і додатки зі штучним інтелектом, пояснюючи, для чого може бути використаний той чи інший інструмент).

Висновок. Таким чином, в процесі дослідження було з'ясовано, що впровадження штучного інтелекту в процес фахової підготовки, а саме в процес вивчення іноземної мови є вкрай перспективним та не достатньо розглянутим питанням сучасної педагогічної наукової розвідки. Дослідження дає можливість продемонструвати, що заміни викладача іноземної мови в процесі фахової підготовки штучним інтелектом не вбачається на даному етапі

функціонування штучного інтелекту неможливо, бо сам штучний інтелект має потенціал доповнити і поліпшити освітній процес, але безпосередня аудиторна творча педагогічна робота виконується саме викладачем враховуючи потенціал здобувачів, їх освітні цілі та індивідуальні можливості.

Робота в напрямку використання штучного інтелекту в контекст фахової підготовки здобувачів освіти для навчання іноземної мови є досить актуальною та **перспективною** проблематикою і повинна бути продовжена не тільки в контексті розробки нових інструментів штучного інтелекту, а й з боку створення алгоритмів і механізмів взаємодії викладачів і здобувачів зі штучним інтелектом у більш широкій ретроспективі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Берегова Я., Борисенко Н. Штучний інтелект як інструмент розвитку креативності майбутнього вчителя початкової школи. *Science, people and the latest technologies* : the bulletin of the IV International Scientific and Practical Conference, October 09–11, 2023 y. Sofia, Bulgaria, 2023. С. 132–135.

2. Гембара Т. Застосування технологій штучного інтелекту для сучасної педагогічної мобільності. *Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: міжнародна академічна та професійна/професійно-педагогічна мобільність* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції Національний університет «Львівська політехніка», 26–27 листопада 2021 р., Львів, 2021. С. 119–121.

3. Полухтович Т. Г., Цюрик М. П., Лінник Б. В. Використання штучного інтелекту в інклюзивній освіті. *Topical aspects of modern scientific research. the bulletin of the 3-rd International scientific and practical conference*, November 23–25 2023 y., 2CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2023. P. 357–360.

4. Гаєвська О., Швидкий Д. Впровадження методу науково-дослідного проекту з використанням штучного інтелекту при викладанні японської мови студентам-філологам. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. Вип. 2 (53). С. 34–39.

5. Трифонова О., Садовий М. Використання штучного інтелекту та нейромереж в освітньому процесі з фахових дисциплін студентами спеціальності «Професійна освіта (Цифрові технології)». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2023. Вип. 1. С. 45–54.

6. Shekhavtsova S. et al. Modern technologies for forming intercultural competence in students of HEIs in the process of professional training. *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17. №. 2. P. 177–187.

7. Koknova T. Practical Experience of “Online Learning” Course As a Tool To Develop Linguistic-and-Methodological Competence of Prospective Foreign Language Teachers. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 30. т.4. С. 53–60.

8. Краснопольський В., Пахомова Т., Курилова Ю. Навчальний потенціал штучного інтелекту

для організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. Вип. 7 (13). С. 587–599.

9. Новік К., Козлов Є., Голубєва І. Застосування штучного інтелекту в процесі CPD для викладачів англійської мови: стратегії та перспективи. *Вісник науки та освіти*. 2024. Вип. 3 (21). С. 287–300.

10. Терепищій С. Медіаграмотність в епоху штучного інтелекту: інтеграція інструментів і методів штучного інтелекту в сучасні педагогічні підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2023. Вип. 60. т. 4. С. 195–202.

11. Толочко С. Методика використання сервісів зі штучним інтелектом для репрезентації результатів наукових досліджень. *Ricerche Scientifiche E*

Metodi Della Loro Realizzazione: Esperienza Mandiale E Raelta Domestiche. Europe Scientific Platform European Scientific <https://doi.org/10.36074/logos-29.09.2023.57>. Bologna, Repubblica Italy, September 29, 2023. P. 198–201.

12. Годунова А., Толочко С. Моніторингове дослідження сприйняття підлітками технологій зі штучним інтелектом. *Перспективи та інновації науки. Сер. Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2023. Вип. 12 (30). С. 185–195.

13. Дроздова В. В., Рудницька К. В., Росквас І. А. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*. 2023. Вип. 26. С. 1–16.

ПРИНЦИП ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ

THE PRINCIPLE OF INDIVIDUALIZATION IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL PERFORMANCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH IMPAIRED HEALTH

У статті зазначається, що фізична працездатність населення країни є тим показником, від якого залежить здатність людей займатися будь-якою діяльністю. Від рівня фізичної працездатності населення залежить майбутнє країни, її соціально-економічний розвиток. Саме тому підвищення рівня фізичної працездатності є однією з актуальних наукових та прикладних проблем. Зазначається, що рівень здоров'я сучасних школярів невисокий, багато з них має ослаблене здоров'я, що можна пояснити об'єктивними причинами, серед яких зменшення фізичної активності школярів, що проводять велику кількість часу за комп'ютерами, телевізорами та іншими електронними пристроями. На рівень фізичної працездатності впливає також неправильне харчування, погіршення екології, стрес, тривога, психоемоційна напруга тощо. Шляхом покращення ситуації є застосування принципу індивідуалізації на заняттях фізичною культурою у спеціальних медичних групах. Принцип індивідуалізації є одним із провідних у сучасній дидактиці, оскільки допомагає приділити увагу особистості кожного учня, розкрити його фізичний та інтелектуальний потенціал, вселити в нього впевненість, підвищити мотивацію до заняття фізичною культурою та здорового образу життя. Особливо індивідуального підходу потребують школярі з ослабленим здоров'ям, які мають комплекси, нерідко стають жертвами булінгу, не вірять у власні сили. Заняття з фізичної культури, побудоване відповідно з принципом індивідуалізації, враховує фізіологічні особливості школяра, зокрема, стать, рівень фізичного розвитку, соматичного і психічного здоров'я, емоційний стан, руховий досвід, рівень фізичної підготовленості. Тобто принцип індивідуалізації є знаряддям для вирішення комплексних проблем учня з ослабленим здоров'ям: піднімає рівень його фізичної працездатності, покращує психоемоційний стан, позитивно впливає на інтелектуальні показники та покращує соціалізацію школяра.

Ключові слова: принцип індивідуалізації; фізична працездатність, спеціальна медична група.

The article emphasizes that the physical fitness of the country's population is the indicator upon which people's ability to engage in any activity depends. The future of the country's socio-economic development depends on the level of physical fitness of the population. Therefore, increasing the level of physical fitness is one of the current scientific and applied problems. It is noted that the health level of modern schoolchildren is low, many of them have weakened health, which can be explained by objective reasons, including reduced physical activity of schoolchildren who spend a lot of time with computers, televisions, and other electronic devices. Improper nutrition, deteriorating ecology, stress, anxiety, and emotional tension also affect the level of physical fitness. Improving the situation involves applying the principle of individualization in physical education classes in special medical groups. The principle of individualization is one of the leading ones in modern didactics, as it helps to focus on the individuality of each student, reveal their physical and intellectual potential, instill confidence, increase motivation for physical education and a healthy lifestyle. Schoolchildren with weakened health, who often have complexes, become victims of bullying, and lack self-confidence, especially require an individual approach. Physical education classes, built in accordance with the principle of individualization, take into account the physiological characteristics of the schoolchild, including gender, level of physical development, somatic and mental health, emotional state, motor experience, and level of physical fitness. Thus, the principle of individualization is a tool for addressing the complex problems of students with weakened health: it improves their physical fitness, enhances their psycho-emotional state, positively affects their intellectual performance, and improves the socialization of the schoolchild.

Ключові слова: principle of individualization, physical efficiency, special medical group

УДК 371.98

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.7>

Холодова О.С.,

в.о. директора

Інституту соціальних технологій, старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»;

аспірант кафедри теорії та методики фізичного виховання

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Україна переживає непрості часи. Після перемоги їй потрібні будуть люди з високим рівнем фізичної працездатності для відбудови та розвитку. Фізична працездатність населення країни є тим показником, від якого залежить здатність людей займатися трудовою, спортивною, військовою діяльністю. Показники фізичної працездатності впливають на планування та прогнозування соціально-політичного розвитку країни. На жаль статистичні дані Міністерства охорони здоров'я вказують на те, що збільшується відсоток людей з ослабленим здоров'ям. Саме тому потрібна увага науковців до проблем розвитку фізичної працездатності населення загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми вивчення та підвищення рівня фізичної працездатності піднімаються у роботах І. Зеніної, Н. Гаврилової, Н. Кузьменко, О. Качалова [2]; С. Пільова, І. Панасюк, В. Бандура [7] вивчають вплив фізичних вправ на фізичну працездатність студентів. Особливу увагу приділяють науковці фізичному вихованню дітей з ослабленим здоров'ям. Про це свідчать роботи Н. Щекотиліної [12], В.Ляшенко [5] та інших науковців. З'явився цілий напрям науки – адаптивна фізична культура.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Принципи адаптивної фізичної культури спрямовуються на підвищення рівня

фізичної працездатності. Одним з таких принципів є принцип індивідуалізації. Він є надзвичайно важливим при роботі з учнями старшої школи, які переживають період завершення фізичного розвитку, відбувається життєве самовизначення і самоствердження, активне осмислення майбутнього. Враховуючи особливості дітей з ослабленим здоров'ям, потрібно більш детально зупинитися на особливостях принципу індивідуалізації.

Метою статті є аналіз принципу індивідуалізації у розвитку фізичної працездатності учнів старшої школи з ослабленим здоров'ям.

Виклад основного матеріалу. Терміном «фізична працездатність» (англ. physical working capacity) позначають потенційну або реальну здатність людини до виконання максимальних фізичних зусиль у динамічній, статичній або комбінованій роботі [9, с. 25]. Фізична працездатність – інтегративний параметр оцінки стану фізичного здоров'я людини, який залежить від низки об'єктивних факторів, серед яких будова тіла і антропометричні показники; потужність та ефективність механізмів енергопродукції аеробним і анаеробним шляхом; сила і витривалість м'язів, нейро-м'язова координація; характер функціонування опорно-рухового апарату; нейроімуноендокринна регуляція як процесів енергоутворення, так і використання наявного в організмі ресурсного адаптаційного потенціалу; психофізичний стан індивіда [9, с. 27].

Підвищувати фізичну працездатність означає приділяти увагу розвитку витривалості, сили, пружності, спритності. Для цього в навчальних закладах на заняттях з фізичного виховання тренують силу м'язів спини, живота, верхнього плечового поясу, які сприяють утворенню м'язового корсету. Розвиток пружності включає в себе елементи фізичних вправ на розвиток рухових реакцій, зі зміною темпу і характеру рухів за сигналом, біг підтюпцем, рухливі ігри на свіжому повітрі та спортивні ігри. Спритність – це здатність оцінювати й координувати динамічні та просторово-часові параметри руху, зберігати стійку рівновагу, відчувати та засвоювати ритм, довільно розслабляти м'язи, узгоджувати рухи під час виконання певної дії тощо. Вправи на рівновагу зміцнюють вестибулярний апарат, підвищують тонус нервової системи, сприяють розвитку координації рухів, просторової орієнтації, розвивають і вдосконалюють м'язові відчуття, необхідні для формування постави. Використовуються також вправи з елементами новизни і координаційної складності. Для розвитку спритності використовуються ритмічна гімнастика, танцювальні вправи, рухливі та спортивні ігри.

Рівень фізичної працездатності вимірюється за допомогою спеціальних методів. За результатами сучасних досліджень та медичних оглядів, до категорії практично здорових школярів можна зарахувати не більше 10% учнів [6, с. 20–21]. Причому,

якщо у молодших класах налічується 30% дітей, які мають хронічні захворювання, у середніх – 50%, то у старших класах – вже 64%. Знижується гострота зору – в 1,5 раз, збільшується частота порушень постави – в 1,5 раз; поширюються хвороби органів травлення – в 1,4 раз, хвороби ендокринної системи – у 2,6 раз [12]. Ці дані свідчать про те, що рівень фізичної працездатності учнів дуже низький. Такі показники можна пояснити різними причинами. Зокрема, зменшується фізична активність школярів, які проводять велику кількість часу за комп'ютерами, телевізорами та іншими електронними пристроями. Так, під час опитувань було встановлено, що підлітки у віці 14 років витрачають щонайменше чотири години свого часу за екраном смартфона чи комп'ютеру [1]. На рівень фізичної працездатності впливає також неправильне харчування, погана екологія, стрес, тривога, психоемоційна напруга. Все це призводить до того, що виникає потреба скеровувати школярів з ослабленим здоров'ям для занять із фізичної культури до спеціальної медичної групи. За даними різних літературних джерел, ці діти вимагають обмеження фізичних навантажень, а їх кількість складає від 5–8% до 30% дітей у різних навчальних закладах. Спеціальну медичну групу складають діти із проблемами здоров'я, які можна відкоригувати за допомогою фізичних вправ і різних сучасних оздоровчих методик, з переведенням у майбутньому в основну групу; та діти із хворобами, які отримані від народження, або такими хворобами, які немає можливості вилікувати [12].

Головним завданням спеціальної медичної групи є підвищення фізичної працездатності учнів, а саме: розвиток фізичних задатків, адаптація до навантажень, які поступово підвищуються; виховання інтересу до самостійних занять фізкультурою.

Правильно організована робота у таких групах допоможе учням старшої школи виробити позитивне ставлення до занять спортом, подолати відхилення у стані здоров'я; надасть певні знання про причини захворювань і ослаблення організму, про оздоровчі засоби і методи, способи самоконтролю; забезпечить необхідний рівень рухової активності; допоможе сформувати стійку звичку до загартовування і систематичних занять фізичними вправами.

При цьому важливими є підбір та застосування індивідуальних і засобів і методів фізичного виховання, тобто реалізація принципу індивідуалізації. Йдеться про таку організацію навчального процесу, за якого вибір змісту, методів та засобів, темпу навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень їхнього розвитку.

Індивідуальний підхід до учнів є найважливішим принципом сучасної дидактики. Видатний український вчений-педагог Я. Чепіга ще на початку ХХ ст. наголошував на тому, виховний

процес – це керований саморозвиток дитини на основі ґрунтовних знань про неї, тому педагогові важливо розуміти складний внутрішній світ дитини, для чого необхідно вивчати фізіологічні та психологічні особливості її розвитку. Повага до інтересів та прагнень школяра, зазначав вечний, є передумовою визнання індивідуальності кожного учня з власним комплексом уявлень, світоглядом та самопочуттями, з індивідуальними періодами розвитку, зі своїми вродженими та набутими властивостями [10]. Видатний педагог Я.Коменський будував власну педагогічну систему на урахуванні вікових і індивідуальних особливостей дитини, які потрібно виявляти шляхом систематичних спостережень [3]. Сучасна людина розуміється філософською антропологією як «багатомірна, плюралістична в своїй унікальності та неповторності» [4]. Світ потребує реконструкції людини – «неповторної, істинної, глибинної, яка усвідомлює свою ідентичність та особистісну значущість» [4].

Принцип індивідуалізації передбачає диференціацію навчальних завдань, способів їх розв'язання відповідно до індивідуальних особливостей дітей. Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація спонукає розвиток самосвідомості, самостійності й відповідальності [11, с. 586].

Особливо важливим є індивідуальний підхід до школярів з ослабленим здоров'ям. Їх хворобливий стан нерідко є додатковим чинником формування особистісних комплексів, які викликають труднощі у спілкуванні, роблять дитину невпевненою у собі, замкненою, такою, яка недооцінює свої можливості. З іншого боку, можуть спостерігатись примхливість, агресивність, вимога підвищеної уваги до себе. Часто у таких учнів спостерігається підвищена емоційність, сексуальність. Такі особливості поведінки можуть призвести до формування рис характеру, які будуть заважати реалізації людини у подальшому житті, професійній діяльності. У школярів з ослабленим здоров'ям помітна пристрасть до пасивного проведення часу, до занять, які не вимагають фізичного навантаження, але мають високий ступінь емоційного забарвлення. Такими є азартні та комп'ютерні ігри, перегляд телевізійних передач, соціальних мереж тощо. Це може призвести до формування пасивного стилю життя, втрати інтересу до соціально-політичних подій тощо.

Такому школяреві як нікому потрібна педагогічна підтримка, коли учень спільно з педагогом, визначає та артикулює власні інтереси, формулює життєві цілі, відшукує можливості та шляхи подолання перешкод, вирішення проблем, які

заважають йому досягати позитивних результатів, повноцінно спілкуватися з ровесниками, бути активним та успішним. Підґрунтям педагогічної підтримки є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довіри між учителем і учнем [11, с. 586].

Педагогічна підтримка може виявлятися у різному. Наприклад, заняття з фізичної культури, побудоване відповідно з принципом індивідуалізації, перестає бути «болісною проблемою» для школяра з ослабленим здоров'ям, оскільки враховує його фізіологічні особливості, наприклад, стать, рівень фізичного розвитку, соматичного і психічного здоров'я, руховий досвід, рівень фізичної підготовленості. Школяр розуміє, що такі заняття будуть йому корисні, його не будуть перевантажувати, йому буде комфортно у психологічному плані. Він не буде боятися булінгу та глузування, його підтримують та бажають допомогти.

При плануванні заняття зі школярем з ослабленим здоров'ям застосовується дозування навантаження кількістю повторень і тривалістю вправ, планується кількість вправ та їх складність, аналізується кількість і величина м'язів, що беруть участь у русі, вираховується міра м'язового напруження. Звертається увага на темп руху, його амплітуду тощо. При роботі зі школярами з ослабленим здоров'ям важливо включати у заняття вправи на дихання й розслаблення.

Індивідуальний підхід виявляється також в тому, що керівник групи повинен враховувати характер і виразність структурних і функціональних порушень в організмі, викликаних патологічним процесом. Величину індивідуально допустимих фізичних навантажень школяра з ослабленим здоров'ям визначає лікар. Але у переважній більшості школярів, віднесених до спеціальної групи, приблизно однаково знижені рівень працездатності, функціональні можливості серцево-судинної, дихальної та інших систем організму. Під час виконання фізичних вправ встановлюється більш повноцінна координація між роботою м'язів і внутрішніх органів, удосконалюється їхня функція.

Останнім часом у результаті збільшення потоку інформації, прискореного ритму життя, інтенсифікації процесу навчання у школі зросла кількість психічних розладів, які виявляють себе у реакціях агресії, нападу, захисту та ін. Вони є природною реакцією організму на стрес, під час якої спостерігається гіперсекреція адреналіну, норадреналіну, підвищення артеріального тиску, збільшення частоти пульсу тощо. Активізація рухової діяльності дає можливість полегшити боротьбу з наслідками стресових ситуацій.

Фізичні вправи, а також емоційні чинники, що супроводжують заняття фізичною культурою, позитивно впливають і на розумову працездатність школярів. М'язова діяльність викликає підвищення тону кори головного мозку, створюючи

сприятливі умови не тільки для функціонування вже наявних зв'язків, а й для вироблення нових.

Висновки. Таким чином, застосування принципу індивідуалізації допоможе виховати покоління з високою фізичною працездатністю, допомогти дітям, які мають ослаблене здоров'я, покращити свій фізичний та психічний стан, почуватися більш впевненими, вести здоровий образ життя, бути успішними. Розробка індивідуальних програм та методик, адаптованих до потреб кожного учня, дозволить ефективно працювати з ними, сприятиме збереженню мотивації та захищеності учнів у заняттях фізичною культурою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Діти та гаджети: скільки часу можна витратити на планшети та смартфони. URL: <https://zags.org.ua/tatam/dity-ta-gadzhety-skilky-chasu-mozhnavytrachaty-na-planshety-ta-smartfony/> (дата звернення: 26.04.2024)
2. Зеніна І., Гаврилова Н., Кузьменко Н., Качалов О. Фактори, які забезпечують належний рівень фізичної працездатності у студенток закладів вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 2022. № 12(158). С. 36–39. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12\(158\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12(158).09) (дата звернення: 20.04.2024)
3. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори : у трьох томах. Т. 1. Велика дидактика. Київ : Рад. Школа, 1940. 248 с. URL: http://library.vspu.edu.ua/inform/vidanna_bibliot/cifrova_kol/komenskij_velika_didaktika_tom1.pdf (дата звернення: 20.04.2024)
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в системі сучасних цінностей: Доповідь на церемонії присвоєння титулу доктора Honoris Causa в Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2023. № 5(1). С. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5126> (дата звернення: 27.04.2024)
5. Ляшенко В.М. Фізичне виховання студентів спеціальної медичної групи. *Фізична культура і здоров'я людини: історія, сьогодення, майбутнє (до 100-річчя першого київського диплома вчителя фізичної культури)*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ 18–19 жовтня 2012). Київ, 2012. С. 154–161. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2170/1/Lyashenko_Tumanova_Marisinska_konf_GI.pdf. (дата звернення: 27.04.2024)
6. Методика проведення фізичної культури в спеціальних медичних групах : навч.-метод. посібник / укл. О.Д. Гауряк, Л.Г. Доцюк. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2021. 156 с. URL: https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2264/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0_%D0%A1%D0%9C%D0%93_%D0%93%D0%B0%D1%83%D1%80%D1%8F%D0%BA_%D0%94%D0%BE%D1%86%D1%8E%D0%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 26.04.2024)
7. Пільова С. Г. Вплив фізичних вправ на фізичну працездатність студентів закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 21(2). С. 43–47. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_21\(2\)_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_21(2)_11) (дата звернення: 26.04.2024)
8. Семенова Н. В. Фізичне виховання та рухова активність дітей із ослабленим здоров'ям у процесі росту і розвитку : лекція № 1 з навчальної дисципліни «Методика фізичного виховання дітей із різними нозологіями», спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія», рівень вищої освіти – бакалавр, 3 курс, факультет фізичної терапії та ерготерапії. Львів : ЛДУФК імені Івана Боберського, 2020. 20 с. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/28134/1/%D0%9B%D0%95%D0%9A%D0%A6%D0%86%D0%AF%201.pdf> (дата звернення: 26.04.2024)
9. Фізична реабілітація, спортивна медицина : конспект лекцій / укладач Н. В. Петренко. Суми : Сумський державний університет, 2022. 134 с. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/89156/1/Petrenko.pdf;jsessionid=4B61DD8E510FBD9440A96EC1562FEDAF> (дата звернення: 28.04.2024)
10. Чепіра Я. Ф. Вибрані педагогічні твори. Харків : «ОБС», 2006. 328 с.
11. Шелестова Л. В. Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок модернізації сучасної освіти. *Modern problems in science. Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Conference. Vancouver, Canada*. 2022. С. 585–588. URL: https://lib.iitta.gov.ua/730532/1/Modern-problems-in-science_586-589.pdf (дата звернення: 28.04.2024)
12. Щекотиліна Н. Ф. Проблеми сьогодення фізичного виховання у спеціальній медичній групі в закладах загальної середньої освіти. *Olympicus*, 2023. № 2. С. 69–74.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ВІНАХІДНИЦЬКИХ ЗАДАЧ

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF TECHNOLOGIES FOR SOLVING INVENTIVE OBJECTIVES

Стаття присвячена одній з актуальних та важливих проблем розвитку творчого мислення та творчих здібностей молодших школярів шляхом застосування елементів технології розв'язування винахідницьких задач в освітньому процесі початкової школи. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що механізм розвитку творчих здібностей потребує як евристичних методів, так і алгоритмічних методів, що спрямовують думку в потрібному напрямі. Такими підходами оперує технологія розв'язування винахідницьких задач, що особливим чином організовує розумові дії учня, допомагає створювати гіпотези розв'язань, прогнозувати, передбачати результати діяльності задля отримання найкращого кінцевого результату. Розглянуто поняття творчої та винахідницької задач, сформульовано алгоритм розв'язання винахідницьких задач, адаптований для учнів початкових класів. На прикладах розглянуто використання системи відкритих математичних задач, що сприяють розвитку вміння аналізувати умову, враховуючи всі можливі її випадки, та відповідно різні шляхи розв'язання. Описано використання спеціальних методів та прийомів технології розв'язування винахідницьких задач в освітньому процесі початкової школи, зокрема, на уроках рідної мови, природознавства, математики, зображувальної діяльності, під час проведення ранкового кола, бесід, проєктів. У процесі дослідження нами були визначені основні організаційно-педагогічні умови ефективного використання технології розв'язування винахідницьких задач під час навчання молодших школярів та зроблено висновок про важливість, доцільність та можливість систематичного застосування технології розв'язування винахідницьких задач в освітньому процесі початкової школи за умови дотримання визначених організаційно-педагогічних умов.

Ключові слова: початкова школа, учні початкових класів, мислення, творчі здібності, технологія розв'язування винахідницьких задач.

The article is devoted to one of the actual and important problems of the development of creative thinking and creative abilities of younger pupils by applying elements of technology for solving inventive problems in the educational

process of primary school. The goal of crucial importance of the article is to consider all methodological features of the development of creative abilities of primary school students by means of technology for solving inventive objectives. In achieving the well-determined purpose of the article were used tools, such as: an analysis of psychological and pedagogical literature, an experience of primary school teachers, analysis, synthesis, induction, deduction, systematization, classification of organizing and summarizing materials of the problems' research. As a result of the analysis of psychological and pedagogical literature, it was found out that the mechanism for the development of creative abilities requires both heuristic methods and algorithmic methods that direct the thought in the right direction. Such approaches are operated by the technology of solving inventive problems, which in a special way organizes the mental actions of the student, helps to create hypotheses of solutions, predict, predict the results of activities in order to get the best final result. The concept of creative and inventive problems is considered, a simplified algorithm for solving inventive problems is formulated, in particular, for primary school students. The use of a system of open problems in mathematics lessons in primary school, which contribute to the development of the ability to analyze the condition of the problem, taking into account all possible cases of its application and the corresponding various solutions of the open problem, are considered. In the article is described the use of special methods and techniques of technology for solving inventive problems in the educational process of primary school, in particular, on the lessons of native language, natural science, mathematics, visual activity, in order to teach children literacy, during the morning circle, conversations, projects. In the process of research, we identified the main organizational and pedagogical conditions for the effective use of the technology for solving inventive problems during the training of younger schoolchildren. We also concluded on the importance, expediency and possibility of systematic application of the technology for solving inventive problems in the educational process of primary school, subject to compliance with certain organizational and pedagogical conditions.

Key words: primary school, primary school students, thinking, creative skills, technology of solving inventive objectives.

УДК 373.3.015.31:51

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.8>

Шаран О.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової
та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Шаран В.Л.,

канд. фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національного університету
«Львівська політехніка»

Ленько О.Р.,

вчитель початкових класів
середньої загальноосвітньої школи
I–III ступенів № 29 міста Львова

Постановка проблеми. Сьогодні ні в кого немає сумніву, що прогрес цивілізації залежить від людей, які здатні нешаблонно мислити, швидко орієнтуватися в нових умовах; від їхньої готовності до творчого пошуку і підходу до виконання різних справ. Формування творчих якостей особистості потрібно розпочинати ще з початкових класів. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти перед сучасною школою постає стратегічне завдання щодо формування освіченої, творчої особистості, яка здатна діяти в нових

соціально-економічних умовах. Здобувач освіти в сучасному суспільстві повинен критично оцінювати факти, поєднувати досвід з набутих раніше та творчо його використовувати для розв'язання проблем природничого змісту [3].

Однією з освітніх технологій, яка останнім часом привертає увагу багатьох педагогів усіх рівнів освіти, є технологія розв'язування винахідницьких задач (ТРВЗ), яка «здатна швидко та якісно розвивати креативність молодших школярів і не тільки» [4].

Технологію розв'язування винахідницьких завдань застосовують для формування та розвитку мислення людини. Головне місце в ній належить життєвій стратегії творчої особистості (ЖСТО) та розвитку творчої уяви (РТУ). Як відомо, творчість – це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань породжує нове. Виявляється вона на різних рівнях. Для одного рівня творчості характерне використання наявних знань і розширення галузі їхнього застосування; на іншому – створюється абсолютно новий підхід, що змінює усталений погляд на об'єкт або галузь знань.

«Багато людей вважають, що творчість є вродженим талантом, яким можуть володіти лише деякі діти, у той час, як інші його позбавлені. Але насправді творчість – це швидше навичка, ніж вроджений талант, і можна допомогти дітям її розвинути» [1, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку творчості і творчих здібностей учнів хвилювала в різні часи не тільки відомих педагогів, але й дослідників, мислителів, філософів, науковців. Про необхідність сприяння розвитку творчих здібностей особистості свідчать дослідження психологів: Г. Костюка, В. Моляко, О. Музики, Б. Теплова та ін. У своїх дослідженнях педагоги С. Болсун, В. Бухвалов, Н. Гавриш, Г. Іванов, А. Нестеренко, Т. Сидорчук, А. Яценко та ін. приділяють увагу розробленню методів і прийомів навчання дітей на базі технології ТРВЗ. Основні положення використання методів та прийомів технології розв'язування винахідницьких задач в освітньому процесі початкової школи відображені у роботах авторів: С. Болсун, В. Брацун, М. Віднічук, Т. Довбій, І. Дьомкіна, І. Кошмал, А. Крамаренко, О. Курлова, О. Лесіна, Л. Макрідіна, Л. Маслюк, І. Минько, О. Нікітіна, Л. Новік, К. Пасічна, О. Портнова, Є. Починок, А. Романова, О. Селівановська, В. Телячук, К. Шевчук, А. Яценко та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Чисельні праці авторів не знижують актуальності подальших досліджень цієї проблеми, адже на сьогодні залишаються не розробленими методичні засади, які б спрямовували на ефективне використання засобів технології розв'язування винахідницьких задач задля формування творчої особистості молодшого школяра.

Метою статті є розглянути методичні особливості розвитку творчих здібностей учнів початкових класів засобами технології розв'язування винахідницьких задач.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи процеси творчості в технічній галузі ще в 1946 році, Г. Альтшуллер, засновник ТРВЗ, визнав, що творчий процес має свої об'єктивні закони розвитку. Так виникла теорія розв'язання винахідницьких завдань, названа теорією сильного мислення.

Як показують результати використання цієї технології, оволодіння навичками творчої діяльності через пропоновану систему вправ, логічних операцій, слідування принципам та правилам творчої діяльності дає змогу успішно аналізувати і розв'язувати будь-яку проблему, творчу задачу.

Чим корисна технологія розв'язування винахідницьких задач для сучасних дітей? Насамперед, це – формування дослідницької діяльності учнів, що полягає у вмінні самостійно опрацьовувати інформацію, а також, це – розвиток вміння прогнозувати та передбачати результати діяльності.

Теорія Г. Альтшуллера виходить з того, що завдання бувають різними і деякі з них – творчі, нестандартні, неможливо розв'язати, оперуючи інструментами точних наук.

Під творчою задачею розуміється відкрита задача, яка характеризується: розмитістю умови, різними шляхами розв'язання, багатоваріантністю відповіді [8, с. 7].

Щодо генези творчого процесу (у зв'язку з інтуїтивним компонентом), то багато років тому, у 1926 р. Уоллес описав чотири послідовних етапи творчого процесу: підготовка, інкубація, осяяння, перевірка розв'язання. Проте, вважаємо, не слід чекати творчого осяяння, коли можна використати системний інструмент, що спрямує думку в потрібному напрямі. Не йдеться про спроби алгоритмізувати творчий процес, однак не заперечується й можливість управління навчальним процесом завдяки певній алгоритмізації творчої діяльності. Прикладом є теорія й алгоритм розв'язування винахідницьких задач, які ґрунтуються на визначенні і подоланні суперечностей у ній. Евристичні методи сприяють творчому розв'язуванню задач, розвитку самостійності учня у прийнятті рішення і знаходженні нових розв'язків. Перевагою алгоритмів є їхня чіткість і незалежність від суб'єктивних суджень людини, а недоліком – те, що за їхньою допомогою не можна розв'язати всі задачі. Узгодити процеси творчості й алгоритмічної діяльності можна, застосовуючи в практиці навчання комплекс дидактичних задач – «зразків творчості» [2], які в процесі навчання виконують функцію посередників між педагогом і дітьми та зорієнтовані на зону актуального розвитку дитини, тобто таку задачу учень може розв'язувати самостійно, без допомоги педагога.

На об'єднанні множин алгоритмічних й евристичних методів отримуємо множину методів, які назвемо методами творчого підходу до розв'язування задач. До цієї множини належить незначна частина алгоритмічних методів, а точніше, вказівки алгоритмічного типу та вся множина евристичних методів, які є підґрунтям для педагогіки творчості. Розв'язуючи навчальні задачі, учні створюють власні стратегії й тактики. Стратегія розв'язування задач – це система розумових дій

учня. Вона передбачає організовану особливим чином діяльність (уміння): проаналізувати задачу, знайти спосіб її розв'язання та отримати результат. Стратегія допомагає створювати гіпотези розв'язків задач, уявні образи розв'язку, прогнозувати результат, гнучко переорієнтовуватися в процесі діяльності [6, с. 7].

Отже, під винахідницькими завданнями (за Є. Починок [7, с. 332]) розуміємо завдання, для розв'язання яких недостатньо наявних традиційних знань, умінь та навичок, що спонукає до пошуку нових нестандартних шляхів вирішення суперечностей.

Технологія розв'язування винахідницьких задач включає спеціальні поняття, методи, прийоми, алгоритми дій для отримання кінцевого результату. Згідно з цією технологією перш за все потрібно визначити ідеальний кінцевий результат (ІКР), тобто мету дій, портрет ідеального рішення. Щоб розв'язати творчу задачу, потрібно виявити суперечності, які виникли, і за допомогою внутрішніх ресурсів системи знайти її розв'язання. Внутрішні ресурси – це елементи системи, до якої входить головний об'єкт задачі, що сприяють її розв'язанню за умови докладання найменших зусиль.

Сформулюємо спрощений алгоритм розв'язання винахідницьких задач, зокрема, для учнів початкових класів:

1. Зрозуміти завдання, переказати його своїми словами, зробити малюнок, схему (підключення образного мислення). Зрозуміти тип завдання: технічне, логічне, творче та ін.

2. Використати традиційні методи розв'язання завдання: за аналогією, частинами, методом спроб та помилок тощо.

3. Якщо завдання не вдалося розв'язати традиційними методами, то:

а) сформулюйте наявну в завданні суперечність;

б) сформулюйте ідеальний кінцевий результат (ІКР) та спробуйте дати відповідь на питання: «Що заважає отримати ІКР?»;

в) визначте основні частини завдання, його модель;

г) підберіть ресурс для розв'язання кожної з частин, потрібний для отримання ІКР та подолання суперечності;

д) використайте прийом для подолання суперечності, знайдіть всі можливі розв'язання;

е) проаналізуйте отримані розв'язання, виберіть ті, що найкращим чином підходять до конкретних умов та заданих критеріїв.

Прикладом застосування ТРВЗ у початковій школі є розв'язування відкритих задач на уроках математики. На початках навчання розв'язування таких задач в умові задачі варто відзначати її неоднозначність, різні випадки цієї умови та розглянути з учнями різні розв'язання відповідно до

розглянутих випадків. З часом, набувши досвіду, учні самі будуть звертати увагу на різні нюанси в умові та їх вплив на отримання результату. Наприклад, у задачі «Відстань між автобусом та автомобілем, що їдуть по дорозі, 300 км. Автобус рухається зі швидкістю 60 км/год, автомобіль – зі швидкістю 80 км/год. Яка відстань буде між автобусом і автомобілем через 2 год?» не вказано напрям руху транспортних засобів. Тому варто розглянути з учнями такі різні випадки: рух назустріч, навздогін (2 випадки випередження), у протилежних напрямках.

Отже, якщо відбувається рух назустріч, то вираз для обчислення розв'язку задачі матиме вигляд: $300 - 2 \cdot (80 + 60) = 20$ (км).

Якщо транспортні засоби рухаються у протилежних напрямках, то маємо інший вираз: $300 + 2 \cdot (80 + 60) = 580$ (км).

У випадку одночасного руху навздогін матимемо такі вирази:

– коли випереджає автобус: $300 - 2 \cdot 80 + 2 \cdot 60 = 260$ (км);

– коли випереджає автомобіль: $300 - 2 \cdot 60 + 2 \cdot 80 = 340$ (км).

Варто учням підкреслити, що у відповіді потрібно зазначити всі отримані результати.

Ще вчений математик Дж. Пойа зазначав, що володіння математикою – це вміння розв'язувати задачі, причому не тільки стандартні, але й такі, що вимагають оригінальності, винахідливості [9]. Зокрема, задачі на побудову геометричних фігур за заданими величинами вимагають просторової уяви, прояву творчих здібностей, винахідливості. Під час розв'язування задач, особливо нестандартних, відкритих варто застосувати метод мозкового штурму.

Методи ТРВЗ, такі як метод асоціацій, каталогу, фокальних об'єктів, біном фантазії, прийоми оживлення, збільшення-зменшення, ділення-об'єднання, прискорення-сповільнення та інші сприяють розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, фантазування, творчого мислення. Метод емпатії доцільно використовувати для налагодження психологічного клімату в учнівському колективі.

Наприклад, на уроках математики ці прийоми реалізуємо у вправах:

– Чарівник «Розкидайко» порозкидав усі числа від 5 до 15. Допоможіть йому правильно розкласти ці числа.

– Допоможіть Чарівнику «Об'єднайко» з трикутників утворити прямокутник (квадрат).

– Допоможіть Чарівнику Часу розв'язати задачу: «Братові 7 років, а сестрі – 3 роки. Скільки років буде братові, коли сестрі виповниться 7 років?»

– Допоможіть Чарівнику «Порівняйко» підібрати однакові цифри замість зірочок так, щоб нерівність була правильною: $*5 < 4*$.

Прийом «Лінійна дихотомія» дозволяє активно закріпити поняття «попереду», «між», «після», «слідує за», «менше», «більше» тощо. Наприклад, пропонуємо учням гру, у якій потрібно відгадати задумане кругле число у певних межах (10, 100, 1000). За допомогою запитань та відповідей у вигляді «так або «ні» учні використовують потрібні терміни, аналізують та відгадують правильну відповідь.

На розвиток творчої уяви спрямовані: метод асоціацій, конструювання казок, конструювання загадок, розв'язання суперечностей, оперування уявними образами простих багатовимірних об'єктів тощо. Вчителям початкових класів також стануть в нагоді такі ігри, як «Серветки з орнаментом» (зображено згорнуту навпіл або вчетверо серветку з візерунком, треба визначити розгорнуте зображення серветки, «Розгортки» (співвідносити об'ємний предмет з його поверхнею) тощо.

Використання методу асоціацій спонукає до вільного й відкритого мислення дітей, розвиває його варіативність, дозволяє встановлювати різноманітні зв'язки й відношення певних понять. Можна використовувати на початку вивчення теми з метою актуалізації, надійного запам'ятовування, наприклад, вивчення букв, чисел першого десятка та їх зображення цифрами; наприкінці – з метою систематизації знань; під час рефлексії тощо. Здійснювати «оживлення» об'єкта дуже подобається дітям у грі «На що схоже?» Таку гру можна проводити, вивчаючи цифри, букви, геометричні фігури.

Розглянемо побудову ланцюжка протиріч з дітьми на ранковому колі: «Сніг – це добре чи погано?» Це добре, бо можна гратися у сніжки, але гратися у сніжки – це погано, бо можна захворіти. Захворіти – це добре, бо можна не йти в школу, проводити час вдома; проводити час вдома – це погано, бо можна цілий день весь час провести у комп'ютері, бути без друзів і т. д. Така гра вчить дітей розмірковувати, розвиває зв'язне мовлення дитини, її уяву, увагу, логічне мислення.

Активно створюються образи на основі словесного опису або неповного графічного зображення у формі загадок. Діти люблять відгадувати загадки. Це заняття приносить їм не тільки задоволення, але й користь. Загадки розвивають логічне мислення дитини, її уяву, а саме здатність відтворювати за словесним описом образ об'єкта, який слід відгадати. Потім пропонуємо дітям самим складати загадки за певним алгоритмом. Це навчає їх виділяти основні властивості об'єкта. Ця здатність дуже важлива для майбутньої навчальної діяльності дитини. Чим краще у дітей розвинута здатність до створення таких образів, тим точніші і стійкіші уявлення у них виникають.

Прийом «Так-Ні» можна трактувати як вид загадки, відповідь якої можна відшукати, задавши

спеціальним способом утворені запитання та отримавши на які відповідь лише «Так» або «Ні». Завдання при цьому розв'язуються поступовим зуженням кола пошуку.

Такі загадки «Так-Ні» бувають різними:

- об'єктними (загадується певний об'єкт);
- ситуаційними (загадується ситуація, потрібно вивчити, що сталося);
- числовими (треба з'ясувати, яке число загадано в певних межах);
- площинними (предмети – в одній площині, наприклад, на столі);
- об'ємними (предмети розташовані в певному просторі).

Завдяки застосування методу РЧВ (розмір, час, вартість), системному оператору у дітей формується цілісна картина світу, розвивається розуміння ролі і місця кожного об'єкта навколишнього світу та взаємодії об'єктів у їх єдності та протистоянні, у плинності минулого, сучасного і майбутнього, на рівні система-підсистема-надсистема. Зокрема, ці методи доцільно застосовувати під час проведення гурткової роботи та інших форм позаурочної роботи з учнями початкових класів. Зокрема, метод «Системний оператор» застосовують для формування уявлень учнів про будову, взаємозв'язки, етапи життя певної системи. Це сприяє активізації багатоекранного системного мислення, тобто вчить мислити про явища, події, предмети в певній системі.

Метод моделювання маленькими чоловічками (ММЧ) дозволяє пояснити складні природні явища на уроках природознавства, такі як: фізичний стан речовин (твердий, рідкий, газоподібний), фізична взаємодія між об'єктами, будова рослин тощо. Метод ММЧ використовують для пояснення сутності певного процесу, ситуації, для проведення пізнавальних занять, занять-експериментів, уроків-ігор з природознавства, математики, зображувальної діяльності, для навчання дітей грамоти. При навчанні грамоти можна уявити у вигляді чоловічків звуки, частини мови, словосполучення, речення. За готовими моделями можна складати нові речення.

Важливим є розв'язування ситуаційних задач, квазіреальних проблем з метою формування креативного мислення учнів, підготовки до вирішення життєвих проблемних ситуацій, протиріч в різних галузях діяльності, попередження виникнення помилок. Наприклад, теми бесід (проектів) «Використання корисних копалин людиною», «Здоровий спосіб життя», «Як зберегти тепло в нашому домі», «Різноманітність речовин і матеріалів на Землі», «Природні джерела енергії» заставляють учнів думати, аналізувати, критично оцінювати факти та явища, застосовувати цей досвід до розв'язування проблем екологічного змісту у майбутньому.

Погоджуємося з авторами А. Крамаренко та К. Степанюк, що кількість винахідницьких завдань, пропонованих для розв'язування учням початкових класів, має бути прямо пропорційна рівню їх пізнавального інтересу та творчості мислення [5, с. 202].

У процесі дослідження нами були визначені основні організаційно-педагогічні умови ефективного використання технології розв'язування винахідницьких задач в освітньому процесі початкової школи. Зокрема, такі:

- зацікавленість учнів розв'язуванням винахідницьких задач, ознайомлення з методами ТРВЗ в ігровій формі;
- використання життєвого досвіду учнів, моделювання;
- дотримання принципів технології розв'язування винахідницьких задач, зокрема: діяльнісний підхід у навчанні, принцип свободи вибору, відкритості, зворотного зв'язку, ідеальності;
- врахування вікових й індивідуальних психологічних особливостей учнів;
- доступність та посиленість завдань, їх поступове ускладнення;
- створення творчого психологічно комфортного освітнього середовища.

Висновки. Результати проведеного педагогічного експерименту свідчать про те, що систематичне застосування технології розв'язування винахідницьких задач позитивно вплинуло на успішність молодших школярів, формування їх творчого мислення. Технологія розв'язання винахідницьких задач сприяла також розвитку в учнів розумових та творчих здібностей, зокрема, вміння аналізувати ситуацію, виявляти суперечності, розглядати різні шляхи розв'язання проблеми, передбачати її хід, обґрунтовувати свою

думку, нестандартно мислити, робити висновки. Отже, систематичне застосування технології розв'язування винахідницьких задач в освітньому процесі початкової школи є важливим, доцільним та можливим. Воно сприяє розвитку творчого мислення учнів початкових класів, покращує успішність та ставлення до навчання молодших школярів за умов дотримання зазначених вище організаційно-педагогічних умов. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у напрямі використання сучасних цифрових ресурсів у поєднанні з ТРВЗ в освітньому процесі початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гавриш Н. Як ми виховуємо творчу особистість. *Палітра педагога*. 2000. № 3. С. 13–17.
2. Горальський А. Теорія творчості. Львів : Каміляр; Warszawa : Universitas rediviva, 2002. 144 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення 28.01.2024 р.)
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Крамаренко А., Степанюк К. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи : навч. посіб. Донецьк : Ландон-XXI, 2012. 354 с.
6. Ляшенко О.І., Швай Р.І. Методи творчого підходу і стратегічні тенденції в процесі розв'язування задач. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 4(77). С. 7.
7. Починок Є.А. Теорія розв'язання винахідницьких завдань на уроках природознавства як фактор розвитку творчої особистості молодшого школяра. URL: <https://cutt.ly/DwLX8i0E> (Дата звернення 26.01.2024 р.)
8. Шаран О. Технології розв'язання винахідницьких задач: курс лекцій. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І.Франка, 2018. 74 с.
9. Polya G. *Mathematical discovery: On understanding, learning and teaching problem solving*. New York : John Wiley, 1962. 458 p.

INTEGRATING STORY-TELLING ACTIVITIES INTO
A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMВПРОВАДЖЕННЯ ЗАВДАНЬ ЗІ СКЛАДАННЯ ІСТОРІЙ
НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

The article is devoted to the analysis of the story-telling activities as the way of forming and developing students' communicative fluency.

It is stated that the development of speaking skills follows the same pattern from reception to reproduction both in mother tongue and in foreign language teaching. It is shown that the learner's desire to inform the listeners of something exciting and important or to get information from them should be stimulated by the situation, created in the classroom. It is pointed out that the degree of learners' motivation and interest depends both on the type of material they are working on and the methods and techniques the teacher may use. It is emphasized that oral language is always situational and huge proportion of every day conversation is made up of personal stories. It is shown that story-telling exercises may function in various forms in a foreign language class. The material, used for story-telling activities can be divided into several groups according to a number of principles. The first group includes the interactive games and activities aimed at developing students' monological speech. It is proved that the activities belonging to this group are designed for getting the students to produce long connected texts. It is stated that such games can be useful for developing students' speaking skills as the learners get the opportunity to give the longest uninterrupted speech in English. It is emphasized that the exercises of this type also focus on accuracy and require the students to produce longer sentences and phrases.

The second group of story-telling activities includes the element of role play. The games belonging to this group help the teacher to get all the students personally involved by making them use their language skills and creative thinking. It is stated that the emphasis in such games can be both on successful communication and correctness of the language. It is shown that the interpersonal story-telling the games of this type include help the students to boost their confidence as English speakers. It is proved that story-telling activities can help the teacher to foster students' emotional intelligence as well as improve their language skills.

Key words: story-telling activities, creativity, role play, communicative skills, motivation.

Стаття присвячена аналізу завдань зі складання історій як засобу формування та розвитку комунікативної компетенції студентів.

У статті зазначено, що розвиток навичок говоріння відбувається за однаковою схемою від реценції до репродукції як у рідній мові так і у навчанні іноземної мови. Показано, що бажання суб'єкту навчання повідомити слухачам щось цікаве і важливе або отримати від них інформацію має стимулюватися ситуацією, створеною в класі. Зазначається, що ступінь мотивації та зацікавленості студентів залежить як від типу матеріалу, який вони опрацюють, так і від навчальних методів та прийомів, які може використовувати викладач. Підкреслюється, що усне мовлення завжди ситуативне, та значну частку щоденного спілкування складають особисті історії.

Показано, що вправи зі складання та розповідання історій можуть функціонувати на заняттях з іноземної мови у різних формах. Матеріал, який використовується для роботи над розповіддю, можна розподілити на кілька груп за низкою принципів. До першої групи належать інтерактивні ігри та вправи, спрямовані на розвиток монологічного мовлення студентів. Доведено, що вправи, які належать до цієї групи, призначені для того, щоб навчити учнів створювати довгі зв'язні тексти. Зазначається, що такі ігри можуть бути корисними для розвитку мовленнєвих навичок студентів, оскільки вони отримують можливість висловити найдовшу безперервну промову англійською мовою. Підкреслюється, що вправи цього типу зосереджені на граматичній правильності та вимагають від студентів створення довгих речень та фраз.

Друга група вправ зі складання історій включає елемент рольової гри. Завдання, що належать до цієї групи, допомагають викладачеві залучити всіх студентів до участі, змушуючи їх використовувати свої мовні навички та творче мислення. Зазначається, що акцент у таких іграх може робитися як на успішному спілкуванні, так і на правильності мовлення. Показано, що міжособистісне складання та розповідання історій, яке включають ігри такого типу, допомагає студентам підвищити їхню впевненість як носіїв англійської мови. Доведено, що вправи зі складання історій можуть допомогти викладачеві розвивати емоційний інтелект студентів та удосконалювати їхні мовні навички.
Ключові слова: завдання зі складання історій, креативність, рольова гра, комунікативні навички, мотивація.

UDK 811.11:378.147.091.33–027.22:796
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.9>

Shcherbyna V.V.,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor
at the Department of Philology, Translation
and Communicative Strategies,
National Academy of the National Guard
of Ukraine

Problem statement. The development of speaking skills follows the same pattern from reception to reproduction both in mother tongue and in foreign language teaching. Oral language is always viewed as addressed and motivated. The learner's desire to inform the listeners of something exciting and important or to get information from them should be stimulated by the situation, created in the classroom. The degree of learners' motivation and interest depends

both on the type of material they are working on and the methods and techniques the teacher may use. The suitability and unsuitability of the exercises and activities used in the class is defined by the educational goals which are set. Oral language is always situational. Since foreign language teaching is aimed at developing students' speaking skills, all situations in which real communication occurs should be created. A huge proportion of every day conversation is

made up of personal stories, most of them containing some kind of problem that needs solving or feelings and emotions that need sharing. Emphasizing the fact that humans are narrative beings, the researcher D. Heathfield points out: "Nothing comes more naturally to students than listening to their English teacher or to each other telling a personal story, and then to reciprocate with another story on a connected theme. Becoming English story-tellers leads to improved memory, language development, fluency and confidence in public speaking" [2, p. 45].

If we look at foreign language teaching more attentively, we can notice how much of story-telling it includes. As soon as the students learn how to build simple sentences, they start making up short monologues or stories based upon their personal life experience viewed as the richest resource necessary for taking part in social conversation more fluently and confidently. In D.Heathfield`s opinion, the teacher`s task is "to motivate students` bringing their lifetime of stories with them into classroom as well as to provide such interactive activities which give students opportunities to develop as co-creative story-tellers and story-listeners in English" [2, p.44]. The enjoyable practical activities can help the teacher to turn the language classroom into the perfect environment for the learners to tell the stories about their own lives and experiences.

Analysis of recent research and publications.

The use of story-telling activities has been the object of research in the studies of many both native and foreign linguists. The work by G.Fairbairn is devoted to the analysis of developing academic story-telling. In the researcher`s opinion, "thinking of academic writing as narrative is helpful as a good narrative writer can engage the audience and hold its attention. The academic writers, lecturers and teachers can do similar things as all of them have stories to tell" [1, p. 7]. The researcher emphasizes the importance of adopting the narrative forms that are appropriate to the material the teacher is using or telling about. Well-arranged storytelling activities are designed for developing students` speaking and writing skills. Such exercises are equally good for sharing personal opinions and exchanging the results of the research that has been done.

D.Heathfield, who combines teaching English with being an international story-teller and teacher trainer, takes into consideration storytelling activities as the way of developing students` creative thinking. The researcher points out that "face-to-face storytelling activities provide clear frameworks within which students share their personal stories" [2, p. 44]. The practical and enjoyable activities encourage students to listen and pay close attention to each other, to show genuine interest in one another`s contribution and gradually develop as a successful community of learners.

Experimental psychologist S.Pinker throws light on the conditions necessary for developing story-telling skills in the language classroom. The researcher emphasizes that story-telling is not a one-way process. Such activities help the teacher to stimulate students` imagination and get them engrossed in a compelling narrative S.Pinker points out that "neural coupling arranged between the listener and the story-teller means that the listener tells and anticipates the story along with the story-teller and influences the course of the story" [4, p. 256].

F.Klippel works out enjoyable story-telling activities, aimed at training the students to use their knowledge of the foreign language flexibly. Fostering this flexibility is viewed as the most important for getting the students prepared for all communicative situations that may arise. The researcher points out, that such activities give students the opportunity "to practice many types of language functions and structures in a new way" [3, p. 7]. In F.Klippel`s opinion, story-telling exercises can be successfully used as the integral part of role plays and simulations. It is impossible to imagine exciting story-teller without using proper intonation, body language and facial expression. The more dramatizing story-telling includes, the more involved and motivated the students feel. The ability to dramatize can become the key to success of story-telling activities in a foreign language class.

Analyzing the aesthetic characteristics and artistic aspects of foreign language teaching, the researcher S.Thornbury compares a foreign language class with public performance "which sets up expectations similar to those of other performance genres" [5, p. 220]. Involving two distinct sets of participants, the lesson determines their code of behavior and ways of interaction. The survey, organized by S.Thornbury at International House in Barcelona, shows that "the students regardless of their proficiency level, age, gender and ability perceive a lesson as a film" [5, p. 221]. A foreign language class if it is properly arranged and professionally conducted has much to do with a film as it also has plot, theme, rhythm, flow and the sense of ending. Emphasizing the fact that learning is fundamentally narrative by nature, S.Thornbury classifies all foreign language classes into "story-type lessons and plot-type ones" [5, p. 224].

P. Watcyn-Jones focuses attention on "the necessity of the humour aspect in story-telling activities" [6, p. 5]. In the researcher`s opinion, stories can be made up by students individually, in pairs or small groups and then successfully told and dramatized before the whole class. Story-telling can be organized as a warming-up activity, ice-breaker, guessing game and competition.

The aim of the article is to define the ways of integrating story-telling into a foreign language classroom and offer a set of interactive story-telling activities

which are aimed at forming and developing students' communicative fluency and can be used at different stages of the English lesson.

Presenting the main material. Communication can be viewed as the exchange of various information, facts, ideas, opinions, attitudes, likes and dislikes. As a two-way process communication requires tellers and listeners. Everyone knows how absorbing and interesting the communication could be if the participants have exciting stories to tell. Any piece of information can be expressed in the form of a story either long or short. Story-telling exercises may function in various forms in a foreign language class. Everyone has a story to tell. The teacher's task is to create in the class friendly atmosphere and environment in which every learner would feel like sharing personal experience and telling stories.

The material, used for story-telling activities can be divided into several groups according to a number of principles. The first group of such exercises includes the interactive games or activities aimed at developing students' monological speech. For most learners nothing is more tiresome and tedious than learning the text by heart and then retelling it before the class. This traditional task, lots of teachers still use at the lesson, seems to be good and efficient. However, the modern communicative approach to foreign language teaching requires the introduction of new educational methods and it makes good teaching sense to use other more exciting ways of developing students' monological speech. Using creative storytelling appears to be one of them. Let's have a closer look at the interactive activities, designed for getting the students to produce long connected texts. The game "Tell me my story" focuses on attentive listening and remembering. It can be as well used for practicing a number of grammar patterns and structures. The game consists of several steps.

Step 1: The teacher prepares a set of stories containing the target vocabulary and grammar structures.

Step 2: The class is divided into two teams. The representative of the first team is asked to come and to stand face-to-face with the teacher.

Step 3: The teacher is reading the story prepared and the student is listening and trying to memorize all the details.

Step 4: The teacher finishes reading and challenges the student to tell the story back in exactly the same way using the first person *I*, expressing the same emotions, energy, pace, gestures, voice and facial expression.

Step 5: Once the student from the first team has retold the story, the representatives of the second team start analyzing his / her performance. The task of the second team is to find out all similarities and differences they have noticed. The representatives of the first team listen to the remarks made by the second team, agree or disagree with them. The teacher

asks the second team to award the student a percentage grade according how similar the storytelling they listened to was.

Step 6: The teacher asks the representative of the second team to come and listen to another story, the procedure is repeated. The team which gets higher percentage grades becomes a winner. This activity gives students the opportunities to act as story-listeners and co-creative story-tellers. The teacher, who starts off story-telling and remains in charge of the exercise, inspires the students to do their best and serves as a model for the learners. Being in competition with the teacher and other learners can be extremely motivating.

The game can be particularly useful for developing students' speaking skills as it gives them the opportunity to give the longest uninterrupted speech in English. The change in the traditional format allows the learners to present their monologues without getting bored. The activities of this type are designed for better memorizing target vocabulary as they help to fix the meaning of words in the students' mind. Such exercises focus on accuracy and require the students to produce longer sentences and phrases. As the activity is arranged as a competition, the emphasis in this game can be both on successful communication and correctness of the language.

The second group of story-telling activities includes the element of role play. The activity "Newspaper report" can be organized in pairs or in groups. This game helps the teacher to get all the students personally involved by making them use their language skills and creative thinking.

Step 1: The teacher prepares a large number of pictures and photographs taken from magazines and newspapers.

Step 2: Each pair or group of students gets a set of ten pictures or photographs. Their task is to prepare a newspaper report linking the pictures.

Step 3: When the report is ready, the teacher takes the pictures from the students and display them on the board or on the wall. Then the teacher asks the representative of group A to tell the story they created to the whole class. The task of the others is to listen and memorize the story reported. Then the students are to guess what pictures were used for creating the story. They are to recall and produce the sentences from the report they heard to fit the pictures they have chosen.

Step 4: The student from group B presents their story to the class and the procedure is repeated. The group that remembers more sentences, phrases and details from the story they listened to becomes a winner. The activity is suitable for practicing past tenses and passive structures. The game can be used for general revision of the topic "Mass media". Giving the students more freedom the teacher can help them to boost their confidence as English speakers.

The more unusual and widely differing pictures and photographs are chosen the more exciting and enjoyable result can be. The interpersonal story-telling game includes appears to be hugely satisfying and as it helps the students to boost their confidence as English speakers.

The game "Fairytale dominos" can be organized in pairs or in small groups of four-six learners. Such activity can help the teacher to foster students' emotional intelligence as well as develop their language skills.

Step 1: The teacher prepares the sets of cards for each group of students. The cards depict well-known characters from different fairy tales, various kinds of magic surrounding, scenery, situations and events.

Step 2: The first player from team A begins by choosing a card and laying it down on the table as the first event of the story. The player's task is to describe the picture using all the images depicted on the card as well as to lay the basis for the plot of the story the students are going to tell.

Step 3: The second player from team A chooses the next card to follow on as the next event of the story, lays it down on the table next to the first and narrates the next stage in the story. The procedure is repeated until all the cards are taken and described. The object of the game is to build-up a cooperative story whose plot must differ from the familiar fairytale. When all the groups are finished with their stories, the teacher may ask any representative of each group to tell the story they created before the whole class.

The game "Fairytale dominos" can nicely lead to follow-up dramatizing or writing activity. Getting the students involved in making up a new fairy tale and acting it out the teacher gives them the chance to practice their language skills as well as to be creative. The activity promotes both listening and speaking skills. It is important that the creative content of the stories come from the students and is shared among them.

The activity "Truth or Lie" provides clear framework within which the students are both to make up their personal story and to guess how much of their partners' stories is true. The game is a learner-centered activity, designed for engaging students in self-regulated oral interaction in a foreign language. The exercise can be organized in pairs or in small groups.

Step1: The teacher asks the students from each group to prepare a short personal story and besides the true facts include some false information.

Step 2: The student from the first group starts presenting the story they made up before the whole class. The students from the other groups listen to the story and try to guess the lie.

Step 3: When the first student finishes telling the story, the representatives of the other groups make their guesses aloud. The story-teller doesn't let know if they are right or wrong. When all the guesses have been made, the story-teller reveals the lie.

Step 4: The representative of the second group presents the story, hiding the lie among the true details, the procedure is repeated. The group which manages to reveal the most false information becomes a winner.

The activity "Truth or Lie" can help the teacher to develop students' creative thinking and prediction skills. The game gives the opportunity to enhance target language competence in systematic ways.

Conclusions. Integrating creative story-telling into a foreign language classroom can help the teacher to reveal the untapped potential of every student. The reciprocal nature of story-telling activities encourages the learners to experience the language rather than merely study it. Making up the stories and sharing them with the others students get the confirmation and confidence resulting from successful use of the language. Getting the learners involved in each other's personal story gives the opportunity to transform learning environment into successful self-sustaining community. The story-telling is viewed as both the simplest and the most creative way of altering the traditional format of the student standing in front of the class and retelling the text. Creating the stories students bring to the classroom their ideas, experiences, interests and emotions. Aimed at developing students' creative and language skills make studying enjoyable and keep the learners being active and motivated.

The **further research** in this area is to be devoted to the analysis of the development of reading skills.

REFERENCES:

1. Fairbairn G. *Developing Academic Storytelling*. Melbourne: University of Melbourne, AARE, 2004. 28 p.
2. Heathfield D. Personal and creative storytelling: telling our stories. *Intermediate vocabulary games. Creativity in the English language classroom*. London : British Council, 2010. P. 44–50.
3. Klippel F. *Keep Talking*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 202 p.
4. Pinker S. *How the Mind Works*. London: Penguin, 1999. 676 p.
5. Thornbury S. Lesson art and design. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 219–235.
6. Watcyn-Jones P. *Top class activities*. London : Penguin, 2010. 135 p.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ І ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК ІЗ МЕДИКО-БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014.11. СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА)

CRITERIA AND LEVELS OF ASSESSMENT OF KNOWLEDGE AND PRACTICAL SKILLS IN MEDICAL AND BIOLOGICAL DISCIPLINES OF HIGHER EDUCATION ACQUISITIONS IN THE SPECIALTY 014.11. SECONDARY EDUCATION (PHYSICAL CULTURE)

Сучасне суспільство характеризується зменшенням рухової активності людей. Така ситуація зумовлена автоматизацією багатьох процесів та активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У зазначених умовах особливо важливого значення набувають заняття фізичною культурою, які певним чином компенсують загальний брак фізичної активності. При цьому очевидно, що рухова активність має бути адекватною й збалансованою, а також відповідати індивідуальним фізіологічним особливостям. Таким чином, допомогу в забезпеченні здорового способу життя мають надавати фахівці, чії дії ґрунтуються на медико-біологічних засадах, тобто здобувачі вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура). Мета дослідження полягала у формулюванні критеріїв та з'ясуванні рівнів засвоєння знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін майбутніх учителів фізичної культури. Теоретичний аналіз наявної наукової літератури дозволив сформулювати такі критерії: норми фізичної активності осіб різних категорій; медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання; педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки; складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху; санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю; перша медична допомога в разі необхідності; організація управління у сфері фізичної культури; відтворення техніки виконання фізичних вправ; нормативно-правові знання у сфері фізичної культури; гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування. Емпіричне дослідження виявило, що загалом показники тягнуть до середнього рівня. Кластерний аналіз диференціював опитуваних за трьома основними групами: низький рівень засвоєння знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін мають 36% респондентів, середній – 39%, високий – 25%. Таким чином, приблизно дві третини здобувачів освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) на достатньому рівні опанували знання й практичні навички з медико-біологічних дисциплін.

Ключові слова: фізична культура, середня освіта, медико-біологічні дисципліни, критерії, рівні, компетентність.

Modern society is characterized by a decrease in the motor activity of its members. This situation is caused by the increase in the number of auxiliary technical devices and the focus on information and communication technologies. In these conditions, physical education becomes very important, which to some extent compensates for the general lack of physical activity. At the same time, it is obvious that motor activity must be adequate and balanced, as well as correspond to individual physiological characteristics. Thus, specialists whose actions are based on medical and biological principles should become the leaders of a healthy lifestyle, i.e. higher education graduates in the specialty 014.11 Secondary education (physical culture). In accordance with the above-mentioned purpose of the study was the formulation of criteria and clarification of the levels of assimilation of knowledge and practical skills in medical and biological disciplines of future physical education teachers. The theoretical analysis of the available scientific literature made it possible to formulate the following criteria: norms of physical activity of persons of different categories; medical and biological characteristics of the expediency of using means and methods of physical education; pedagogical and medical methods of monitoring the course of physical education and training; components of the development of physical abilities and formation of movement skills; sanitary and hygienic standards and conditions for safe physical activity classes; first medical aid if necessary; organization of management in the field of physical education; reproduction of the technique of performing physical exercises; regulatory and legal knowledge in the field of physical education; a decent level of physical fitness and insurance experience. Empirical research has shown that, in general, indicators tend to the average level. Cluster analysis differentiated respondents into three main groups: 36% of respondents have a low level of assimilation of knowledge and practical skills in medical and biological disciplines, average – 39%, high – 25%. Thus, approximately two-thirds of students in the specialty 014.11 Secondary education (physical culture) have sufficiently mastered knowledge and practical skills in medical and biological disciplines.

Key words: physical culture, secondary education, medical and biological disciplines, criteria, levels, competence.

УДК 378:57:61

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.10>

Лівак П.С.,

канд. юр. наук,
доцент кафедри фізичної
терапії, ерготерапії та фізичного
виховання
Українського гуманітарного інституту

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Особливості цивілізаційного розвитку сучасного суспільства сприяють зменшенню рухової активності людей. Така ситуація складається в усіх сферах життя і зумовлюється сукупністю факторів, зокрема збільшенням автоматизації багатьох процесів та використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У цих умовах особливої актуальності набувають заняття фізичною культурою, що певним чином компенсує брак фізичної активності в побуті. Не підлягає сумніву, що рухова активність має відповідати віковим та фізіологічним особливостям людей, а також базуватися на адекватній методологічній основі. Отже, за впровадження здорового способу життя мають відповідати фахівці, чії дії ґрунтуються на медико-біологічних засадах. Зокрема, такими спеціалістами є здобувачі вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наявних наукових досліджень і публікацій дозволяє класифікувати їх за трьома основними напрямками: 1) особливості професійної підготовки сучасних учителів фізичної культури (О. О. Безкопильний [1], Т. Денисовець [3], А. О. Жиденко [4], Ю. Ю. Мосейчук [9], В. М. Скрипка [11]); 2) теоретико-методологічні підходи до викладання медико-біологічних дисциплін (Г. А. Єрошенко [5], П. Є. Лівак [7], О. Є. Омельченко [10]); 3) медико-біологічні аспекти фізичного виховання (С. В. Гуцман [2], С. Мироненко [8]). Таким чином, у центрі уваги дослідників перебувають методологічні особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури, сучасні принципи викладання медико-біологічних дисциплін, а також окремі медико-біологічні характеристики фізичної активності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Здійснений аналіз дозволяє дійти висновків, згідно з якими більшість наукових робіт має теоретичний характер, натомість практичних досліджень, присвячених аналізу вимірюваних параметрів у контексті зазначеної проблематики, майже не виявлено. Зокрема, відсутні публікації, що розкривають особливості виявлення показників конкретних критеріїв професійної успішності майбутніх вчителів фізичної культури, пов'язаних з опануванням ними медико-біологічних дисциплін.

Мета статті – формулювання критеріїв та з'ясування рівнів засвоєння знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура). Відповідно до мети визначено наступні завдання: 1) розробка опитувальника, що містить опис критеріїв та формальних характеристик рівнів засвоєння знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін; 2) формування вибірки в кількості 100 осіб; 3) збір результатів самоопитування студентів за

допомогою гугл-форм; 4) математичний підрахунок отриманих результатів; 5) формування й характеристика груп студентів відповідно до наявного рівня знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін. Усі статистичні розрахунки (середнє арифметичне, кластерний аналіз) виконано за допомогою програми Statistica 10.0.

Виклад основного матеріалу. Взаємозв'язок між фізичною підготовкою та медико-біологічними знаннями не підлягає сумніву. Фізкультурно-спортивний рух взаємодіє з медичними, біологічними та соціокультурними аспектами фізичної культури, що відображаються в його системному характері [2, с. 158]. Можна погодитися з тим, що «фізичне виховання зберігає традиційну рухову активність у суспільстві, а також стимулює експериментування і творчий розвиток в альтернативних формах руху. Фізичне виховання сприяє критичному мисленню про ідеали тіла, які можуть вплинути на самопізнання, здоров'я, фізичні вправи та спосіб життя» [11, с. 33].

Без сумніву, підготовка майбутніх учителів фізичної культури передбачає отримання знань та навичок із фізично-спортивної діяльності, рекреації, реабілітації, медико-біологічних дисциплін, здоров'язбережувальної діяльності, застосування нових ефективних засобів та технологій [7, с. 23]. Таким чином, «процес фізичного виховання та спорту повинен ґрунтуватися на усвідомленому рівні, головною метою якого є покращення рівня свого фізичного стану та здоров'я, а також підвищення рівня мотивації в різних сферах життя» [8, с. 371]. Медико-біологічна складова фізичного виховання і спорту полягає в забезпеченні взаємодії медичних та біологічних закономірностей у процесі опановування людиною цінностями фізичної культури та спорту.

Під час здійснення дослідження насамперед була проведена концептуалізація [6] сутності викладання й засвоєння медико-біологічних дисциплін у контексті спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура). Це дало можливість з'ясувати критерії, що дозволяють оцінити рівні засвоєння відповідних знань та навичок: 1) норми фізичної активності осіб різних категорій; 2) медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання; 3) педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки; 4) складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху; 5) санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю; 6) перша медична допомога в разі необхідності; 7) організація управління у сфері фізичної культури; 8) відтворення техніки виконання фізичних вправ; 9) нормативно-правові знання у сфері фізичної культури; 10) гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування.

Для зручності статистичної обробки результатів цифра 1 позначає низький рівень показників критеріїв, цифра 2 – середній рівень, цифра 3 – високий рівень.

Здійснений аналіз виявив, що за критерієм «норми фізичної активності осіб різних категорій» низький рівень зафіксовано у 25% здобувачів вищої освіти, середній – у 55%, високий – у 20%.

За критерієм «медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання» низький рівень продемонстрували 14% опитаних, середній – 57%, високий – 29%.

За критерієм «педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки» низький рівень притаманний 20% респондентів, середній – 52%, високий – 28%.

За критерієм «складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху» низький рівень виявлений у 26% студентів, середній – у 49%, високий – у 25%.

За критерієм «санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю» низький рівень характерний для 25% здобувачів вищої освіти, середній – для 51%, високий – для 24%.

За критерієм «перша медична допомога в разі необхідності» низький рівень мають 26% опитаних, середній – 56%, високий – 18%.

За критерієм «організація управління у сфері фізичної культури» низький рівень продемонстрували 37% респондентів, середній – 51%, високий – 12%.

За критерієм «відтворення техніки виконання фізичних вправ» низький рівень властивий 15% студентів, середній – 43%, високий – 12%.

За критерієм «нормативно-правові знання у сфері фізичної культури» низький рівень

притаманний 37% здобувачів освіти, середній – 51%, високий – 12%.

За критерієм «гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування» низький рівень характерний для 9% опитаних, середній – для 56%, високий – для 35%.

Обчислення арифметичного середнього виявило, що найнижчий показник мають критерії «організація управління у сфері фізичної культури» (1,75) і «нормативно-правові знання у сфері фізичної культури» (1,75). Найвищий показник мають критерії «відтворення техніки виконання фізичних вправ» (2,27) і «гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування» (2,26). Загалом за рівнями показників інші критерії розташовуються наступним чином: «медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання» (2,15), «педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки» (2,08), «складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху» (1,99), «санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю» (1,99), «норми фізичної активності осіб різних категорій» (1,95), «перша медична допомога в разі необхідності» (1,92). Таким чином, усі показники критеріїв тяжіють до середнього рівня вираженості, тобто загалом можна стверджувати про достатній рівень знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін у здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура).

Для більш чіткого розуміння особливостей досліджуваного явища ми здійснили кластерний аналіз (таблиця 1, рисунок 1).

Перший кластер містить 39% здобувачів освіти (таблиця 2). Вони достатньо володіють педагогічними й медичними методами контролю за

Таблиця 1

Середні значення кластерів, що об'єднують здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) за рівнем знань і практичних навичок з медико-біологічних дисциплін

Параметри	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Норми фізичної активності осіб різних категорій	1,948718	2,400000	1,638889
Медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання	2,102564	3,000000	1,611111
Педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки	2,333333	2,600000	1,444444
Складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху	2,153846	2,760000	1,277778
Санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю	2,358974	2,160000	1,472222
Перша медична допомога в разі необхідності	2,102564	2,560000	1,277778
Організація управління у сфері фізичної культури	2,205128	1,920000	1,138889
Відтворення техніки виконання фізичних вправ	2,435897	3,000000	1,583333
Нормативно-правові знання у сфері фізичної культури	2,051282	1,920000	1,305556
Гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування	2,384615	2,800000	1,750000

Джерело: власна розробка автора

перебігом фізичного виховання та підготовки, знаються на санітарно-гігієнічних нормах та умовах для безпечного проведення занять руховою активністю, можуть відтворювати техніку виконання фізичних вправ і мають гарний рівень фізичної підготовки та досвід страхування. Разом із тим їхнє знання норм фізичної активності осіб різних вікових категорій, медико-біологічних характеристик доцільності використання засобів і методів фізичного виховання, а також складників розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху знаходяться на середньому рівні. Представники першого кластера мають певні знання й навички першої медичної допомоги, а також деякі нормативно-правові знання у сфері фізичної культури. Таким чином, загальний рівень знань і практичних навичок з медико-біологічних дисциплін даних студентів можна визначити як середній.

Другий кластер об'єднує 25% опитаних (таблиця 3). Здійснений аналіз виявив, що ці здобувачі освіти на високому рівні володіють знаннями про медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання, педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки, складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху. Вони можуть ефективно надати першу медичну допомогу в разі необхідності, відтворити техніку виконання фізичних вправ, мають гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування. У них достатній рівень знань про санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю, є уявлення про організацію управління й нормативно-правові знання у сфері фізичної культури.

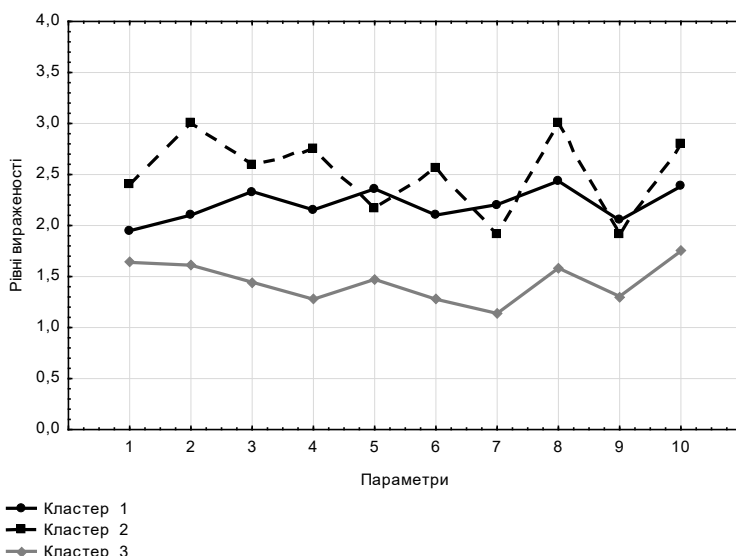


Рис. 1. Середні значення кластерів, що об'єднують здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) за рівнем знань і практичних навичок з медико-біологічних дисциплін

Джерело: власна розробка автора

Таким чином, за сукупністю показників загальний рівень знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін даних студентів можна визначити як високий.

Третій кластер охоплює 36% студентів (таблиця 4). Аналіз отриманих даних показує, що ці здобувачі освіти демонструють достатньо низький рівень за всіма визначеними критеріями. Це стосується як базових теоретичних знань у галузі медико-біологічних дисциплін, так і практичних навичок та вмінь щодо норм і особливостей рухової активності, контролю виконання фізичних вправ, санітарно-гігієнічних характеристик тощо. Можна припустити, що представники третього кластера володіють несистемними знаннями й мають поверхневі

Таблиця 2

Описові статистики для першого кластера

Параметри	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
Норми фізичної активності осіб різних категорій	1,948718	0,759110	0,576248
Медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання	2,102564	0,307355	0,094467
Педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки	2,333333	0,477567	0,228070
Складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху	2,153846	0,365518	0,133603
Санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю	2,358974	0,742938	0,551957
Перша медична допомога в разі необхідності	2,102564	0,307355	0,094467
Організація управління у сфері фізичної культури	2,205128	0,409074	0,167341
Відтворення техніки виконання фізичних вправ	2,435897	0,502356	0,252362
Нормативно-правові знання у сфері фізичної культури	2,051282	0,604750	0,365722
Гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування	2,384615	0,492864	0,242915

Джерело: власна розробка автора

Описові статистики для другого кластера

Параметри	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
Норми фізичної активності осіб різних категорій	2,400000	0,500000	0,250000
Медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання	3,000000	0,000000	0,000000
Педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки	2,600000	0,500000	0,250000
Складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху	2,760000	0,435890	0,190000
Санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю	2,160000	0,374166	0,140000
Перша медична допомога в разі необхідності	2,560000	0,506623	0,256667
Організація управління у сфері фізичної культури	1,920000	0,640312	0,410000
Відтворення техніки виконання фізичних вправ	3,000000	0,000000	0,000000
Нормативно-правові знання у сфері фізичної культури	1,920000	0,640312	0,410000
Гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування	2,800000	0,408248	0,166667

Джерело: власна розробка автора

Таблиця 4

Описові статистики для третього кластера

Параметри	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
Норми фізичної активності осіб різних категорій	1,638889	0,487136	0,237302
Медико-біологічні характеристики доцільності використання засобів і методів фізичного виховання	1,611111	0,494413	0,244444
Педагогічні й медичні методи контролю за перебігом фізичного виховання та підготовки	1,444444	0,503953	0,253968
Складники розвитку фізичних здібностей та утворення навичок руху	1,277778	0,454257	0,206349
Санітарно-гігієнічні норми й умови для безпечного проведення занять руховою активністю	1,472222	0,506309	0,256349
Перша медична допомога в разі необхідності	1,277778	0,454257	0,206349
Організація управління у сфері фізичної культури	1,138889	0,350736	0,123016
Відтворення техніки виконання фізичних вправ	1,583333	0,500000	0,250000
Нормативно-правові знання у сфері фізичної культури	1,305556	0,467177	0,218254
Гідний рівень фізичної підготовки й досвід страхування	1,750000	0,439155	0,192857

Джерело: власна розробка автора

уявлення про майбутню професійну діяльність. Таким чином, їхній загальний рівень знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін можна схарактеризувати як низький.

Висновки. Теоретичний аналіз наявної наукової літератури дозволив сформулювати основні критерії, згідно з якими можна оцінити рівень засвоєння знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура). Емпіричне дослідження виявило, що загалом показники тяжіють до середнього рівня, але кластерний аналіз диференціював опитуваних за трьома основними групами. Було виявлено, що низький рівень засвоєння знань і практичних навичок із медико-біологічних дисциплін мають 36% респондентів, середній – 39%, високий – 25%. Таким чином, приблизно дві третини здобувачів освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (фізична культура) на достатньому рівні опанували

необхідні професійні компетентності. Подальші дослідження мають бути спрямовані на виявлення способів і методів покращення знань, навичок та вмій студентів із медико-біологічних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безкопильний О. О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі : теорія і методика. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 552 с. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/4820/1/monogr_dez.pdf (дата звернення: 04.04.2024).
2. Гуцман С. В., Ногас А. О., Ніколенко О. І., Подоляка П. С., Гамма Т. В. До питання медико-біологічних проблем фізичної культури та спорту. *Реабілітаційні та фізкультурні рекреаційні аспекти розвитку людини*. 2021. № 9. С. 156–160. URL: <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2021.9.20> (дата звернення: 04.04.2024).
3. Денисовець Т., Квак О. Організація підготовки вчителів фізичної культури до формування здо-

рового способу життя школярів засобами фізичної культури. *Педагогічні науки*. 2021. № 78. С. 126–130. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249849> (дата звернення: 25.03.2024).

4. Жиденко А. О., Міщенко Т. В., Паперник В. В. Професійна підготовка магістрів у галузі фізичної культури та спорту: проблеми і можливості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*. 2022. Вип. 3К(147). С. 144–149. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3K\(147\).30](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3K(147).30) (дата звернення: 04.04.2024).

5. Єрошенко Г. А., Лисаченко О. Д., Гасюк Н. В., Білаш В. П., Григоренко А. С. Сучасні підходи до викладання медико-біологічних дисциплін. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2022. Т. 22. Вип. 3-4 (79-80). С. 183–186. URL: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.22.3.4.183> (дата звернення: 04.04.2024).

6. Куцос О. І. Контент-аналіз дефініцій поняття «концепт». *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. № 57. Т. 2. С. 165–170. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-2-24> (дата звернення: 04.04.2024).

7. Лівак П. Є. Проблема викладання медико-біологічних дисциплін майбутнім учителям фізичної культури в умовах дистанційного навчання. *Фізичне виховання та спорт*. 2023. № 3. С. 20–27.

URL: <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-3-03> (дата звернення: 04.04.2024).

8. Мироненко С., Ганчева К., Станєва С., Баштовенко О., Шапаренко І. Медико-біологічні аспекти фізичного виховання та спорту у воєнний період в Україні. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 9. С. 367–379. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-9\(23\)-367-379](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-9(23)-367-379) (дата звернення: 04.04.2024).

9. Мосейчук Ю. Ю., Цибанюк О. О. Європейський досвід підготовки вчителя фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*. Вип. 6(151). С. 102–105. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.6\(151\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.6(151).22) (дата звернення: 04.04.2024).

Омельченко О. Є., Микитенко А. О., Білець М. В. Особливості викладання медико-біологічних дисциплін в умовах дистанційного навчання для здобувачів освіти вищих навчальних закладів медичного профілю *Південноукраїнський медичний науковий журнал*. 2022. № 31. С. 58–60. URL: <http://surl.li/sduwp> (дата звернення: 04.04.2024).

10. Скрипка І. М. Міжнародний досвід підготовки фахівців фізичної культури та спорту до викладання в школах (аналіз навчальних планів). *Олімпійський та параолімпійський спорт*. 2023. № 2. С. 31–34. URL: <https://doi.org/10.32782/olimpsspu/2023.2.7> (дата звернення: 04.04.2024).

ВПЛИВ ПРИНЦИПІВ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НА МЕТОДИКУ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

THE EFFECT OF THE PRINCIPLES OF DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION ON THE METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES

У статті обґрунтовано, що одним із пріоритетних напрямів реформування системи підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей є розвиток варіативності самостійної організації освітнього процесу. Варіативність організації освітнього процесу забезпечується на основі сучасних освітніх технологій, застосування яких забезпечує врахування інтересів та здібностей контингенту у розрізі кожного окремого індивіда. У цьому плані стають пріоритетними особливості застосування особистісно зорієнтованих освітніх технологій, які розроблені з урахуванням принципів диференціації та індивідуалізації освітнього процесу навчання, а також організації на їхній основі проведення педагогічної практики та контролю рівня знань студентів.

Встановлено, що практичне застосування принципу індивідуалізації дає змогу враховувати особливості кожного студента, а практичне застосування принципу диференціації дає змогу враховувати особливості деяких груп студентів. Диференціація та індивідуалізація проходження педагогічної практики передбачає проведення теоретичних семінарів, співбесід з найскладніших проблем організації педагогічної діяльності, а також консультування студентів; комплектування малих груп на основі рівневої диференціації (рівень сформованості професійних інтересів, академічна успішність, результати практики на попередніх етапах); забезпечуються студентам на вибір з урахуванням характеру їхньої професійної спрямованості та специфіки педагогічної діяльності. Узагальнено, що всю практичну діяльність майбутніх учителів природничих спеціальностей під час проходження педагогічної практики доцільно організувати як процес постановки та розв'язання різних диференційованих педагогічних завдань у реальному освітньому процесі.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі природничих спеціальностей, педагогічна практика, готовність до

професійної діяльності, диференціація та індивідуалізація навчання, принципи.

The article substantiates that one of the priority directions of reforming the system of training future teachers of natural sciences is the development of variability in the independent organization of the educational process. The variability of the organization of the educational process is ensured on the basis of modern educational technologies, the use of which ensures that the interests and abilities of the contingent are taken into account for each individual. This prioritizes the use of the features of personality-oriented educational technologies which are developed taking into account the principles of differentiation and individualization of the educational learning process, as well as the organization of pedagogical practice and control of the level of students' knowledge based on them.

It was established that the practical use of the principle of individualization makes it possible to take into account the specifics of each student, and the practical application of the principle of differentiation makes it possible to take into account the peculiarities of some groups of students. Differentiation and individualization of pedagogical practice involves theoretical seminars, interviews on the most difficult problems of organizing pedagogical activities, as well as consulting students; composition of small groups based on differentiation (of the level of formation of professional interests, academic success, results of practice at previous stages); variability of tasks offered to students as electives taking into account the nature of their professional focus and the specifics of pedagogical activity. It is summarized that all practical activities of future teachers of natural sciences during pedagogical practice should be organized as a process of setting and solving various differentiated pedagogical tasks in a real educational process.

Key words: professional training, future teachers of natural sciences, pedagogical practice, readiness for professional activity, differentiation and individualization of education, principles.

УДК 378.147.091.33-027.22:5

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.11>

Марушко Л.П.,

канд. хім. наук, доцент,
декан факультету хімії та екології
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В мінливих та суперечливих умовах сучасного світу виникає потреба в педагогах нової формації – творчих, мобільних особистостях, здатних самостійно вирішувати професійні завдання, готових до подальшої самоосвіти та саморозвитку в інформаційному світі. Якісніша підготовка студентів до реального життя, здійснення продуктивної педагогічної діяльності та актуалізації власних особистісних ресурсів відкривають можливості принципи диференціації та індивідуалізації навчання [6].

Сучасний стан педагогічної освіти зумовлений тенденціями, що визначають необхідність

професійного розвитку майбутніх учителів природничих спеціальностей з урахуванням їхнього особистісного потенціалу, формування вміння діяти в умовах невизначеності, та мінливості умов. Це актуалізує необхідність реалізації принципів індивідуалізації та диференціації під час педагогічної практики, оскільки саме в її межах суб'єктивний досвід збагачується умінням вирішувати реальні проблеми шкільної практики [7, с. 4]. Розвиток готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності в процесі практики в школах сприяє підготовці педагогів, орієнтованих на інновації на ринку праці. Оскільки

розвиток практичних навичок спрямований на пошук самостійних рішень щодо проведення занять, формату викладання та навчання, то, виконуючи свої професійні завдання, майбутні вчителі забезпечують розвиток практичних навичок шляхом індивідуалізації навчання [2, с. 18]. Студенти під час практики повинні самостійно вирішувати проблемні ситуації, що виникають під час уроку, тим самим сприяючи персоналізованому підходу до розуміння практичної інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема диференціації та індивідуалізації навчання є предметом дослідження представників різних галузей знань, має глибоке історичне коріння у вітчизняній та закордонній психолого-педагогічній науці (Н. Боженова, С. Дорожкін, Я. Крупський, Г. Кувшинова, В. Михалевич, І. Осмоловська, П. Сікорський, Я. Фруктова та ін.). Науковці наголошують на необхідності урахування індивідуальних особливостей та відмінностей здобувачів освіти як необхідної умови диференційованого та індивідуалізованого навчання (А. Алехнович, Г. Васьківська, І. Дичківська, Г. Кувшинова, І. Осмоловська, П. Сікорський та ін.), на поділі студентів на групи за індивідуальними особливостями (Г. Бурма, Л. Жовтан, Я. Фруктова та ін.); використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту природничих (Л. Дольнікова) та фундаментальних (О. Горіна) дисциплін. Однак проблема впливу принципів диференціації та індивідуалізації на методика проведення педагогічної практики в майбутніх учителів природничих спеціальностей не набула достатнього висвітлення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У педагогічній теорії та практиці роботи закладів вищої освіти сформувалися різні підходи до визначення ролі та місця педагогічної практики у загальній системі підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей. Однак можливість студентів спеціальності 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), 014.06 Середня освіта (Хімія), 014.08 Середня освіта (Фізика), 014.15 Середня освіта (Природничі науки) проходить практику в закладах загальної середньої освіти, ліцеях, гімназіях дає змогу виявити основні сфери педагогічної діяльності та конкретизувати зміст практики, що реалізується в індивідуальних програмах її проходження. Розробка індивідуальних програм допоможе студентам глибше та більш усвідомлено освоїти ті чи інші напрями їхньої майбутньої педагогічної діяльності (природничо-наукову, методичну, дослідницьку тощо).

Мета статті полягає у пошуку навчальних механізмів реалізації принципів диференціації та індивідуалізації під час проходження педагогічної практики майбутніми вчителями природничих спеціальностей, які забезпечуватимуть її ефективність.

Виклад основного матеріалу. В умовах реалізації нової парадигми реформування та розвитку вищої освіти цілком очевидним та зрозумілим є підвищення уваги науковців та практиків до ідеї організації освітнього процесу з урахуванням принципів диференціації та індивідуалізації [5; 7; 8; 9]. Принцип диференціації навчання передбачає урахування індивідуально-особистісних особливостей студентів у формі виокремлених (розподілених) груп та різних варіантів його реалізації. Принцип індивідуалізації навчання передбачає різні варіанти організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів [8, с. 9]. Таким чином, якщо практичне застосування принципу індивідуалізації дає змогу враховувати особливості кожного студента, то практичне застосування принципу диференціації дає змогу враховувати особливості деяких груп студентів. Наприклад, якщо в організації процесу навчання на заняттях враховуються індивідуальні особливості кожного студента (темп засвоєння нових знань), то це характерно для реалізації принципу індивідуалізації. Однак, якщо серед контингенту студентів можливо виокремити (сформувати) групи з різним рівнем розвитку здібностей, то варто говорити про практичну реалізацію принципу диференціації.

Принцип індивідуалізації в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей реалізується на основі індивідуального підходу. Його доцільно розглядати як використання в складі адаптованих тестів наборів індивідуальних завдань з урахуванням загальних якостей деяких груп студентів та індивідуальних особливостей кожного студента з урахуванням особистісних якостей [1, с. 85]. Принцип диференціації визнається одним із перспективних напрямів реформування сучасної освітньої системи. Значення цього твердження визначається реалізацією нових форм організації навчання, розширенням практики індивідуального підходу до навчання, оптимізацією навчального навантаження, розробкою нових програм навчання та підвищенням їхнього рівня наступності.

Реалізація принципів диференціації та індивідуалізації потребує вирішення проблеми оптимального поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей [3]. Педагогічна практика посідає важливе місце у системі професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, будучи своєрідним містком між теоретичним навчанням студентів у ЗВО та їхньою самостійною педагогічною діяльністю. Педагогічна практика сприяє розвитку стійкої мотивації до майбутньої професійної діяльності, поглибленню та розширенню теоретичних знань студентів, їхньої систематизації та узагальнення, подальшого формування професійно значущих умінь, розвитку

пізнавальної та творчої активності, діагностики рівня готовності до професійної діяльності.

Найдоцільнішим підходом до набуття практичних навичок є забезпечення вивчення практичних навичок безпосередньо в закладах загальної середньої освіти [1, с. 84]. Перевага цього підходу полягає в можливості забезпечити активну взаємодію майбутніх учителів з учнями, що розширюється до комплексного розуміння педагогічної методики.

Практика є умовою та засобом формування компетентностей. Ціль студентської практики визначається потребами вдосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО [1]. Цю мету доцільно розділити на дві складові: універсальну та специфічну. Універсальна компонента цілі не залежить від профілю підготовки та пов'язана з формуванням інтегральної та загальних компетентностей, а також з розвитком соціально значущих особистісних якостей фахівця. Специфічна компонента цілі зумовлена особливостями професії учителів природничих спеціальностей і полягає у формуванні професійних умінь, навичок та професійних компетентностей, що визначаються Проектом Стандарту вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями).

Варто відзначити, що студенти молодших курсів у процесі практики освоюють сучасні технології, різні форми та методи педагогічної діяльності з різними групами учнів, а студенти 3-го та 4-го курсів вже самостійно орієнтуються у педагогічному середовищі, компетентно здійснюють педагогічну діагностику та беруть участь у розробці та реалізації різних технологій, форм та методів педагогічної діяльності в природничій освіті. Також важливо, що в процесі педагогічної практики студенти старших курсів виробляють творчий та дослідницький підходи до професійної діяльності, проводять наукові дослідження, результати яких оформлюють у вигляді курсових та випускних кваліфікаційних робіт.

У період педагогічної практики доцільним є проведення теоретичних семінарів, співбесід з найскладніших проблем організації педагогічної діяльності, а також консультування студентів [4, с. 122]. Консультації доречно проводити в груповій та індивідуальній формі з різноманітних питань, пов'язаних з теорією та методикою роботи педагога природничих спеціальностей. Індивідуальне консультування сприяє найкращому врахуванню індивідуальних особливостей студентів та за необхідності здійсненню корекції їхньої діяльності.

В організації педагогічної практики майбутніх учителів природничих спеціальностей з опорою на принципи диференціації та індивідуалізації навчання доцільно комплектування малих груп. Власне формування малих груп відбувається

на основі рівневої диференціації (враховуються: рівень сформованості професійних інтересів, академічна успішність, результати практики на попередніх етапах тощо), що дає змогу адаптувати зміст практики, методи та темпи практичної діяльності студентів щодо їхніх індивідуальних особливостей. Водночас різнорівневий підбір групи створює умови для підвищення мотивації творчої професійної діяльності, сприяє виробленню активної педагогічної позиції кожного студента. У малих групах студенти-практиканти в режимі реального часу виконують професійно-педагогічні завдання, що прискорюють технологічну підготовку педагогів. У роботі в команді виявляється синергетичний ефект: виникає новий, «комунікативний» стан, перебуваючи в якому колектив студентів прискорено реалізує загальну для всіх мету.

Диференціація та індивідуалізація проходження практики забезпечуються також варіативністю завдань, які пропонуються студентам на вибір з урахуванням характеру їхньої професійної спрямованості та специфіки педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність відноситься до складних систем, що самоорганізуються, тому її управління можливе на основі системи завдань, які пропонуються студентам, та їхнього ефективного рішення [1; 2; 7]. З огляду на це, всю практичну діяльність майбутніх учителів природничих спеціальностей під час проходження педагогічної практики доцільно організувати як процес постановки та розв'язання різних диференційованих педагогічних завдань у реальному освітньому процесі.

Під час педагогічної практики відбувається ускладнення видів педагогічної діяльності майбутніх учителів природничих спеціальностей, зростає їхня самостійність та активність та, відповідно, змінюється характер завдань. Завдання для студентів молодших курсів значною мірою носять репродуктивно-навчальний та репродуктивно-творчий характер. Вони, як правило, деталізуються, конкретизуються, тому що студенти ще не можуть трансформувати завдання у дії, а тому кожна дія становить складність.

Значне місце займають завдання мотиваційно зорієнтованого характеру, які у майбутніх учителів природничих спеціальностей сприяють становленню професійних установок. На старших курсах доцільно використовувати варіативні та творчі завдання, зорієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів, формування їхніх потреб у педагогічній самоосвіті та саморозвитку. Загалом система диференційованих завдань передбачає взаємозв'язок таких видів завдань: мотиваційно зорієнтованого характеру, у процесі виконання яких студенти усвідомлюють особистісну значимість професійно-педагогічних умінь та навичок, актуалізують та синтезують психолого-педагогічні знання, які стануть науковою основою їхньої практичної

діяльності; операційно-змістовного характеру, в межах яких студенти опановують комплекс методів організації педагогічної діяльності; контролю-закріплюючого характеру, у межах яких практична робота з учнями в закладах загальної середньої освіти організується та коректується з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та специфіки класу, здійснюється контроль та самоконтроль за результатами діяльності [1].

Висновки. Реалізація нової парадигми реформування та розвитку педагогічної освіти одночасно зорієнтована на всебічне урахування індивідуальних здібностей студентів та реалізацію принципів індивідуалізації і диференціації навчання. Водночас, найдоцільнішим доцільним підходом до набуття практичних навичок майбутніх учителів природничих спеціальностей з опорою на принципи диференціації та індивідуалізації навчання є забезпечення формування практичних навичок безпосередньо в закладах загальної середньої освіти. Перевага педагогічної практики пов'язана з можливістю забезпечити активну взаємодію майбутніх учителів природничих спеціальностей зі своїми учнями, що розширюється до комплексного розуміння педагогічної методики. Власне педагогічна практика студентів сприяє нерозривності освітнього процесу з реальною професійною діяльністю. Крім того, це забезпечується розвиток індивідуальності майбутніх учителів природничих спеціальностей для професійної діяльності. Узагальнюємо, що ефективність проведення педагогічної практики підвищиться шляхом реалізації принципів індивідуалізації та диференціації шляхом проведення під час практики теоретичних семінарів, співбесід з найскладніших проблем організації педагогічної діяльності та консультування студентів; комплектування малих груп на основі рівневої диференціації; використання сукупності варіативних завдань, які пропонуються студентам на вибір з урахуванням характеру їхньої професійної спрямованості та специфіки педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білоус О. В., Самойленко П. В. Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії студента у ході педагогічної практики. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2020. Вип. 1 (15). С. 83–91.
2. Білявська Л. О. Принципи організації фахової практики майбутніх учителів природничих дисциплін. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. Вип. 38. С. 17–24.
3. Вишківська В., Шикиринська О. Індивідуалізація та диференціація як необхідні умови вдосконалення освітнього процесу. *Грааль науки*. 2021. Вип. 8. С. 345–347.
4. Довгопола Л., Шапран Ю. Формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідної діяльності у процесі проведення навчально-польової практики. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2018. Вип. 7 (1). С. 118–133.
5. Пісоцька М. Е. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах другої половини ХХ – початку ХХІ століття : теорія та практика: монографія. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2018. 533 с.
6. Повідайчик О. С. Реалізація технології диференційованого навчання в процесі науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 2 (43). С. 201–205.
7. Самойленко П. В. (Укл.). (2023). *Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здобувачами вищої освіти (магістратура) спеціальності «Середня освіта (Хімія)» в умовах педагогічної практики*. [Метод. рекомендов.] Чернігів: НУЧК, 44 с.
8. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 2. С. 6–16.
9. Liu L. B., Song H., Miao P. Navigating individual and collective notions of teacher wellbeing as a complex phenomenon shaped by national context. *Journal of Comparative and International Education*. 2018. Vol. 48. No. 1. P. 128–146.

СПІЛЬНЕ ПЛАНУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ КО-ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

CO-PLANNING AS AN EFFECTIVE TOOL IN CO-TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR A SPECIFIC PURPOSE

Стаття присвячена розгляду актуальної проблеми планування, як головного чинника ефективного викладання іноземної мови професійного спрямування. Зокрема, у статті було розглянуто основні підходи до спільного планування. Робота є логічним продовженням попередніх досліджень стратегій ко-викладання, як ефективного способу співпраці викладачів. У статті розглядаються можливі способи співпраці викладачів при плануванні як курсів навчальної дисципліни, так і окремих модулів, занять і видів діяльності під час практичного заняття. Спільне планування можливо поділити на макропланування, яке найчастіше відбувається при розробці навчальних курсів чи програми навчальної дисципліни. Така співпраця дозволяє краще сформулювати загальні навчальні цілі та визначити навички й вміння, які студенти мають здобути; визначитися з обсягом навчального матеріалу та раціонально розподілити його, відповідно до навчального часу, що виділяється на вивчення дисципліни. Мікропланування, в свою чергу, є досить ефективним при спільному плануванні практичних занять і навіть окремих видів діяльності на занятті. Основною перевагою такого виду планування є, в першу чергу, визначення спільних цілей і навчальних результатів, а також підходів до оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти, що є дуже важливою умовою, у випадку викладання іноземної мови в різнорівневих групах. З іншого боку, викладачі обмінюються досвідом, спільно створюють навчальні матеріали і т.д., що сприяє ефективності викладання і підвищенню вмотивованості здобувачів до вивчення іноземної мови. У випадку ко-викладання – спільної роботи викладачів під час заняття – спільне планування також передбачає визначення ефективної стратегії для досягнення цілей заняття, чіткий розподіл ролей та підбір відповідних видів роботи під час заняття. У статті висвітлено переваги спільного планування, а також вказано можливі труднощі та проблеми, які можуть виникати у процесі співпраці викладачів.

Ключові слова: спільне планування, ко-викладання, стратегії ко-викладання, навчальні цілі, результати навчання.

The given article touches upon the issue of planning as one of the effective tools for teaching a foreign language for a specific purpose. In particular, it reveals the main approaches to so-called co-planning.

The work is a logical follow-up of the previous research on co-teaching strategies, which proved to be an effective way of teachers' collaboration. There have been studied possible ways of mutual planning in the process of developing courses of a foreign language for a specific purposes, syllabuses, as well as separate modules, lessons and even different kinds of activities for lessons. Co-planning can be of two kinds: macroplanning, which is predominantly applied in the process of developing courses and syllabuses. Such kind of cooperation allows better defining general goals and objectives of the course, as well as skills and competences which students are to acquire; deciding on the scope of material for a course and arranging it due to the time assigned for the course. Microplanning, in its turn, is efficient while mutually planning lessons and particular activities for the lessons. Its main advantage is clear outlining of learning objectives and outcomes, as well as approaches to assessment of students' performance and progress. Moreover, it enables teachers to share their valuable experience, develop and adapt teaching materials etc, which promotes the teaching practice and boosts students' motivation to the subject. In case of co-teaching – collective teaching in the class – co-planning also suppose choosing an effective co-teaching model according to the lesson objectives and outcomes, clear defining of roles, activities, tasks and instructions, as well as timing for every kind of activity.

The article focuses on the advantages of co-planning, and reveals obstacles and difficulties which teachers might face while co-planning.

Key words: co-planning, co-teaching, co-teaching strategies, learning goals, learning objectives, learning outcomes.

УДК 37. 211. 24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.12>

Назаренко Н.М.,

ст. викладач кафедри романогерманських мов
Національної академії
Служби безпеки України

Глобалізація, стрімкі зміни в економіці і суспільному житті висувають нові вимоги до спеціалістів будь-якої сфери, і ключовою вимогою, безперечно, є володіння іноземною мовою на високому професійному рівні. Таким чином, це кидає виклик викладачам закладів вищої освіти і заохочує їх до пошуку нових підходів, прийомів і методик викладання іноземної мови.

В одному з попередніх досліджень [1] нами було розглянуто основні стратегії ко-викладання, ефективність їх застосування в групах з різним рівнем володіння іноземною мовою та доцільність їх впровадження в навчальний процес при викладанні іноземної мови професійного

спрямування у вищій школі. Як було з'ясовано, ко-викладання (за аналогією з англійської – *co-teaching*, (collaborative teaching) як один із методів співпраці викладачів не лише для організації роботи на занятті, а й в процесі створення курсів з вивчення навчальної дисципліни, плануванні навчальних занять і визначенні видів діяльності під час проведення практичних занять є недостатньо розробленим і практично не застосовується в українській освітній практиці, що визначає **новизну і актуальність** цієї роботи.

Метою даного дослідження є розглянути основні види спільного планування для застосування стратегій ко-викладання.

Концепція ко-викладання була започаткована і активно розробляється американськими педагогами в сфері шкільної освіти для дітей з особливими потребами, щоб покращити навчальне й соціальне середовище, яке б відповідало освітнім потребам учнів. З іншого боку, дослідження показують, що такий підхід до організації навчального процесу є позитивним і для викладачів, оскільки дозволяє більш ефективно співпрацювати не лише під час занять, а й процесі визначення цілей, завдань, а також оцінювання результатів навчання. Викладачі обмінюються досвідом і навчальними матеріалами, а також розділяють відповідальність за результати роботи. Основні засади ко-викладання були розроблені М. Френдом, Л. Куком, С. Кобаном, А. Хонісфелд, М. Дав та ін..

Виклад основного матеріалу. Досвід ко-викладання в закладах вищої освіти є непоширеним і практично невивченим. Однак, дослідження, приведені Ж. Фергюсоном і Дж. Вілсоном і результати, описані у їх статті *The Co-Teaching Professorship Power And Expertise In The Co-Taught Higher Education Classroom / Ефективність і досвід ко-викладання в вищій школі [переклад – Н. Назаренко]*, яскраво демонструють ефективність застосування цього підходу в вищій школі, а також відзначають позитивне сприйняття такої практики здобувачами [5, с. 55–62]. Такі дослідники як Т. Вензлафта Н. Бахарак зауважують, що співпраця двох або більше осіб, з метою розділення обов'язків щодо планування, організації, викладання і оцінювання, дозволяє досягти такого результату, якого не можливо досягти самому [10, с. 14; 2, с. 9].

Ко-викладання дозволяє викладачам співпрацювати на постійній основі – протягом всього курсу вивчення дисципліни, а також короткостроково – для проведення одного або блоку занять з певної теми.

Як зазначають А. Хонісфелд, М. Дав, запорукою успішного ко-викладання є не лише співпраця викладачів в аудиторії, а в першу чергу, спільне планування, спільна розробка інструкцій, спільна оцінка й аналіз (рефлексія), що складають так званий цикл ко-викладання [7].

У залежності від формату ко-викладання, М. Френд пропонує два типи спільного планування:

– макропланування, або тривале планування, яке може простягнутися в часі на декілька днів або й тижнів. Такий тип планування широко застосовується у викладацькій практиці, при розробці окремих курсів. Викладачі спільними зусиллями створюють план на рік, семестр чи на курс вивчення дисципліни, ставлячи загальні навчальні цілі й визначаючи навички та вміння, які студенти мають здобути. Окрім цього, важливою складовою такого планування є підбір базового підручника/підручників, які б відповідали, в першу чергу, навчальним

цілям, а також рівню володіння іноземною мовою здобувачів вищої освіти. Основною вимогою є так звана ефективність навчальних матеріалів, що передбачає релевантність, автентичність, відповідність потребам здобувачів, а також має сприяти зацікавленості і мотивації до вивчення іноземної мови. У випадку викладання іноземної мови професійного спрямування, викладачі часто зіштовхуються з проблемою відсутності або невідповідності наявних навчальних матеріалів з тієї чи іншої спеціальності, і тому на етапі макропланування викладачам варто визначитися, які навчальні матеріали можна адаптувати, а які навчальні матеріали слід розробити відповідно до тематики навчального курсу.

– мікропланування, в свою чергу передбачає визначення загальної мети, цілей і очікуваних результатів окремо взятого практичного заняття, або виду діяльності на занятті. Як правило, кожен викладач здійснює мікропланування самостійно при підготовці до практичного заняття. Але варто звернути увагу на беззаперечні переваги спільного планування.

Переважно, викладання іноземної мови в закладах вищої освіти відбувається в підгрупах, що передбачає досягнення здобувачами вищої освіти однакових цілей і оволодіння навчальним матеріалом у певному обсязі. Таким чином, спільне планування занять або навіть певних видів роботи на занятті дозволить викладачам чітко сформулювати загальну мету, цілі заняття чи діяльності, а головне результат, якого мають досягти здобувачі в ході виконання тих чи інших завдань. Викладачам варто спільно визначати результати (*learning outcomes*), так як вони дають чітке розуміння того, що здобувачі мають опанувати і в який спосіб вони мають продемонструвати досягнуті результати [6, с. 6].

Визначаючи результати, корисно керуватися моделлю SMART, яка була вперше запропонована Т. Дораном як модель успішного менеджменту, а пізніше була запозичена і наразі широко використовується в навчальному процесі. Модель SMART передбачає, що результати мають бути конкретними (*specific*) – *хто* буде вивчати і *що* буде вивчатися; такими що можна виміряти (*measurable*) за допомогою бала, оцінки або будь-якого іншого критерію; досяжними (*attainable*) відповідно до наявного часу і ресурсів; відповідними (*relevant*) меті заняття, курсу, а також навчальним цілям здобувачів вищої освіти; мати чітко визначені і реалістичні часові рамки (*time-bound*) [8].

Основними цілями такого планування є визначення загальних досяжних цілей і чітко визначених результатів, що сприяє не лише успішному досягненню спільної мети заняття, модуля, курсу, а й за умови паритетної участі викладачів, дозволяє здійснити правильне групування здобувачів вищої

освіти, відповідно до їх рівня володіння мовою, розробити ефективні завдання й інструкції для кожної групи студентів та визначити темп роботи на занятті, з урахуванням зазначених вище особливостей, створити чіткий і дієвий алгоритм роботи на занятті та оцінювання результатів навчання. У свою чергу, здобувачі зможуть концентруватися на своїх зусиллях, відслідковувати прогрес у вивченні мови і тим самим залишатися вмотивованими.

Планування заняття для спільного викладання відрізняється від індивідуального планування, так як викладачам необхідно не лише вибрати відповідну стратегію і узгодити навчальний матеріал, а також чітко визначити обов'язки/ролі і відповідальність кожного викладача під час заняття. У процесі планування викладачі повинні чітко визначити обсяг матеріалу для заняття, цілі, об'єм лексичного матеріалу, відповідно до рівня володіння мовою, навички та компетенції, які будуть розвиватися під час заняття, використання технічних засобів. Визначити методи оцінювання роботи на занятті і диференціацію оцінювання, у випадку роботи в неоднорідній групі. Також, чітко визначити обов'язки кожного викладача.

Особливої уваги і кропіткого планування вимагає заняття, коли викладачі мають намір працювати разом в аудиторії або під час он-лайн заняття.

Планування такого заняття можна умовно поділити на три етапи:

- планування початку заняття. На цьому етапі слід визначити, як презентувати тему заняття, окреслити питання для обговорення, відібрати матеріал і спосіб його представлення, з'ясувати, як пов'язати тему заняття з попереднім матеріалом, що опрацьовувався.

- планування основної частини заняття. Викладачі повинні сконцентрувати свою увагу і зусилля на тому, щоб їх спільна робота на занятті, методи і способи навчання, підходи до групування студентів були ефективними для досягнення визначених цілей заняття. Для цього необхідно визначитися зі стратегією, з типами завдань і діяльністю здобувачів під час заняття, обговорити і сформулювати чіткі і зрозумілі інструкції, способи моніторингу виконання запланованих завдань, чітко визначити послідовність виконання і розподілити час для виконання кожного виду діяльності. Це дозволить підтримувати відповідний рівень уваги і сконцентрованості студентів. Важливо спрогнозувати можливі труднощі або проблеми, які можуть виникнути в ході заняття і бути готовим до зміни стратегії, порядку виконання завдань тощо.

- планування закінчення заняття. Незважаючи на те, що ця частина заняття є найкоротшою, але досить важливою, особливо для здобувачів. Під час її планування, викладачі повинні визначити як найкраще підсумувати вивчений матеріал, подати фідбек. Особливу увагу слід приділити відбору

відповідних критеріїв об'єктивного оцінювання роботи студентів на занятті.

Заздалегідь добре сплановане заняття дозволяє ефективно застосовувати вибрану стратегію/стратегії, підготувати всі необхідні матеріали для заняття, а також підтримувати комунікацію та взаємодію викладачів і спільну роботу викладачів із здобувачами.

Однак, слід зазначити, що викладачі можуть стикатися з певними проблемами під час спільного планування, у першу чергу, відсутність можливості регулярно зустрічатися особисто, відмінні підходи до викладання, нерівномірний розподіл роботи під час планування і навіть труднощі у особистісному спілкуванні, що може значно впливати на результат роботи. Тому, слід дотримуватися таких принципів спільної роботи:

- виходити за рамки робочого дня і використовувати можливості сучасних технологій. Викладачі можуть використовувати різні онлайн платформи та додатки, такі як GoogleDocs, до прикладу, які надають спільний доступ до документів і дозволяють працювати разом, вносити зміни чи корективи, залишати коментарі і т.і., що дозволяє оптимізувати час і спільну роботу викладачів;

- використовувати особистий досвід кожного викладача та бути відкритим для обміну ідеями, досвідом, матеріалами і т. і.;

- розподіляти роботу таким чином, щоб викладачі були рівними партнерами, розділяли порівно обов'язки та відповідальність [9].

Висновки. Проаналізувавши деякі підходи і аспекти спільного планування, слід відмітити його беззаперечні переваги перед індивідуальним плануванням. Спільна робота викладачів під час макропланування дозволяє ретельно визначити цілі і завдання курсу, відповідно до навчального плану і програми, підібрати релевантний навчальний матеріал, більш ефективно розподілити навчальний час, з урахуванням рівня володіння іноземною мовою здобувачів вищої освіти, їх освітніх потреб та компетенцій, яких вони мають набути. Мікропланування, особливо у випадку ко-викладання, сприяє творчому підходу викладачів до проведення заняття, обміну досвідом, оптимізації часу і зусиль на підготовку до проведення занять, а також ефективній роботі над створенням і адаптацією навчальних матеріалів, що є важливою і невід'ємною складовою процесу викладання іноземної мови професійного спрямування. Спільне планування, не зважаючи на можливі труднощі, може бути успішним, якщо викладачі мають спільну філософію щодо навчання і викладання і відкриті для співпраці.

Практика спільного планування і ко-викладання не є досить поширеною і тому потребує подальшого вивчення, розробки практичних порад і рекомендацій, апробування і впровадження в систему вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Назаренко Н. М., Гайдученко А. Г. Концепція та основні стратегії ко-викладання як ефективного засобу викладання іноземної мови в закладах вищої освіти. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2019. № 17 (17). С. 78–82.
2. Vacharach N. Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, Volume 5, Number 3, 2008. pp. 9–16. URL: https://www.researchgate.net/publication/298796401_Co-Teaching_In_Higher_Education.
3. Coben, S. S., Thomas, C. C., Sattler, R. O., & Morsink, C.V. Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interaction teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 1997. 427–432.
4. Cook L., Friend M. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children. (26). 3–1995. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/234620116_Co-Teaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices.
5. Ferguson J., Wilson J.C. The Co-Teaching Professorship Power And Expertise In The Co-Taught Higher Education Classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, Volume 5, Number 1. pp. 53–68. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/24e2/4133e5060a4f1275d60a12286b2f37374d5d.pdf>.
6. Friend, M., & Cook, L. Interactions: Collaboration skills for school professionals. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/268075947_Interactions_Collaboration_Skills_for_School_Professionals.
7. Honigsfeld A., Dove M. G. Co-Planning: Five Essential Practices to Integrate Curriculum and Instruction for English Learners. SAGE Publications, 2021. 280 p.
8. Setting goals and developing specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound objectives. (n.d.). SAMHSA. URL: <https://www.samhsa.gov/sites/default/files/nc-smart-goals-fact-sheet.pdf>.
9. Sharon M. Pratt, Sarah M. Imbody, Lindsay D. Wolf, Amanda L. Patterson. Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic* · August 2016. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/305803239_Co-planning_in_Co-teaching_A_Practical_Solution/link/59fa79eda6fdcc9a1626b152/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19.
10. Wenzlaff, T. T. Wenzlaff, L. Berak, K. Wieseman, A. Monroe-Baillargeon, N. Bacharach, P. Bradfield-Kreider. Walking our talk as educators: Teaming as a best practice. In E. Guyton & J. Ranier (Eds). *Research on Meeting and Using Standards in the Preparation of Teachers*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt Publishing. 2002. pp. 11–24.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL STABILITY OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Стаття присвячена вирішенню однієї із актуальних проблем професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України (далі – майбутніх офіцерів) – формуванню у них емоційно-вольової стійкості як інтегративної властивості особистості, що формується в процесі військово-професійної підготовки в спеціально створеному освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, належний рівень сформованості якої забезпечує успішне виконання навчальних та службово-бойових завдань майбутніми офіцерами в умовах впливу психотравмуючих чинників.

Встановлено, що основною метою підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах є забезпечення цілісності освітнього процесу із підготовки кваліфікованого військового фахівця, здатного впродовж тривалого часу ефективно проваджувати професійну діяльність, що вирізняється високим ступенем відповідальності, умінням творчо знаходити нові шляхи вирішення актуальних професійних проблем.

З'ясовано, що емоційно-вольова стійкість майбутніх офіцерів формується у процесі професійної підготовки з використанням спеціально змодельованих психотравмуючих чинників, які притаманні реальним умовам виконання офіцером службово-бойових завдань, зокрема під час залучення до бойових дій, розвивається та вдосконалюється у професійній діяльності на різних етапах становлення та розвитку особистості.

Обґрунтовано педагогічні умови формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів як обставини освітньо-виховного процесу, які містять цілі, завдання, зміст, методи та форми його організації, налагодження та підтримання дієвої взаємодії між суб'єктами освітньо-виховного процесу – адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та курсантами, належна реалізація яких створює передумови до досягнення визначеної мети. Із урахуванням особливостей, притаманних освітньо-виховному середовищу ВВНЗ, до педагогічних умов, реалізація яких сприятиме підвищенню результативності формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів віднесено: стимулювання мотивації та активізація пізнавальної активності майбутніх офіцерів до опанування професійними знаннями та вміннями; розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів та формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у ВВНЗ; запровадження тренінгових технологій формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, майбутній офіцер, вищий військовий

навчальний заклад, емоційно-вольова стійкість.

The article is devoted to the solution of one of the urgent problems of the professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine (here in after – future officers) – the formation of emotional and volitional stability in the masan-integrative property of the personality, which is formed in the process of military professional training in a specially created educational environment of a higher military educational institution, the proper level of formation of which ensures the successful performance of training and service-combat tasks by future officers under the influence of psycho-traumatic factors. It has been established that the main goal of training future officers in higher military educational institutions is to ensure the integrity of the educational process of training a qualified military specialist, capable of effectively conducting professional activities for a long time, characterized by a high degree of responsibility, the ability to creatively find new ways to solve current professional problems.

It has been found that the emotional and volitional stability of future officers is formed in the process of professional training with the use of specially modeled psycho-traumatic factors that are inherent in the real conditions of an officer's performance of service-combat tasks, in particular during engagement in combat operations, develops and improves in professional activities at various stages of personality formation and development. The pedagogical conditions for the formation of emotional and volitional stability of future officers as circumstances of the educational process, which include the goals, tasks, content, methods and forms of its organization, establishment and maintenance of effective interaction between the subjects of the educational process – the administrative and command structure, scientific and pedagogical workers and cadets, the proper implementation of which creates prerequisites for achieving the specified goal. Taking into account the features inherent in the educational environment of higher military educational institutions, pedagogical conditions, the implementation of which will contribute to increasing the effectiveness of the formation of emotional and volitional stability of future officers include: stimulation of motivation and activation of cognitive activity of future officers to master professional knowledge and skills; the development of the professional subjectivity of future officers and the formation of a culture of subject-subject interaction in higher military educational institutions; introduction of training technologies for the formation of emotional and volitional stability of future officers.

Key words: condition, pedagogical condition, future officer, higher military educational institution, emotional and volitional stability.

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.13>

Окаєвич А.В.,

аспірантка кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Виклики, обумовлені залученням частин та підрозділів Збройних Сил України до відбиття збройної

агресії під час російсько-української війни беззаперечно засвідчують, що основою професійної діяльності майбутнього офіцера є його

психологічна готовність до виконання службово-бойових завдань за будь-яких умов, яка ґрунтується на рівні сформованості професійно-важливих якостей офіцера, зокрема емоційно-вольової стійкості. Також, одним із визначальних чинників успішного виконання службово-бойових завдань в умовах впливу психотравмуючих чинників є належний рівень сформованості в офіцера емоційно-вольової стійкості як передумови ухвалення ним виваженого управлінського рішення.

Саме освітньо-виховний процес ВВНЗ виступає тим середовищем, що безпосередньо впливає на належний рівень формування емоційно-вольової стійкості майбутнього офіцера під час професійної підготовки від різних суб'єктів його реалізації.

У зв'язку з цим окреслена у статті проблема має не тільки теоретичне, а й суттєве практичне значення для сучасної професійної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів у процесі їхньої підготовки досліджувались з огляду на потребу розв'язання актуальних питань у таких напрямках, як: складова готовності майбутнього офіцера до професійної діяльності, в основі якої лежить психологічна готовність (К. Аветисян, О. Булгакова, О. Колесніченко, Л. Кондрашова, М. Корольчук, В. Крайнюк, С. Кубіцький, М. Кулакова, Н. Кучеренко, С. Кучеренко, Ю. Лісніченко, С. Нехаєнко, Є. Потапчук, Е. Сарафанюк, Л. Снігур, О. Столяренко, О. Хижняк, В. Ягупов та ін.), критерій професійної готовності майбутнього офіцера (В. Георгієв, В. Зубко, М. Карпушина, С. Костів, О. Лазоренко, Н. Лазаренко, Ю. Лісніченко, Є. Потапчук, А. Чудик, А. Шабалдак та ін.), професійно-важлива якість майбутнього офіцера (О. Багас, В. Вилко, Г. Гребенюк, В. Грицюк, Р. Демків, Г. Дзвоник, В. Дикун, М. Калашнік, М. Карпушина, Р. Ковальчук, О. Косолапов, С. Костів, А. Лиман, Г. Лук'янова, І. Окуленко, В. Осьодло, І. Приходько, О. Пшенична, Н. Юр'єва та ін.). Спільним для поглядів дослідників є визнання емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів основою для формування їхньої професійної готовності до виконання службово-бойових завдань.

Стосовно формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових закладах заслуговують уваги погляди таких педагогів та психологів (Ю. Андрусишин, В. Георгієв, А. Дончак, С. Зінченко, Н. Іванова, М. Карпушина, О. Косолапов, С. Костів, Н. Кучеренко, С. Кучеренко, А. Лиман, Ю. Лісніченко, О. Маслій, Т. Мацевко, Я. Мацегора, В. Недощак, В. Осьодло, І. Пампура, І. Приходько, О. Прохоров, В. Рижиков, Б. Смірнов, В. Соколовський, В. Торічний, О. Фігура, Н. Юр'єва, В. Ягупов та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на підвищену увагу та інтерес науковців до питань підготовки

майбутніх офіцерів, зокрема із врахуванням особливостей російсько-української війни, цілеспрямована система формування емоційно-вольової стійкості в процесі освітньо-виховного ВВНЗ ще не склалася. Однією з головних причин недостатньої сформованості емоційно-вольової стійкості курсантів є досить низький рівень обізнаності щодо впливу емоційно-вольової стійкості на ухвалення майбутнім офіцером рішень та вміння працювати з підлеглим особовим складом під дією психотравмуючих факторів, а також підготовленості адміністративно-командного та науково-педагогічного складу щодо здійснення освітньо-виховної діяльності з питань формування емоційно-вольової стійкості, адже саме ці категорії є монадою та основним прикладом для наслідування для майбутніх офіцерів, зокрема з питань емоційно-вольової стійкості.

Мета статті. Полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів у системі професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні під педагогічними умовами формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів будемо розуміти обставини освітньо-виховного процесу ВВНЗ, які містять цілі, завдання, зміст, методи та форми його організації, налагодження та підтримання дієвої взаємодії між суб'єктами освітньо-виховного процесу – адміністративно-командним складом, науково-педагогічними працівниками та курсантами, належна реалізація яких створює передумови до досягнення визначеної мети.

Аналіз поглядів науковців на виокремлення педагогічних умов формування та розвитку особистих та професійних якостей у військовослужбовців та майбутніх офіцерів зокрема дозволяють констатувати відсутність усталеної позиції серед дослідників. Так, дослідження проблеми формування у майбутніх офіцерів-пожежників готовності до професійної діяльності дозволило О. Биковій виокремити такі педагогічні умови: урахування індивідуальних та особистісних якостей курсантів; формування особистісних якостей курсантів; застосування інновацій у навчанні; управління процесом формування готовності на основі таких специфічних принципів як авторитет, субординація, креативність [3].

В. Монастирський аргументує такі педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх правоохоронців впродовж їх тактико-спеціальної підготовки: розвиток мотивації щодо професійного зростання; сформованість у науково-педагогічних працівників готовності до реалізації тактико-спеціальної підготовки; побудова моделі формування професійних навичок [12].

Педагогічними умовами формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації

нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон, на думку О. Лемешко, є: розвинена мотивація щодо вивчення алгоритмів дій у пунктах пропуску у разі виникнення нестандартних ситуацій; насичення змісту навчання прикладами нестандартних ситуацій; упровадження в освітній процес активних методів навчання; розвиненість комунікативної культури [10].

Результатом наукових пошуків К. Тушко шляхів розв'язання проблеми формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії стало виокремлення таких педагогічних умов: забезпечення діалогічності в освітньому середовищі для майбутніх офіцерів-прикордонників; наявність високого рівня професійної компетентності представників науково-педагогічного складу; високий рівень забезпечення міждисциплінарної інтеграції; інтеракція як провідний метод, засіб та форма в освітньому процесі [23].

Із урахуванням поглядів дослідників на сутність поняття «педагогічні умови», проведеного аналізу наукових розвідок щодо виокремлення педагогічних умов формування та розвитку особистих та професійних якостей у військовослужбовців та майбутніх офіцерів зокрема, специфічних особливостей професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, педагогічними умовами формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів, на наше переконання, є такі: стимулювання мотивації та активізація пізнавальної активності майбутніх офіцерів до опанування професійними знаннями та вміннями; розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів та формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у ВВНЗ; запровадження тренінгових технологій формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів.

Обґрунтування першої педагогічної умови – стимулювання мотивації та активізація пізнавальної активності майбутніх офіцерів до опанування професійними знаннями та вміннями – потребує аналізу понять «мотив», «мотивація» та «активізація пізнавальної активності». Погоджуємось із твердженням Н. Кулалаєвої [9], Ю. Сурміна [19] та L. Ferlazzo [2], що проблема мотивів та мотивації у професійному середовищі є однією зі стрижневих в сучасній педагогічній науці та більшістю науковців протрактовується через усвідомлене розуміння суб'єктом мети та цілі конкретної професійної діяльності.

Так, згідно твердження, зазначеного у психологічному словнику, мотив є спонуканням до діяльності, що пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта [15]. На думку Є. Ільїна, мотив, відображаючись у голові людини, спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби [6].

Як аргументовано доводять як вітчизняні дослідники (В. Онищук [14], В. Химинець [24], В. Шапар [25] та ін.), так і зарубіжні (S. Audsley [1],

K. Fernando [1], В. Махон [1] та ін.), оптимальною класифікацією мотивів є їх поділ на пізнавальні, соціальні та професійно-ціннісні. Пізнавальні мотиви, на думку науковців, спрямовані на прагнення того, хто навчається, до пізнання нової інформації. Соціальні мотиви визначаються рівнем налагодженої комунікації із суб'єктами освітньої діяльності, тоді як професійно-ціннісні мотиви є визначальними у формуванні готовності до майбутньої професійної діяльності.

З огляду на визначальну роль мотивів як «складних динамічних систем, за допомогою яких здійснюється аналіз та оцінка альтернатив, вибір та прийняття рішень» [4], що є визначальним у військово-професійній діяльності та виконанні службово-бойових завдань офіцерами, від їх наявності залежить сформованість почуття обов'язку, характер ставлення майбутніх офіцерів до навчання та наявність пізнавального інтересу до опанування досвідом військової служби, тобто мотиви є «внутрішніми рушіями навчально-пізнавальної діяльності та детермінантами її результативності» [16].

Виходячи із розуміння поняття «мотив», дефініція «мотивація» як сукупність чинників, які детермінують поведінку особистості, визначає «цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети» [17]. Мотивація майбутнього офіцера як «сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось, мотивування» [13, с. 230] є стимулом до позитивного ставлення до навчання, формування його системи цінностей та передумовою поведінки і діяльності, має визначальний вплив на формування переконань та установок майбутньої професійної діяльності, моделюючи її зміст та визначаючи особистісний смисл та усвідомлену готовність до самореалізації у професії.

Сучасна педагогіка класифікує зовнішню та внутрішню складові мотивації, які мають дещо відмінний вплив на суб'єкта навчання. Так, згідно твердження О. Коваленко, «зовнішня мотивація в процесі діяльності викликає хвилювання, емоційну напруженість, а іноді й бажання протидіяти. Внутрішня мотивація особистості визначає вибір складних завдань порівняно із зовнішньою мотивацією поведінки та діяльності особистостей, які роблять тільки те, що необхідно зробити для одержання нагороди» [8, с. 232–233].

Слід зазначити, що зовнішня мотивація у ВВНЗ переважно здійснюється або через стимулювання суб'єкта навчання, або через методи дисциплінарного впливу та критики, проте в разі її позитивного спрямування відбувається перетворення зовнішньо сформульованих цілей в усвідомленні на особистісні потреби майбутнього офіцера. На противагу зовнішній, внутрішній мотивації, передумовами до якої є самостійність, удосконалення, спорідненість і актуальність [2], обумовлюється

наявністю усвідомлених мотивів самореалізації майбутнього офіцера у професії, має стійкий і тривалий характер та визначає його ставлення до навчання та стійкість пізнавального інтересу, успішність та самооцінку.

Визначальними чинниками впливу на мотивацію майбутніх офіцерів до опанування професійними знаннями та вміннями як однієї з визначальних передумов формування емоційно-вольової стійкості, на наше переконання, є: здійснення планування освітньо-виховного процесу ВВНЗ за єдиним задумом та підпорядкування головній меті – опанування курсантами професійними знаннями та створення умов набуття досвіду виконання обов'язків військової служби, індивідуалізація процесу навчання із врахуванням здатностей, схильностей та інтересів кожного курсанта, створення та забезпечення функціонування дієвої системи мотиваційних чинників стимулювання успішності курсанта. Саме мотиваційна сфера майбутнього офіцера є визначальною у забезпеченні ефективності процесу формування його як військовослужбовця, фахівця та майбутнього офіцера-лідера.

Одним із чинників впливу на рівень вмотивованості курсантів є активізації їх пізнавальної активності до опанування професійними знаннями та вміннями. Погоджуємось із поглядами О. Гури, на думку якої активізація навчально-пізнавальної діяльності учасників навчального процесу є системою внутрішніх та зовнішніх імпульсів. Внутрішні імпульси, на думку науковиці, спонукають їх до належного виконання ними своїх навчальних обов'язків, старанності та відповідальності, а до зовнішніх відносить стимули, що перебувають у тісному взаємозв'язку з мотивами [5].

Активізації пізнавальної активності майбутніх офіцерів до опанування професійними знаннями та вміннями як один із оптимальних варіантів зростання значущості внутрішніх стимулів до навчальної та майбутньої професійної діяльності відбувається шляхом реалізації низки заходів, серед яких: корегування змісту навчального матеріалу з огляду на задекларовані цілі, інтеграція групових та індивідуальних форм навчальної діяльності, запровадження сучасних технологій навчання, використання кейсів та ситуаційних завдань, які моделюють реальні ситуації професійної діяльності.

Узагальнюючи, впровадження в освітньо-виховний процес ВВНЗ першої педагогічної умови – стимулювання мотивації та активізація пізнавальної активності майбутніх офіцерів до опанування професійними знаннями та вміннями – є підґрунтям до формування усвідомленого ставлення курсанта до професії офіцера та військово-професійної діяльності зокрема, забезпечення належного рівня вмотивованості та готовності до опанування знаннями та набуття вмінь виконання обов'язків офіцера.

Другою педагогічною умовою формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів нами виокремлено розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів та формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у ВВНЗ. У трактуванні поняття «професійна суб'єктність майбутнього офіцера» ми опираємось на твердження В. Ягупова, на думку якого це «інтегральна професійно важлива якість офіцера, яка ґрунтується на позитивному ставленні та самоставленні до самого себе як до офіцера, до військово-професійної діяльності як до об'єкта впливу, до інших як до соціальних і професійних суб'єктів. Вона формується на етапі отримання військово-професійної освіти, актуалізується та розвивається в процесі реалізації посадових компетенцій у військових підрозділах і частинах» [26, с. 224].

Процес формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів передбачає, перш за все, наявність у курсанта сформованого усвідомлення себе як повноцінного суб'єкта військово-професійної діяльності, на якого, у відповідності до передбаченого згідно майбутньої посади функціоналу, покладається відповідальність за виконання визначених завдань, а також забезпечення умов готовності підпорядкованого йому особового складу.

Відповідно, на етапі професіоналізації у майбутнього офіцера відбувається перетворення особистих якостей через позитивний вплив на них у спеціально створених умовах ВВНЗ під час діяльності, а також формування професійних якостей, що є підґрунтям до формування їхньої професійної суб'єктності. Сформована в процесі набуття військово-професійної освіти майбутнього офіцера у ВВНЗ професійна суб'єктність, на думку О. Капінуса, є «вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера ЗС України, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера» [7, с. 5].

Визначальну роль у формуванні професійної суб'єктності офіцера як передумови до забезпечення належного рівня сформованості його професійних якостей та емоційно-вольової стійкості зокрема є, на наше переконання, налагоджена суб'єкт-суб'єктна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ. Налагоджена суб'єкт-суб'єктна взаємодія сприяє визнанню суб'єктності всіх учасників освітнього процесу ВВНЗ та врахуванню їхніх потреб і запитів, що забезпечує можливість для розгортання індивідуального освітнього маршруту

майбутнього офіцера, створення умов до активізації пізнавальної активності курсантів, забезпечення ефективного функціонування професійно-орієнтованого середовища ВВНЗ, забезпечення умов отримання суб'єктного досвіду виконання обов'язків військової служби як офіцерів.

Сформована культура суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяє розкриттю особистісного потенціалу курсантів, «розвитку творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб» [20, с. 206], підвищує рівень сприйняття курсантами себе повноправними суб'єктами навчальної та військово-професійної діяльності через можливість впливати на ухвалення управлінських рішень в процесі квазіпрофесійної діяльності, що, своєю чергою, є однією з обов'язкових передумов до належного рівня сформованості у них емоційно-вольової стійкості.

Третьою педагогічною умовою нами виокремлено запровадження тренінгових технологій формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів. Аналіз тенденцій розвитку вищої професійної освіти та врахування результатів наукових пошуків сучасних дослідників професійної педагогіки вказують на необхідність запровадження у професійну підготовку майбутніх офіцерів інтерактивних педагогічних технологій, реалізація яких «забезпечує спільну реалізацію навчально-пізнавальних, комунікативно-розвивальних та соціально-орієнтаційних завдань навчання» [18].

Специфічні особливості професійної підготовки у ВВНЗ та авторський досвід дозволяють визначити використання тренінгових методик та технологій під час побудови освітньо-виховного процесу найбільш ефективними, так як саме тренінгові технології «стають все більш популярною формою професійної підготовки студентів різних спеціальностей» [11, с. 114], а наявний потенціал тренінгових занять сприяє інтенсифікації процесу розвитку особистісних якостей та формуванню професійного досвіду.

Погоджуємось із поглядами авторів навчально-методичного посібника «Тренінгові технології у навчанні та вихованні військовослужбовців», на думку яких «тренінг – це метод активного навчання, скерований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок, під час якого людина переглядає власні цінності та пріоритети, коригує, удосконалює та розвиває певні якості та властивості своєї особистості, обирає для себе такі форми та методи поведінки, які відповідають саме її життєвій ситуації та індивідуальності» [22, с. 16].

Перевагами використання тренінгів як «запланованого процесу модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим,

щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності, або в певній галузі» [21], на наше переконання, є: більш глибоке засвоєння курсантами теоретичних знань; формування вмінь діяти в команді; інтенсифікація процесу формування професійних знань та умінь; розвиток нестандартного мислення; формування готовності брати на себе відповідальність за результати діяльності; перевірка рівня професійної готовності майбутнього офіцера до виконання професійних завдань.

Забезпечення результативності процесу формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів із використанням тренінгових технологій, на наше переконання, буде досягнуто при виконанні низки вимог, серед яких: обов'язкове залучення кожного курсанта до участі у тренінгах та їхня активна позиція; суб'єктна спрямованість під час їх проведення; моделювання тренінгових завдань, максимально наближених до умов реальної обстановки бойових дій; пріоритетність суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників тренінгу; формування навичок ухвалення управлінського рішення курсантами у нетипових ситуаціях професійної діяльності; формування компонентів емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів та обов'язковий аналіз отриманих результатів кожним із учасників.

Суттєвою перевагою освітньо-виховного процесу ВВНЗ є можливість проведення тренінгових занять з майбутніми офіцерами в позааудиторних умовах – під час практичної складової професійної підготовки на полігонах. Так, якщо під час проведення тренінгів в умовах навчальної аудиторії увага зосереджується на усвідомленні курсантами власних відчуттів та емоцій, налагодженні внутрішньо групової взаємодії, зменшенні комунікативної дистанції між її членами, набутті знань особливостей та умов формування та розвитку особистої емоційно-вольової стійкості на когнітивному та емоційному рівнях, то під час їх проведення на польовій навчально-матеріальній базі із урахуванням можливостей імітації умов, притаманних реальним бойовим діям, відбувається подальше формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів вже на поведінковому рівні. Створена психологічна модель бойових дій через імітацію негативних психотравмуючих чинників впливу бою на психіку курсанта сприяє усвідомленню та подальшому аналізу майбутнім офіцером психічних процесів та явищ, що мають місце в реальному бою, є стимулом до розвитку мотиваційного, емоційного та вольового компонентів регуляції їхньої поведінки, сприяє вибору оптимальної стратегії поведінки у кризових ситуаціях професійної діяльності та корегуванню власної поведінки, забезпеченню контролю та самоконтролю в моменти небезпеки.

Висновки. Підвищення результативності процесу формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів сприятиме реалізація виокремлених педагогічних умов – стимулювання мотивації та активізація пізнавальної активності майбутніх офіцерів до опанування професійними знаннями та вміннями, розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів та формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у ВВНЗ, запровадження тренінгових технологій формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів. Взаємний обмін досвідом, що відбувається під час тренінгу, сприяє опануванню курсантами практичними механізмами ефективного виконання професійних завдань, формуванню індивідуального стилю поведінки, розвитку професійного мислення, і як наслідок, підвищенню результативності процесу формування їхньої емоційно-вольової стійкості.

Подальшим напрямком досліджень є розробка методики формування емоційно-вольової стійкості майбутніх офіцерів у ВВНЗ з використанням тренінгових технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Audsley, S., Fernando, K., Maxon, B. and others. 2013. An Examination of Coursera as an Information Environment: Does Coursera Fulfill its Mission to Provide Open Education to All? *The Serials Librarian*. 65 (2). P. 136–166.
2. Ferlazzo Larry. Creating the Conditions for Student Motivation. Edutopia: site. 2015. URL: <https://www.edutopia.org/blog/creating-conditions-for-student-motivation-larry-ferlazzo> (last access: 15.03.2024).
3. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 21 с.
4. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm (дата звернення: 15.03.24).
5. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
6. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль : Навчальна книга, 2013. С. 307.
7. Капінус О. С. Методологія, теорія і методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України : монографія. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 600 с.
8. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання: підручник. Харків : НУА, 2005. 360 с.
9. Кулалаєва Н. В., Михайлюк В. О. Культура безпеки людства : монографія. Миколаїв : Вид-во Ірини Гудим, 2011. 371 с.
10. Лемешко О. В. Педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон. *Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України* : матер. VIII наук.-практ.

конф. (м. Харків, 30 березня 2017 р.) / Нац. академія Нац. гвардії України. Харків, 2017. С. 84–85.

11. Мельничук І. М., Мельничук С. Ю. Загальна характеристика основних цілей використання навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 9. С. 113–117.

12. Монастирський В. М. Педагогічні умови формування професійних навичок майбутніх правоохоронців у процесі тактико-спеціальної підготовки у вищих навчальних закладах МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 22 с.

13. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах / уклад. В. В. Яременко. Том 2. Київ : Аконті, 2003. 926 с.

14. Онищук В. О. Педагогіка. URL: https://pidruchniki.com/1017122335457/pedagogika/pozitivni_negativni_motivi_navchannya (дата звернення 15.03.24).

15. Психологічний словник. URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=523> (дата звернення 15.03.24).

16. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. с. 153.

17. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2004. 336 с.

18. Сисова С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб./ Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ЕКМО, 2011. 324 с.

19. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця. Київ: Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. 302 с.

20. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори: в 5 т. / редкол.: О. Г. Дзевєрін та ін. Т. 1. Київ, 1976. 653 с.

21. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калачника. Харків: Прапор, 2005. 992 с.

22. Тренінгові технології у навчанні та вихованні військовослужбовців: навч.-метод. посіб. / Т. Грицевич, О. Капінус, Т. Мацевко та ін. Львів : НАСВ, 2019. 405 с.

23. Тушко К. Ю. Педагогічні умови формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 66. Т. 2. С. 151–153.

24. Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення 15.03.2024).

25. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.

26. Ягупов В. В. Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 223–233.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВFEATURES OF THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

У статті висвітлено особливості використання цифрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти України під час професійної підготовки майбутніх педагогів. Обґрунтовано значення цифрових ресурсів в організації дистанційного і змішаного навчання в умовах воєнного стану. Підкреслюється, що інформатизація суспільства та діяльності освітніх закладів суттєво впливає на формування змісту, організаційні форми, методи навчання та управління. Наголошується, що цифрова культура педагога передбачає високий рівень сформованості ІКТ-компетентностей, тобто вміння працювати з сучасною цифровою технікою і володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Представлено результати експериментального дослідження, проведеного на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, на тему «Використання цифрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти». Воно було проведене з метою виявлення рівня обізнаності студентів щодо можливостей використання сучасних цифрових інструментів під час навчання бакалаврів, обґрунтування і розробки методик використання цифрових ресурсів у процесі дистанційного і змішаного навчання, сприяння формування цифрової компетентності майбутніх педагогів та вдосконаленню підготовки здобувачів освіти до професійної діяльності. Наголошується, що експериментальне дослідження дало змогу визначити і конкретизувати дидактичні та практичні перспективи використання цифрових технологій у процесі фахового становлення студентів.

Зроблено висновки про те, що у процесі цифровізації професійної підготовки майбутніх педагогів особливу увагу в умовах глобальних викликів сучасності потрібно приділяти створенню інтерактивних освітніх середовищ, використанню цифрових методик та інноваційних педагогічних технологій навчання, формуванню цифрової компетентності студентської молоді, а також розвитку мережевої співпраці між учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: цифрова освіта, цифрові технології, професійна освіта, дистанційне навчання, підготовка педагога, цифрові ком-

петентності, інформаційно-комунікаційні технології, здобувач вищої освіти.

The article highlights the peculiarities of using digital technologies in the educational process of higher education institutions of Ukraine in the professional training of future teachers. The importance of digital resources in the organization of distance and blended learning under martial law is substantiated. It is emphasized that the informatization of society and the activities of educational institutions significantly affects the formation of content, organizational forms, teaching and management methods. It is emphasized that the digital culture of the teacher implies a high level of ICT competencies, i.e. the ability to work with modern digital technology and master modern information and communication technologies.

The article presents the results of an experimental study conducted on the basis of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University on the topic „Use of digital technologies in the educational process of a higher education institution”. It was conducted with the aim of identifying the level of students' awareness of the possibilities of using modern digital tools in the course of bachelor's education, substantiating and developing methods for using digital resources in the process of distance and blended learning, promoting the formation of digital competence of future teachers and improving the preparation of students for professional activities. It is emphasized that the experimental study made it possible to identify and specify the didactic and practical prospects for the use of digital technologies in the process of students' professional development.

It is concluded that in the process of digitalizing the professional training of future teachers, special attention should be paid to the creation of interactive educational environments, the use of digital methods and innovative pedagogical teaching technologies, the formation of digital competence of students, as well as the development of networking between participants in the educational process in the context of global challenges.

Key words: digital education, digital technologies, professional education, distance learning, teacher training, digital competencies, information and communication technologies, higher education student.

УДК 378-027.561:37]004.67

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.14>

Паска Т.В.,

докт. філос.,

асистент кафедри педагогіки

та освітнього менеджменту

імені Богдана Ступарика

Прикарпатського національного

університету імені Василя Стефаника

Паска Б.В.,

канд. іст. наук,

ст. викладач кафедри історії України

і методики викладання історії

Прикарпатського національного

університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, в умовах глобальних викликів та військового стану, триває процес упровадження більш ефективних і досконалих засобів навчання здобувачів вищої освіти. Актуальним запитом стала підготовка майбутніх учителів як високопрофесійних творчих фахівців, що вміло реагують на зміни соціокультурної ситуації в умовах цифрового суспільства. Цифрова компетентність майбутніх педагогів розглядається сучасними дослідниками як важлива складова професійної

компетентності, яка передбачає здатність та вміння логічного та системного використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Упровадження цифрових ресурсів у навчальний процес закладів вищої освіти (ЗВО), зокрема Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУ ім. В. Стефаника) дає змогу створити оптимальні умови вивчення нового матеріалу, засвоєння необхідних майбутньому педагогу знань, умінь і навичок, сприяє динамізації освітнього процесу.

Науковці кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика та кафедри історії України і методики викладання історії ПНУ ім. В. Стефаника упродовж 2023-2024 навчального року займалися вивченням особливостей використання ІКТ, цифрових ресурсів і технологій у процесі підготовки студентів освітнього рівня бакалавр спеціальностей «Професійна освіта. Цифрові технології», «Дошкільна освіта» педагогічного факультету, «Середня освіта (історія)» факультету історії, політології та міжнародних відносин, «Середня освіта (українська мова і література)», «Середня освіта (польська мова і література)» факультету філології. Проведене експериментальне дослідження на тему «Використання цифрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти» дало змогу визначити і конкретизувати дидактичні та практичні перспективи їх використання у процесі фахового становлення майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В останні десятиліття питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема для закладів освіти Карпатського регіону, привернули увагу таких науковців, як Г. Білавич, О. Джус, О. Карпенко, О. Кіліченко, О. Кондур, В. Лаппо, Н. Лисенко, П. Лосюк, Н. Луцан, Г. Михайлишин, М. Оліяр, Л. Прокопів, Б. Савчук, М. Чепіль, В. Стинська, О. Цюняк, І. Червінська та ін.

Проблеми використання інформаційних технологій в контексті формування цифрової компетентності майбутніх учителів, розвитку STEAM-освіти в умовах цифровізації, адаптації студентів до суспільних викликів дистанційного та змішаного навчання у ЗВО розглядали О. Будник, Т. Близнюк, О. Воробець, М. Котик, І. Ілійчук, О. Власій, О. Дудка, Є. Маринченко, М. Федорченко, О. Маслова, О. Юденкова, І. Гончарова, М. Пригодій та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний інтерес та увагу науковців, методистів до проблем цифровізації освітнього простору ЗВО, використання цифрових інструментів у процесі професійного становлення молоді, цілеспрямована система підготовки педагогів до безпечного та ефективного застосування цифрових технологій в нашій країні ще повноцінно не склалася. У дослідженнях про розвиток цифрової компетентності викладачів та студентів підкреслюється відсутність механізмів ефективної саморегуляції інформаційного ринку та наголошується, що недосконалий захист здобувачів освіти від цифрового контенту може шкодити їхньому психічному, фізичному та соціальному здоров'ю.

Мета статті – висвітлення особливостей використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів, зокрема, переваг, труднощів та можливостей, які вони надають для підвищення якості освітнього процесу у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Важливою частиною професійної підготовки майбутніх педагогів є ознайомлення із сучасними методами організації навчального процесу з використанням цифрових ресурсів та платформ, а також навчання їх умінню адаптувати цифрові технології до конкретних потреб та особливостей навчального середовища.

Трактуючи поняття «цифрова технологія», ми зважаємо на визначення, подане в словнику «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (2019), укладеному науковцями Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: «Цифрова технологія – будь-який продукт, за допомогою якого можна створювати, переглядати, розповсюджувати, змінювати, зберігати, вибирати, передавати і отримувати інформацію електронними засобами у цифровій формі». Прикладами таких технологій є персональні комп'ютери та пристрої (комп'ютер, ноутбук, нетбук, планшет, смартфони, засоби мобільного зв'язку, ігрові консолі, медіаплеєри, пристрої для читання електронних книг), цифрове телебачення, роботи та ін. [4, с. 110].

Дослідники Є. Маринченко та М. Федорченко підкреслюють, що інформатизація суспільства та діяльності освітніх закладів не лише спонукає до створення нових цифрових технологій навчання, але й суттєво впливає на формування змісту, організаційні форми, методи навчання та управління. Цей процес також призводить до кардинальних змін у діяльності студентів і педагогів, відкриваючи нові можливості для ефективного навчання та розвитку в сучасному цифровому середовищі. Науковці стверджують, що використання цифрових технологій під час підготовки майбутніх педагогів професійного навчання може бути реалізоване через такі напрями: апробація електронних засобів навчання; робота з текстовими програмними засобами навчання; розробка електронного супроводу навчальних занять; використання технологій у позанавчальній роботі [6, с. 594–595].

Погоджуємося із думкою дослідників О. Маслової, О. Юденкової та І. Гончарової про те, що цифровізація системи освіти полягає у технологічній та цифровій модернізації інфраструктури закладу освіти, створенні безпечного цифрового освітнього середовища, розвитку цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних та адміністративних кадрів, які здатні ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі [7, с. 306].

Цифрова культура педагога передбачає вміння працювати з сучасною цифровою технікою і володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. У цьому контексті науковиця Т. Близнюк підкреслює, що сучасний педагог повинен мати так звану ІКТ-компетентність, зокрема володіти такими ІКТ-навичками, як комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність (інформаційна

культура), мультимедійна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації [1, с. 147].

Звернемо особливу увагу на те, що Концепція «Нова українська школа» (НУШ) (2016) відзначає важливість використання інформаційно-комунікаційних технологій як необхідної складової цифрової освіти у викладанні навчальних предметів та управлінні освітніми закладами. Серед десяти ключових компетентностей НУШ одне з провідних місць належить ІКТ-компетентностям: «Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» [5].

Погоджуємося з висновками багатьох науковців, що використання новітніх технологій в освітньому процесі дає велику кількість переваг: скорочується час, який викладач та здобувач витрачають на засвоєння нової теми; покращується якість навчання; підвищується ефективність роботи викладача; може знижуватися вартість освіти без зниження її якості; технології змушують здобувачів бути активними у всіх сферах [3].

Цифровими навичками педагога ХХІ сторіччя науковиця О. Будник вважає: використання технічних засобів, цифрових інструментів і ресурсів для розвитку критичного мислення, творчості; налагодження комунікації, організації навчальної діяльності здобувачів освіти; використання програмних засобів для візуалізації даних; застосування цифрових освітніх ресурсів для обміну та поширення навчальної інформації; використання ІКТ для створення освітнього контенту; організація дистанційного навчання, миттєвого зворотного зв'язку з допомогою цифрових технологій для оцінювання результатів навчання тощо [2].

Поділяємо думку дослідника М. Пригодія, який визначає цифрову компетентність педагога як здатність успішно використовувати сукупність технологій і методик цифрового навчання в інформаційно-освітньому середовищі закладу освіти, відповідно до вимог цифровізації освіти та галузевої специфіки професійної підготовки фахівців. М. Пригодій здійснив класифікацію цифрових технологій за такими ознаками: апаратне забезпечення; програмне забезпечення; комунікаційне забезпечення; за способом застосування у професійній підготовці [8, с. 4–5].

Наголосимо, що у процесі цифровізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти особлива увага приділяється створенню інтерактивних освітніх середовищ, використанню цифрових

методик та педагогічних технологій, формуванню цифрової компетентності студентської молоді, а також розвитку мережевої співпраці між учасниками освітнього процесу. У цьому контексті наголошуємо на важливості системного вивчення програмного та комунікаційного забезпечення використання цифрових технологій в освітньому процесі сучасного ЗВО.

З метою виявлення рівня обізнаності студентів щодо можливостей використання цифрових технологій в освітньому процесі ПНУ ім. В. Стефаніка, обґрунтування і розробки методики використання цифрових ресурсів у процесі дистанційного навчання студентської молоді, сприяння формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів та вдосконаленню підготовки здобувачів освіти нами проведено експериментальне дослідження. Для розв'язання його завдань використано метод анкетування, яким були охоплені 116 студентів освітнього рівня бакалавр, що навчаються на спеціальностях «Професійна освіта. Цифрові технології», «Дошкільна освіта» педагогічного факультету, «Середня освіта (історія)» факультету історії, політології та міжнародних відносин, «Середня освіта (українська мова і література)», «Середня освіта (польська мова і література)» факультету філології у ПНУ ім. В. Стефаніка. Запропонована анкета на тему «Використання цифрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти» містила десять запитань, серед яких були прямі закриті та запитання, що стимулювали до висловлювання власних пропозицій, зауважень, думок щодо можливостей використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Запропоновані питання анкетного опитування мали на меті з'ясувати, як студенти оцінюють свій рівень розуміння понять «цифрова освіта», «цифрові технології» (питання № 2), які конкретні цифрові інструменти та освітні онлайн-платформи вони найчастіше використовують в процесі навчання (питання № 3, 4). Анкета допомогла вивчити ефективність використання цифрових технологій в освітній практиці майбутніх педагогів (питання № 5) та рівень задоволеності студентів використанням цифрових інструментів під час дистанційного навчання (питання № 6). Важливим стало з'ясування питання, чи полегшили цифрові інструменти доступ до освітніх ресурсів та матеріалів, з якими студенти працювали (питання № 7). Респонденти висловилися також щодо того, які недоліки вони помітили у використанні цифрових інструментів для навчання на відстані (питання № 8). У процесі анкетування його учасники подали пропозиції щодо покращення використання цифрових інструментів в освітньому процесі університету.

Кількісні результати анкетування на тему «Використання цифрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти» дали змогу

насамперед визначити вік учасників опитування: 17–18 років (81%), 19–20 років (17%), решта респондентів – 21–25 років (2%).

Відповіді на запитання «Як ви оцінюєте свій рівень розуміння понять «цифрова освіта», «цифрові технології»?» розподілилися таким чином: високий – 11%, вище середнього – 36%, середній – 47%, нижче середнього – 4%, низький – 2%. Отже, самооцінка цифрової грамотності засвідчила, що 47% студентів мають високий та вищий середнього рівень розуміння базових понять цифровізації освітнього процесу.

Зацікавлення у процесі експерименту викликали відповіді на запитання про конкретні цифрові інструменти, які найчастіше використовують студенти в даний час для навчання. Серед них найбільш популярними серед респондентів є: Telegram (91%), Zoom (86%), Google Meet (78%), Classroom (76%), Viber (76%), ChatGPT (67%), Canva (60%). Значно меншою мірою використовуються CapCut (36%), Quizizz (31%), Kahoot! (19%), Discord (17%), Microsoft Teams (14%), Learningapps (10%). Найменш популярними серед студентів зарекомендували себе Miro (6%), Padlet (6%),

3. Які конкретні цифрові інструменти ви найчастіше використовуєте для навчання?

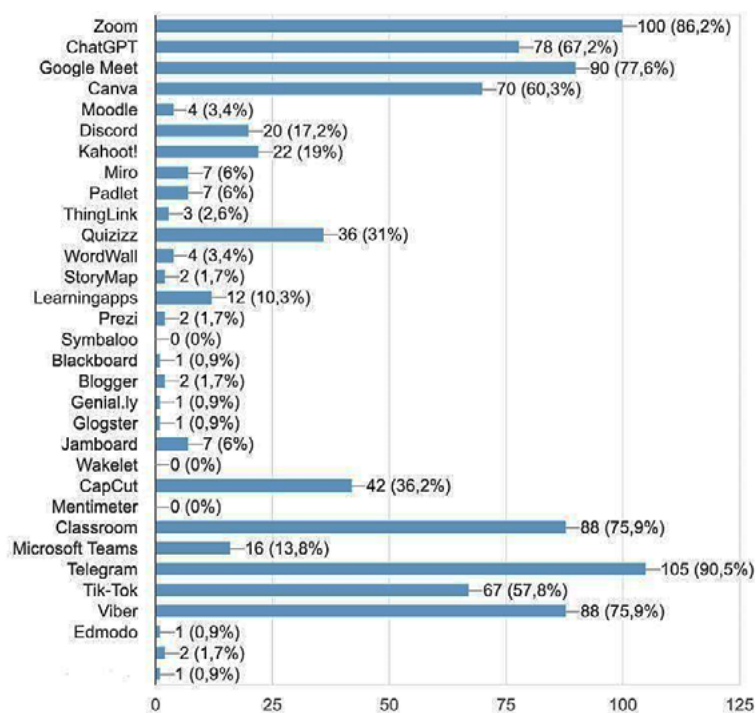


Рис. 1. Відповіді респондентів на питання про цифрові інструменти, які найчастіше вони використовують для навчання

4. Які освітні онлайн-платформи ви найчастіше використовуєте в процесі навчання?



Рис. 2. Відповіді респондентів на питання про освітні онлайн-платформи, які найчастіше вони використовують в процесі навчання

Moodle (3%), WordWall (3%), ThingLink (3%), Prezi (2%), StoryMap (2%), Blogger (2%), Blackboard (1%), Genial.ly (1%), Glogster (1%), Edmodo (1%), інші (3%) (Рис. 1).

Особливий інтерес становить думка студентів щодо освітніх онлайн-платформ, які вони використовують у процесі навчання. Найбільш популярними виявились: «Всеосвіта» (47%), «Prometheus» (16%), «Duolingo» (11%), «EdEra» (10%). Значно менше використовуються такі платформи, як: «Дія. Цифрова Освіта» (6%), «Google Digital Workshop» (4%), Coursera (1%), EdX (1%), Udemy (1%), EduHub (1%), інші (2%) (Рис. 2).

У ході експериментального дослідження важливо було з'ясувати також, як учасники анкетування оцінюють ефективність використання цифрових технологій у власній освітній практиці. У цьому контексті високу ефективність вказали 54% респондентів, середню ефективність – 45%, низьку ефективність – 1%.

У складних умовах сьогодення, коли запроваджено військовий стан і студенти часто змушені навчатися у дистанційному або змішаному форматі, важливо було дізнатися думку про те, наскільки задоволені вони використанням цифрових інструментів під час такого режиму роботи. Це допомогло зрозуміти відповіді здобувачів освіти на питання № 6: завжди задоволені (35%), часто задоволені (43%), інколи задоволені (22%).

На запитання «Чи вважаєте ви, що цифрові інструменти полегшили ваш доступ до освітніх ресурсів та матеріалів?» отримано такі відповіді: так (96%), не зовсім (4%). Це свідчить про важливість і необхідність подальшого активного використання освітніх цифрових ресурсів у процесі оволодіння знаннями, уміннями і навичками майбутніми фахівцями.

У процесі експериментального дослідження ми ставили за мету з'ясувати, які недоліки супроводжують процес використання цифрових інструментів для навчання на відстані у ЗВО. Учасники анкетування вказали на такі проблеми: нестабільне Інтернет-з'єднання (58%), втомлюваність від екрану (20%), важкість у використанні певних програм чи платформ (11%), проблеми з апаратною часткою (камера, мікрофон) (9%).

Для повноцінного використання цифрових інструментів в освітньому процесі ЗВО важливе значення мали відповіді респондентів на останнє запитання анкети, де вони висловили власні пропозиції щодо покращення цифровізації умов навчання в університеті. Найбільш цікавими і змістовними пропозиціями, на наш погляд, є такі:

- використовувати більше оцифрованих підручників та інших навчально-методичних матеріалів;
- практикувати різноманітні моделі навчання;
- практикувати більше лекцій, на яких викладачі застосовують різні платформи для інтерактивних

завдань, з метою кращого запам'ятовування навчального матеріалу;

- налагодження стабільного Інтернет-з'єднання;
- використовувати більше різноманітних комп'ютерних програм у процесі навчання;
- удосконалення окремих навчальних онлайн-платформ;
- активніше переходити від традиційних, стандартних методів навчання до інноваційних, інтерактивних;

- забезпечити мультимедійними дошками якомога більшу кількість навчальних аудиторій;

- активніше упроваджувати в практику роботи університету інноваційні педагогічні технології, зокрема ділові ігри, квест-технології, онлайн-ігри, тренінг-навчання, кейс-метод, майстер-класи та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене експериментальне дослідження свідчить про те, що проблема використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів є актуальною і багатоплановою. Студенти широко використовують цифрові платформи для навчання, спілкування, обміну інформацією та відпочинку.

Анкетування допомогло з'ясувати рівень цифрової культури студентів, дослідити ефективність використання цифрових технологій у процесі навчання, вивчити рівень задоволеності студентів цифровими інструментами під час дистанційного та змішаного навчання. Корисним для вдосконалення освітньої практики стало з'ясування недоліків у використанні ІКТ під час навчальних занять та узагальнення пропозицій респондентів щодо покращення методики їх застосування в освітньому процесі ЗВО.

Перспективами подальших розвідок в галузі цифрової освіти у ЗВО вважаємо дослідження дидактичних умов використання інформаційно-комунікаційних технологій під час професійної підготовки майбутніх педагогів та розробку практичних рекомендацій щодо використання цифрових інструментів у процесі навчання і виховання студентської молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Близняк Т. Перспективи використання інформаційних та комунікаційних технологій у гірських школах Українських Карпат. *Цифрова освіта* : зб. наук. праць / за ред. І. Цепенди та О. Будник. Івано-Франківськ: ПНУ ім. В. Стефаніка, 2021. С. 144–150.
2. Будник О., Николаєску І. Цифрові технології у підготовці майбутніх педагогів: сучасні виклики дистанційної освіти. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. 2022. Vol. 1. No. 2. С. 69–78.
3. Гуревич Р., Кадемія М., Опушко Н., Ільницька Т., Плахотнюк Г. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в під-*

готовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2021. Т. 62. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3742/3146> (дата звернення: 21.04.2024).

4. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. Київ: ЦП Компринт, 2019. 134 с.

5. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://surl.li/ho0a> (дата звернення: 21.04.2024).

6. Маринченко Є., Федорченко М. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами цифрових технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 2 (30). С. 585–596.

7. Маслова О., Юденкова О., Гончарова І. Гаджети як засіб інноваційного розвитку освітнього процесу в умовах становлення цифрової педагогіки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59, том 2. С. 302–314.

8. Пригодій М. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник НАПН України*. 2024. № 6 (1). С. 1–13. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/430/500> (дата звернення: 24.04.2024).

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

TEACHER'S READINESS FOR THE DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION COMPETENCES OF STUDENTS IN UNIVERSITY

У статті авторка представила результати емпіричного дослідження, присвяченого вивченню готовності викладача закладу вищої освіти до формування компетентностей крос-культурної комунікації здобувачів вищої освіти. З опорою на методологію особистісного, системного підходів розроблено форму опитувальника. Опитування проведено за допомогою гугл-форми. Було визначено мету: вивчення стану розуміння педагогічними і науково-педагогічними працівниками сутності, цілей, змісту компетентностей крос-культурної комунікації, суб'єктивації бачення процедурних аспектів формування необхідних для цього компетентностей груп відповідно до Національної рамки кваліфікації. Опитування проводилося анонімно, передбачало вербалізацію суб'єктивної позиції респондента. Результати опитування не передбачали оцінювання. Результати емпіричного дослідження дали змогу констатувати, що в розумінні сутності компетентності крос-культурної комунікації пріоритет надається синтезу знань про іншу культуру, умінь використовувати культурну інформацію для порозуміння. Респондентам було запропоновано визначити цілі крос-культурної комунікації в освітньому процесі серед таких: навчальна, розвивальна, виховна, формування планетарного мислення, комплекс цілей євроінтеграційного напрямку розвитку України, культурно-просвітницька, професійної орієнтації, мотиваційна, спонукальна, комунікативна. Респонденти відзначили переважання мотиваційних, спонукальних і комунікативних цілей. Відповідно респондентами було визначено, що ядро компетентності крос-культурної комунікації викладача утворює уміння використовувати особливості культурної комунікації для досягнення цілей спілкування. Серед 66 опитаних викладачів закладів вищої освіти і наукових установ, в яких реалізуються освітні програми, 32 (48,5%) респонденти відмітили бажання підвищити свій рівень готовності формування компетентностей крос-культурної комунікації здобувачів вищої освіти. Це підтвердило доцільність нашого дослідження.

Ключові слова: якість освіти, мовна компетентність, комунікативна компетентність, крос-культурна комунікація, аксіологічний підхід, заклад вищої освіти,

готовність, спілкування, навчання, розвиток, творчість.

In the article, the author presented the results of an empirical study devoted to the study of teacher's readiness for development of cross-cultural communication competences of students of university. A questionnaire form was developed based on the methodology of personal and systemic approaches. The survey was conducted using a Google form. The goal was determined: to study the state of understanding by pedagogical and scientific-pedagogical workers of the essence, goals, content of cross-cultural communication competencies, subjectivization of the vision of the procedural aspects of forming the necessary group competencies in accordance with the National Framework of Qualifications. The survey was conducted anonymously, provided for the verbalization of the subjective position of the respondent. The results of the empirical study made it possible to conclude that in understanding the essence of cross-cultural communication competence, priority is given to the synthesis of knowledge about another culture, the ability to use cultural information for understanding. Respondents were asked to determine the goals of cross-cultural communication in the educational process among the following: educational, developmental, educational, formation of planetary thinking, a set of goals of the European integration direction of the development of Ukraine, cultural and educational, professional orientation, motivational, motivating, and communicative. Respondents noted the predominance of motivational, encouraging and communicative goals. Accordingly, the respondents determined that the core of the teacher's cross-cultural communication competence is the ability to use cultural communication features to achieve communication goals. Among the 66 interviewed teachers of higher education institutions and scientific institutions in which educational programs are implemented, 32 (48.5%) respondents noted a desire to increase their level of readiness for the formation of cross-cultural communication competencies of higher education students. This confirmed the expediency of our research.

Key words: quality of education, language competence, communicative competence, cross-cultural communication, axiological approach, institution of higher education, readiness, communication, learning, development, creativity.

УДК 378.06:37.04

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.15>

Петренко Т.В.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Світ надзвичайно стрімко трансформується. У неперервних змінах полікультурного, трансгеографічного, цифрового насиченого інформаційного простору заклад вищої освіти так само змінює цільові і змістові аспекти своєї діяльності. Зараз в умовах провадженого стану в Україні саме університети є осередком стабільного культурного

поступу, середовищем творення неконфліктних полікультурних комунікацій. Це впливає на визначення цілей і змісту освітніх програм, що реалізуються в українських університетах. У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди освітні програми усіх рівнів вищої освіти різних галузей знань поєнані спільною метою, яка співзвучна з місією університету:

підготовка висококваліфікованого педагога-інноватора [1]. Одним з важливих аспектів інноваційної діяльності сучасного педагогічного працівника, фахівця у галузі освітніх, педагогічних наук, спеціальність – середня освіта, є виконання ролі фаліситатора полікультурного комунікативного простору. Така роль посилюється розширенням спектру освітніх пропозицій академічної мобільності і розширення інтегрованих курсів. Виконання цієї ролі передбачає готовність викладача до формування компетентностей крос-культурної комунікації здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування компетентностей крос-культурної комунікації започаткована у публікації авторки [2]. У цьому дослідженні ми послуговувалися термінологічним полем, обґрунтованим Н. Самойленко [3]. Під час розроблення опитувальника також використано алгоритми і методологічні концепти досліджень А. Солодкої [4], В. Ворожбіт-Горбатюк, С. Козиренко [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що в сучасній науково-педагогічній літературі досить широко представлено предмет цієї наукової розвідки, існує потреба збору і аналізу емпіричних даних з теми.

Мета статті: представити результати емпіричного дослідження, присвяченого вивченню готовності викладача закладу вищої освіти до формування компетентностей крос-культурної комунікації здобувачів вищої освіти. Дослідження проведено з опорою на методологію особистісного, системного підходів. Зокрема для формулювання варіантів відповідей для респондентів було використано метод аналогій і прототипування. Особистісний підхід у цій розвідці використано для визначення цільових, змістових орієнтирів опитувальника. Розроблена форма опитувальника авторська, передбачала використання гугл-форми, асинхронну опосередковану взаємодію з респондентом. Для об'єктивації відповідей опитування проводилося анонімно, не було передбачено оцінних суджень.

Виклад основного матеріалу. В реаліях трансформаційних процесів, що відбуваються в освіті, опитування важко переоцінити. Така форма зворотного зв'язку фактично пронизує усі аспекти організації освітнього процесу, широко використовується для забезпечення внутрішньої системи якості освіти. Опитування досить часто використовується в абітурієнтському середовищі для вербалізації освітніх запитів майбутніх здобувачів вищої освіти. Опитування традиційно розглядається методом збору первинної інформації. З поширенням можливості використання гугл-форм для опитування опосередковане опитування у вигляді різних анкет стало надзвичайно популярним [1]. Такий спосіб значно спростив усі моменти проведення опитування і оброблення

отриманих відповідей респондентів. Інформація, отримана в результаті безоцінного опитування, завжди цікава і неповторна, рандомний підхід у виборі респондентів посилює значущість і вірогідність отриманих результатів.

У контексті нашого дослідження було визначено мету: вивчення стану розуміння педагогічними і науково-педагогічними працівниками сутності, цілей, змісту компетентностей крос-культурної комунікації. Опитування проводилося для суб'єктивації бачення процедурних аспектів формування необхідних для цього компетентностей груп відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Опитування відбувалося анонімно, передбачало вербалізацію суб'єктивної позиції респондента. Результати опитування не передбачали оцінювання. Таким чином ми прагнули отримати інформацію, яка не відображена в документальних чи нормативних джерелах. Крім того, опитувальну форму було поширено серед викладачів українських закладів вищої освіти і наукових установ, в яких здійснюється фахова підготовка за освітніми програмами. То респондентами виступили люди, які практично зацікавлені в об'єктивації проблеми готовності і якості крос-культурної комунікації. Адже викладачі закладів вищої освіти є безпосередніми учасниками, організаторами і комунікантами у полікультурному середовищі. Полікультурність навчального середовища, як зазначено вище, посилилася внаслідок провадженого воєнного стану в Україні, популяризацією програм академічної мобільності і інтегрованих освітніх програм. Питання опитувальника формувалися таким чином, щоб з'ясувати первинну інформацію щодо інструментів і прийомів полікультурного насичення навчального контенту, ролі партнерства із здобувачами, працевластцями, колегами, іншими особами, зацікавленими в якості вищої освіти, бажання вивчати і ділитися досвідом конструктивних практик організації успішного крос-культурного комунікування. Асинхронний спосіб анонічного опитування, на наш погляд, дає значні переваги, коли дослідник не впливає на респондента, не формує додаткових зовнішніх мотивів. Таке опитування відображає інформацію в реальності, яка сприймається свідомо респондентами у конкретний момент історичного буття. Для попередження спотворення інформації, було використано підхід множинних варіантів відповідей, логічну послідовність запитань. До позитивних моментів використання гугл-опитувальника, уважаємо, можна віднести асинхронність такого опитування [6]. Респондент сам обирає зручний для проходження анкети час, місце, обставини. Порядок і формулювання питань, варіантів відповідей, множинність вибору в окремих випадках покликані були підвищити надійність і вірогідність отриманих результатів.

У ході дослідження ми констатували, що ключовими викликами, які потребують рішення в реаліях українського сьогодення (у тому числі в роботі із закордонними українцями – здобувачами вищої освіти), в організації крос-культурної комунікації є: потреба постійного визначення дискурсу комунікування, фіксації такого дискурсу і його результатів аудіально, візуально, технологічно (для досягнення дидактичного ефекту), розуміння причин і прийняття наслідків комунікативної поведінки – представників різних культурних груп, осередків тощо; «включеність» або

«ефект присутності» комунікування (коли комуніканти поширюють інформацію в соціальних мережах, оприлюднюють в локальній мережі та ін.), практично спрямоване комунікування за схемою «я побачив проблему, тому я пропоную версію її рішення».

Результати емпіричного дослідження дали змогу констатувати, що в розумінні сутності компетентності крос-культурної комунікації пріоритет надається синтезу знань про іншу культуру, умінь використовувати культурну інформацію для порозуміння (малюнок 1, малюнок 2).

1. Як Ви розумієте компетентність крос-культурної комунікації?

- сфера комунікативної діяльності фахівця,
- інтегральна якість особистості,
- синтез знань про іншу культуру, умінь використовувати культурну інформацію для порозуміння
- свій варіант відповіді

Малюнок 1. Питання і варіанти відповідей щодо розуміння компетентності крос-культурної комунікації

1. Як Ви розумієте компетентність крос-культурної комунікації?

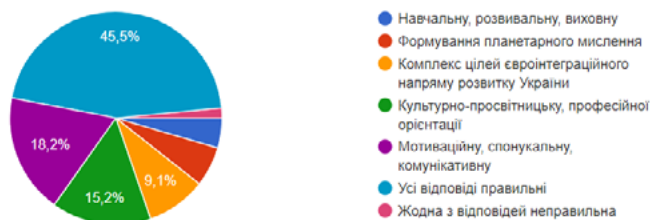
66 ответов



Малюнок 2. Діаграма відповідей респондентів щодо розуміння сутності компетентності крос-культурної комунікації

2. Які цілі, на Ваш погляд, реалізує крос-культурна комунікація в освітньому процесі в закладі вищої освіти чи науковій установі?

66 ответов



Малюнок 3. Діаграма відповідей респондентів щодо цільових орієнтирів крос-культурної комунікації

3. Що, на Ваш погляд, утворює ядро компетентності крос-культурної комунікації?

66 ответов



Малюнок 4. Діаграма відповідей респондентів щодо змісту компетентності крос-культурної комунікації

7. Що, на Ваш погляд, є ключовим в крос-культурній комунікації в системі «людина-людина»?

66 ответов



Малюнок 5. Діаграма відповідей респондентів щодо суб'єктивації змістових орієнтирів крос-культурної комунікації

Також під час опитування респондентам було запропоновано визначити цілі крос-культурної комунікації в освітньому процесі. Зокрема було запропоновано обрати серед таких: навчальна, розвивальна, виховна, формування планетарного мислення, комплекс цілей євроінтеграційного напрямку розвитку України, культурно-просвітницька, професійної орієнтації, мотиваційна, спонукальна, комунікативна. Респонденти відзначили переважання дидактичних цілей. Багато уваги, з позицій респондентів, крос-культурна комунікація реалізує мотиваційних, спонукальних і власне комунікативних цілей, що обумовлено функціональністю такої комунікації (малюнок 3)

Для нашого дослідження вкрай значущим було виявлення бачення респондентами, що утворює відповідно до визначеного розуміння сутності ядро змісту компетентності крос-культурної комунікації викладача. Опитування показало, що таке ядро утворює уміння використовувати особливості культурної комунікації для досягнення цілей спілкування (малюнок 4). Це корелюється із визначеними попередньо цільовими пріоритетами крос-культурної комунікації (малюнок 3).

Серед 66 опитаних викладачів закладів вищої освіти і наукових установ, в яких реалізуються освітні програми, 32 (48,5%) респонденти відмітили бажання підвищити свій рівень готовності формування компетентностей крос-культурної комунікації здобувачів вищої освіти. Це підтвердило доцільність нашого дослідження. Разом з тим, отримані емпіричні дані спрямували дослідження на пошук і визначення умов такої роботи. Під час вивчення матеріалів емпіричного дослідження, особливу увагу, на наш погляд, варто приділити суб'єкт-суб'єктивним відносинам учасників освітнього процесу, що визначено апріорним відповідно до чинного Закону України Про освіту [7]. Для організації крос-культурної комунікації значущим є спільне з комунікантами переживання моменту реальності, уважність викладача до елементів психологічного комфорту, емоційного благополуччя і станів, в яких перебувають комуніканти. Також має значення опора на внутрішнє чуття (педагогічна інтуїція), культурологічне спрямування змісту неперервної освіти викладачів. На підтвердження значущості культурологічного складника відповіді

респондентів на питання анкети «Що, на Ваш погляд, є ключовим в крос-культурній комунікації в системі «лбюдина – людина»? (малюнок 5).

Отримані емпіричні матеріали підтверджують знаннєвий системний підхід як основоположний у формуванні у викладачів закладів вищої освіти компетентності крос-культурної комунікації. Ця позиція повною мірою корелюється із презентованим досвідом науково-методичного семінару «Крос-культурна комунікація» [8].

Висновки. Проведений аналіз отриманих в результаті опитування респондентів (обраних випадково серед викладачів українських закладів вищої освіти і наукових установ) засвідчив про те, що проблематика формування компетентності крос-культурної комунікації актуальна і значуща для сучасного викладача. В роботі з формування такої фахової компетентності, безумовно, пріоритет належить вивченню іноземних мов, постійне створення реальних мовних ситуацій. Опитування підтвердило органічність розуміння загальних навчальних цілей і цільових орієнтирів крос-культурної комунікації. Отже, можемо констатувати про доцільність методологічного обґрунтування і практики реалізації комунікативного підходу у навчанні. Також респондентами виділено роль знання ментальності і культурних своєрідностей комунікантів полікультурного середовища, першорядності психологічного і емоційного комфорту під час такої комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Центр забезпечення якості освіти. 2024. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. URL: <http://smc.hnpu.edu.ua/node/41>
2. Петренко Т. Сучасні техніки крос-культурної комунікації в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 55. Том 3. 2023. С. 109–112. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.3.22>
3. Самойленко Н. Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Севастополь : Рібест, 2013. 412 с.
4. Солодка А. К. Теоретико-методичні засади крос-культурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2015. 462 с.
5. Ворожбіт-Горбатюк В., Козиренко С. Навчальні презентації в процесі професійної освіти та під час підготовки докторів філософії. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 1. С. 107–110. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.20>
6. Петріна К. Інструкція зі створення опитувань у Google Формх. URL: <https://esputnik.com/uk/blog/instrukciya-zi-stvorennya-opituvan-u-google-formah>
7. Закон України Про освіту. Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 04.01.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%86#w1_6
8. Резунова О. С., Резунова В. В. Формування крос-культурної компетентності викладачів іноземної мови як ефективний засіб підвищення їх професійної компетентності. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, Вип. 3, ч. 1, 2021. С. 98–103. DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.15>

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ ІТ-СФЕРИ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЦЬОЇ ОСВІТИ

INTEGRATIVE APPROACH TO THE MODEL OF THE IT-SPHERE SPECIALIST IN THE VOCATIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEM

У статті на засадах інтегративного підходу до моделі фахівця ІТ-сфери обґрунтовано види та етапи готовності до професійної діяльності фахівця ІТ-сфери, а також рівні та функції такої готовності у системі фахової передвищої освіти. Показано, що загальні засади формування основних освітніх програм базуються на моделі фахівця, яка характеризує обсяг та структуру професійно важливих індивідуально-особистісних та соціально-психологічних якостей, знань, умінь, навичок та компетенцій, а системна модель фахівця, що є основою для проектування змісту освіти, містить сукупність компетентностей. Виділено види готовності (операційна як створення та розвиток психологічної системи регуляції професійної діяльності, що охоплює професійні здібності; мотиваційну як розвиток на основі засвоєних цінностей; функціональну як стан людини на тлі якого розвиваються стани очікувань, наміри, емоційні реакції тощо). Окремо виділено, що формуванню та розвитку підлягає психологічна готовність як активно дієвий стан особистості та здатність зберігати високу фізичну та розумову працездатність в складних умовах. Виокремлено етапи побудови моделі готовності до діяльності у вигляді дворівневої системно-структурної освіти: потенційна готовність, що зумовлює можливість існування готовності та актуальна готовність, що забезпечує з урахуванням першого етапу виникнення сформованої готовності на вирішення конкретних завдань діяльності. Визначено на засадах інтеграції провідні рівні готовності Фахівця ІТ-сфери у системі фахової передвищої освіти, такі як фундаментальності змісту основних освітніх програм, інтелектуалізації змісту, загальної готовності, інтеграції та творчості. Виділено як основну функцію готовності до діяльності адаптаційну функцію (яка забезпечує пристосування людини до навколишнього середовища та ситуації) та виконавчу функцію (передбачає, що оптимальне вирішення завдань забезпечується сформованою системою знань, умінь, навичок, компетенцій, а також розвиненими індивідуальними, особистісними і суб'єктивними якостями особи). Реалізація виділених функцій визначається сформованістю компонентів готовності до діяльності та передбачає їх конкретизацію для окремих спеціальностей.

Ключові слова: модель фахівця, ІТ-сфера, система фахової передвищої освіти, інтегративний підхід, готовність, професійна діяльність

In the article, based on the principles of an integrative approach to the model of an IT specialist, the types and stages of readiness for the professional activity of an IT specialist, as well as the levels and functions of such readiness in the system of professional preliminary higher education, are substantiated. It is shown that the general principles of the formation of basic educational programs are based on the model of a specialist, which characterizes the scope and structure of professionally important individual-personal and social-psychological qualities, knowledge, abilities, skills and competencies, and the system model of a specialist, which is the basis for designing the content of education, contains a set of competencies. Types of readiness are distinguished (operational as the creation and development of a psychological system of regulation of professional activity, which includes professional abilities; motivational as development based on learned values; functional as a human condition against the background of which states of expectations, intentions, emotional reactions, etc. develop). It is separately highlighted that psychological readiness is subject to formation and development as an actively effective state of the individual and the ability to maintain high physical and mental performance in difficult conditions. The stages of building a model of readiness for activity in the form of a two-level system-structural education are distinguished: potential readiness, which determines the possibility of the existence of readiness, and actual readiness, which ensures taking into account the first stage of the emergence of a formed readiness to solve specific activity tasks. Based on the principles of integration, the leading levels of readiness of the IT specialist of the field in the system of vocational pre-higher education, such as the fundamentals of the content of the main educational programs, intellectualization of the content, general readiness, integration and creativity, were determined. The adaptation function (which ensures the adaptation of a person to the environment and the situation) and the executive function (presupposes that the optimal solution of tasks is provided by a formed system of knowledge, abilities, skills, competencies, as well as developed individual, personal and sub objective qualities of a person). The implementation of the selected functions is determined by the formation of the components of readiness for activity and involves their specification for individual specialties.

Key words: specialist model, IT sphere, system of professional preliminary higher education, integrative approach, readiness, professional activity.

УДК 377.3:36(043.2)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.16>

Петровський Б.І.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Істотними якостями сучасного конкурентоспроможного фахівця є його готовність до навчання та розвитку протягом усього життя, вміння керувати розвитком власного професійного досвіду в мінливому

соціальному середовищі, активна життєва позиція, що становить основу підприємливості та ділової культури.

У Законі України «Про фахову передвищу освіту» [7] визначено основні напрями та вимоги до підготовки фахівців, які стосуються і професійного навчання майбутніх працівників

ІТ-сфери. Загальні засади формування основних освітніх програм базуються на моделі фахівця, яка характеризує обсяг та структуру професійно важливих індивідуально-особистісних та соціально-психологічних якостей, знань, умінь, навичок та компетенцій.

Модель фахівця є основою для формування моделі підготовки — власне освітньої програми з тієї чи іншої спеціальності, модель підготовки є інструментом проектування якості освітніх програм. Конкретні моделі фахівця містять цілі, функції, компетенції, якості, знання, правила та критерії досягнення цілей підготовки, інформаційне забезпечення, з чого випливають вимоги до абітурієнтів відповідно до моделі випускника загальноосвітньої школи або інших навчальних закладів, закінчення яких дає право на здобуття вищої професійної освіти; вимоги до випускників, як перелік освоєних ними знань, умінь, навичок, а також професійних та фахових компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В сучасних умовах «рівень розвитку суспільства вимагає від особистості високого рівня самоорганізації та вміння визначати мету діяльності, планувати шляхи поставленої мети та забезпечувати позитивний результат власної діяльності. Для реалізації таких вимог впродовж останніх десятиліть освітня система зазнає постійної трансформації, яка супроводжується формуванням навчальних закладів нового типу, появою нових форм організації навчання та іншими змінами» [1, с. 18]. Як зазначає Ю. Козловський, «вітчизняна професійна освіта не має відповідного механізму сприйняття новацій, а основні напрями їх розвитку пов'язані в основному з оновленням цілей, змісту, форм і засобів: інтеграція ж передбачає забезпечення плавного переходу, без стресових ситуацій від традиційної до інноваційної освіти. Важливість досліджень з інтеграції в Україні є надзвичайно актуальною, оскільки має на меті узагальнити значний емпіричний досвід освітньої інтеграції, чітко розмежувати наукові розробки з інтеграції від великої кількості підробок, які дискредитують ідею інтегративного навчання» [2, с. 48].

Т. Плачинда вважає, що навчання майбутніх фахівців ІТ-сфери «дає позитивні результати: знання студентів набувають якості системності; виявляють загальність зв'язків у науках; знання та вміння стають узагальненими; сприяють комплексному застосуванню знань, їх синтезу, переносу ідей і методів з однієї дисципліни в іншу, що є основою творчого підходу до навчальної діяльності в умовах євроінтеграції; більш ефективно формуються переконання, і досягається всебічний розвиток особистості; посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних процесів студентів; забезпечується активізація й інтенсифікація навчально-професійної діяльності.

Також інтегроване навчання прискорює формування переконань і світогляду майбутніх фахівців, сприяє прояву суб'єктивного ставлення до вивчених фактів і способів їх пояснення, самостійного знаходження проблем, суперечностей, евристичної позиції у навчальному процесі» [6, с. 196].

Загалом, «сутність прогностичної функції інтеграції полягає у її переході від інструментального засобу (поєднання знань, навчального змісту, інтеграція професій, навчальних засобів та ін.) до загальнонаукової методології, спроможної вирішити чимало важливих питань у конкретних педагогічних проблемах» [3, с. 73].

На думку І. Пастирської, «особливістю розвитку інтегративних процесів є розширення функцій інтеграції та актуалізація проблеми міжциклової інтеграції: інтеграції змісту гуманітарних та природничих дисциплін. Увага науковців спрямовується на інтегративні аспекти виховання і досліджуються можливості використання інтегративного підходу на формування загальнолюдських та професійних якостей особистості» [5, с. 31].

Ґрунтовний огляд ефективності фахової передвищої освіти провели В. Радкевич, П. Лузан та Т. Пашенко [8]. В. Огнев'юк, аналізуючи реформування як сутнісну характеристику сучасної освіти, виокремлює освітні реформи у контекстів їх місії та реальних можливостей [4]. Досліджувана проблема викликає інтерес і зарубіжних дослідників, зокрема А. Коніг [9] та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Основні цілі статті полягають в обґрунтуванні на засадах інтегративного підходу до моделі фахівця ІТ-сфери видів, етапів, рівнів та функцій готовності до професійної діяльності фахівця ІТ-сфери.

Виклад основного матеріалу. Системна модель фахівця фахівця ІТ-сфери, що є основою для проектування змісту освіти, містить сукупність компетентностей.

Загальна професійна компетентність містить загальні професійні вміння та здібності. Такими базовими вміннями, що охоплюють більшість професій, є володіння мовою, освоєння іноземної мови на рівні розмовної мови для здійснення ділових контактів, а також володіння фаховою термінологією. Наступним блоком умінь є володіння інформаційними технологіями. Ці вміння становлять мінімум конкурентних якостей випускників.

Фахова компетентність фахівця передбачає його здатність і готовність вирішувати як типові професійні завдання, так і завдання рідкісні, складні, які потребують творчого підходу.

Особистісна компетентність фахівця ІТ-сфери передбачає його готовність та вміння орієнтуватися у суспільстві, задовольняє вимоги гуманітарної, соціологічної, економічної, культурологічної, психологічної та світоглядної підготовки.

Сучасні форми та методи діяльності дають можливість сучасному випускнику мати додаткові компетенції, до яких належать політичні компетенції, компетенції готовності жити в полікультурному світі, суспільно-культурні компетенції тощо. Ці компетенції формуються через розуміння процесів, пов'язаних із глобалізацією, необхідності переходу на шлях сталого розвитку та культури світу; розуміння проблем, пов'язаних з виживанням людства, та шляхів їх вирішення через ненасильство, підтримку та розвиток демократичних інститутів, повагу до представників інших культур, релігій, мов тощо.

Виділяють різні види готовності фахівця ІТ-сфери, що взаємодіють між собою:

- *операційну* – створення та розвиток психологічної системи регуляції професійної діяльності, що зачіпає насамперед професійні здібності;

- *мотиваційну* – розвиток на основі засвоєних цінностей;

- *функціональну* – функціональний стан людини на тлі якого розвиваються стани очікувань, наміри, емоційні реакції тощо.

Формуванню та розвитку підлягають психологічна готовність та психологічна стійкість фахівця ІТ-сфери як цілісне психологічне утворення. Психологічна готовність як активно дієвий стан особистості фахівця ІТ-сфери та психологічна стійкість як її здатність зберігати високу фізичну та розумову працездатність в складних умовах включають одні й ті самі компоненти.

Найчастіше як компоненти готовності фахівця ІТ-сфери до професійної діяльності виділяються елементи, що відповідають традиційним класам психічних явищ: інтелектуальний, мотиваційний, вольовий, емоційний, операційний.

Виділення саме цих компонентів пов'язано з тим, що готовність як стан відображає тимчасовий зріз психічної діяльності фахівця ІТ-сфери загалом. Ці дані не претендують на вичерпну повноту, однак, що вони відображають певну тенденцію та можливість вибору зазначених елементів як базові.

У побудові теоретичної моделі готовності фахівця ІТ-сфери до діяльності у вигляді дворівневої системно-структурної освіти виділяємо дві рівні:

- потенційна готовність зумовлює можливість існування готовності (освічений інтелектуальним та операційним компонентами),

- актуальна готовність забезпечує з урахуванням першого стану виникнення тривалої чи короткочасної готовності на вирішення конкретних завдань діяльності, до якогось ходять мотиваційний, емоційний та вольовий компоненти.

Визначено на засадах інтеграції провідні *рівні готовності фахівця ІТ-сфери у системі фахової передвищої освіти, які оцінюються за відповідними показниками:*

- рівень *фундаментальності змісту* основних освітніх програм оцінюється за такими показниками, як повнота, системність, варіативність знань, рівень їх узагальненості, відповідність сучасній науковій картині світу, методологічна цілісність, зв'язок із науковими школами та напрямками, спрямованість освітніх програм на інтелектуальний та культурний розвиток особистості;

- рівень *інтелектуалізації змісту* оцінюється за наявністю в курсах дисциплін завдань проблемного, оцінного, евристичного та дослідницького характеру, застосування різних способів переробки інформації, у тому числі на міждисциплінарній основі та з використанням інформаційних технологій;

- рівень *готовності* як здатність освітніх програм забезпечити високу професійну готовність фахівця оцінюється за показниками наявності у змісті освіти проблемно-виробничих завдань та завдань, що відповідають сучасним вимогам професійної діяльності та за складністю адекватних тем, з якими зустрінеться випускник у реальних умовах професійної діяльності;

- рівень *інтеграції* як інтеграційна характеристика змісту освіти фіксується такими показниками, як наявність міждисциплінарних зв'язків, застосування концепцій, інструментарію тощо, що виникли на стику наук, опора на узагальнення, що стали результатом інтеграції освіти з наукою та актуальною практикою;

- рівень *творчості* як спрямованість освітніх програм на розвиток професійної творчості, самостійності та самоосвітньої діяльності оцінюється за тим, як у них представлено методологію та методику виконання науково-дослідних робіт, способи знаходження оптимальних рішень професійних завдань, організаційно-методичні основи самостійної роботи студентів.

Слід зазначити, що у проаналізованих нами роботах функції готовності фахівця ІТ-сфери до діяльності не виділялися безпосередньо, однак аналіз терміну готовність, а також узагальнення теоретичних положень та емпіричних результатів досліджень дозволяють визначити низку функцій готовності до діяльності. Оскільки ми розглядаємо готовність до діяльності як стан, то при виявленні її функцій виходили з того, що функцією будь-якого стану людини є його адаптація до навколишньої ситуації та середовища.

Виходячи з цього, ми виділили як основну функцію готовності до діяльності *адаптаційну функцію*, яка забезпечує пристосування людини до навколишнього середовища та ситуації, що виникає з метою оптимізації та досягнення найвищої продуктивності діяльності. *Виконавча функція* готовності до діяльності передбачає, що оптимальне вирішення завдань забезпечене, з одного боку, сформованою системою знань, умінь,

навичок, компетенцій, з другого – до певного рівня розвиненими індивідуальними, особистісними і суб'єктними якостями і властивостями людини. Реалізація виділених функцій готовності фахівця IT-сфери до діяльності визначається сформованістю компонентів.

Висновки. Таким чином, загальні засади формування освітніх програм базуються на моделі фахівця IT-сфери, яка характеризує обсяг та структуру професійно важливих індивідуально-особистісних та соціально-психологічних якостей, знань, умінь, навичок та компетенцій, а системна модель фахівця, що є основою для проектування змісту освіти, містить сукупність компетентностей. Виділено такі види готовності як операційна та мотиваційна, а також психологічна готовність як активно дієвий стан особистості та здатність зберігати високу фізичну та розумову працездатність в складних умовах. Виокремлено етапи побудови моделі готовності такі як потенційна готовність, що зумовлює можливість існування готовності та актуальна готовність, що забезпечує з урахуванням першого етапу виникнення сформованої готовності на вирішення конкретних завдань діяльності. Визначено на засадах інтеграції провідні рівні готовності фахівця IT-сфери у системі фахової передвищої освіти: фундаментальності змісту основних освітніх програм, інтелектуалізації змісту, загальної готовності, адаптивності, інтеграції та творчості.

До подальших напрямів відносимо дослідження реалізацію виділених функцій шляхом їх конкретизації для окремих спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дейнека О.М. Методичні засади інтеграції навчання технічних дисциплін і фізики в професійно-технічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2020. 351 с.
2. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики: монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
3. Козловський Ю., Білик О. Інтеграція знань з використанням Mind Map у закладах вищої технічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 34. Т. 2. С. 71–74.
4. Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти: монографія / за ред. В. Кременя. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.
5. Пастирська І.Я. Генезис інтеграційних процесів в українській педагогіці. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип 13. Т. 2. С. 28–31.
6. Плачинда Т. Інтегративний підхід під час професійної підготовки майбутніх фахівців *Людинознавчі студії*. Серія «педагогіка». 2016. Вип. 3/35. С. 190–198.
7. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 2019 р. № 30. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 09. 04.2024.)
8. Радкевич В. О., Лузан, П. Г., Пашенко, Т. М. Фахова передвища освіта: аналітичний огляд ефективності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Вип. 4(2). С. 1–12.
9. Konig, A. et al. A pluralistic and integrated approach to action-oriented knowledge for sustainability. *Nature Sustainability*. 2021. Vol 4. PP. 93–100.

ДОМІНАНТИ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

DOMINANTS OF THE PERFORMING CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Стаття присвячена висвітленню проблеми виконавської культури майбутніх учителів музики. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подальшого вдосконалення фахівця освітньої сфери, в тому числі і вчителя музики в умовах зростання потреби в кваліфікованих, конкурентноздатних спеціалістах, з високим рівнем професійної компетентності, педагогах нової генерації. У статті на основі ретельного аналізу наукових досліджень обґрунтовано актуальність дослідження змістової сутності поняття «виконавська культура» майбутнього вчителя музики. Досліджуване поняття розглядається в психолого-педагогічному та методичному ракурсах. Методологія дослідження базується на засадах особистісно-діяльнісного, компетентнісного підходів до підготовки фахівців освітньої сфери. Змістова характеристика досліджуваної категорії з'ясовується на основі аналізу таких понять: «культура», «психологічна, педагогічна, художня, естетична, музична культура». Акцентовано, що термін «виконавська культура» вчителя музики корелює із вищезазначеними поняттями, розуміється як видове стосовно таких, як «культура», «професійна, педагогічна, музична культура». У статті визначено провідні напрями вивчення обраної теми дослідження, а саме: філософський, психологічний, педагогічний. З'ясовано, що основою виконавської культури є діяльнісний та особистісний аспекти. Ключовими детермінантами виконавської культури вчителя музики є: високий рівень його професіоналізму, спрямований на постійне творче зростання, досконале володіння системою музичних знань, методикою музичної діяльності; сформованість музично-естетичного смаку, творчих потреб, ціннісне ставлення до надбань культури в цілому та музичного мистецтва. Викладач як носій і транслятор культури відповідає за становлення норм і цінностей загальної й професійної культури в освітньому процесі. У статті розкрито суть ключових детермінант виконавської культури вчителя музики, виокремлено умови успішного процесу її формування. Зроблено виважені висновки та накреслені перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: професійна культура, психологічна, музична культура, виконавська культура, професіоналізм, учитель музики.

The article is devoted to highlighting the problem of performing culture of future music teachers. The relevance of the study is due to the need for further improvement of the specialist in the educational sphere, including the music teacher, in the conditions of the growing need for qualified, competitive specialists with a high level of professional competence, teachers of the new generation. The article, based on a thorough analysis of scientific research, substantiates the relevance of the study of the content essence of the concept of "performance culture" of the future music teacher. The researched concept is considered from a psychological-pedagogical and methodical perspective. The research methodology is based on the principles of personal-activity, competency-based approaches to the training of specialists in the educational field. The content characteristics of the studied category are clarified based on the analysis of the following concepts: "culture", "psychological, pedagogical, artistic, aesthetic, musical culture". It is emphasized that the term "performance culture" of a music teacher correlates with the above-mentioned concepts, understood as types in relation to such things as "culture", "professional, pedagogical, musical culture". The article defines the leading directions of study of the selected research topic, namely: philosophical, psychological, pedagogical. It was found that the basis of performance culture is the activity and personal aspects. The key determinants of the performing culture of a music teacher are: a high level of his professionalism aimed at constant creative growth, perfect mastery of the system of musical knowledge, the methodology of musical activity; the formation of musical and aesthetic taste, creative needs, value attitude towards cultural assets in general and musical art. The teacher as a carrier and translator of culture is responsible for the establishment of norms and values of general and professional culture in the educational process. The article reveals the essence of the key determinants of a music teacher's performance culture, highlights the conditions for a successful process of its formation. Considered conclusions are made and prospects for further research are outlined.

Key words: professional culture, psychological, musical culture; performance culture, professionalism, music teacher.

УДК 781.22:78.071.2:378.147.091.12.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.17>

Поліщук О.В.,
викладач циклової комісії викладачів фортепіано
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради.

Шахрай О.М.,
ст. викладач кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради.

Постановка наукової проблеми. Людина, яка входить у соціальне середовище як повноправний суб'єкт, постає перед вибором життєвої самореалізації з одного боку, вона реалізує себе як унікальна індивідуальність, з іншого – найповніше саме реалізовується у професійній діяльності.

Посада «людина» і посада «фахівець» взаємодоповнюють і взаємозбагачують одна одну, проте завжди вони є цілісним явищем, підпорядкованим найвищим цінностям.

У цьому контексті слушною є позиція дослідниці С.В. Ротовської: «формування нового типу цивілізації, а саме інноваційного, вимагає

оновлення мети, функцій, визначення результатів освіти» [1, с. 66]. Співзвучною є думка І.М. Мельник про те, що «результатами освіти стає саме людина, її досвід, сформовані особистісні та професійні якості» [2, с. 219]. Професійне становлення фахівця автор розглядає як безперервний шлях становлення людської сутності «організованої субстанції, яка веде цілеспрямовану й систематичну діяльність з формування себе як особистості, як кваліфікованого фахівця» [2, с. 218].

У світлі вищезазначеного акцентуємо, що фахова підготовка студентів спеціальності «Музичне мистецтво» в педагогічному коледжі

повинна бути спрямована не лише на професійне, а й на особистісне зростання здобувачів освіти.

Сказане актуалізує проблему формування виконавської культури майбутніх учителів музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Заявлений нами напрям вивчення досліджується вченими у різних аспектах. Передусім виділяємо філософський (В. Андрущенко, Р. Арцішевський, І. Зязюн, В. Козловський та ін.); психологічний (О. Кононко, О. Берегова, Л. Левчук, І. Сотська); педагогічний (М. Букач, О. Рудницька, І. Мельник, Л. Заремба, Н. Кічук та ін.).

У контексті фахової підготовки вчителів музики питання дотичні до поняття «виконавська культура» знаходимо у працях І. Грінчук, Є. Куришева, О. Бурської, Лінь Хуацінь, Лю Сянь, А. Михалюк, Л. Гусейнової, та ін.).

При цьому наявні трактування різних понять: «музично-виконавська культура», «культура звуку», «культура фразування», «культура інтерпретації», «інструментально-виконавська культура», «піаністична культура». Суть цих термінів досить неоднозначна, зміст часто розуміється лише за контекстом.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукового фонду засвідчує, що ґрунтовних педагогічних досліджень з вирішення проблеми формування виконавської культури майбутніх учителів музики в умовах педагогічного коледжу не було здійснено. Відтак недостатня теоретична розробленість, потреба практики актуалізують вивчення обраного напрямку дослідження.

Ціль статті – на основі узагальнення теорії та практики обґрунтувати ключові детермінанти та ознаки виконавської культури вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукового фонду переконує, що сучасна музична педагогіка характерна значним інтересом до питання виконавської культури майбутніх учителів музики, її формування.

Логіка нашого дослідження вимагає передусім з'ясувати сутність поняття «виконавська культура» вчителя музики, конкретизувати його і визначити особливості.

Для характеристики суті означеного поняття було здійснено аналіз філософських, соціологічних, мистецтвознавчих та психолого-педагогічних наукових джерел. Узагальнення вихідних концептів дало можливість виявити розмаїття підходів щодо визначення феномену «культура» і наявність різноманітних термінів. Це: духовна культура, естетична культура, екологічна культура, фортепіанна культура, професійна культура, педагогічна культура, музична культура, художня культура, виконавська культура, культура особистості. Безліч прикметників, які змістовно характеризують феномен «культура» вказують на причетність

культури до тієї чи іншої галузі, професії тощо. Інтегруючим смисловим ядром у всіх визначеннях виступає поняття «культура». Уточнення змісту і структури, виконавської культури майбутніх учителів музики можливо здійснити на основі аналізу таких ключових понять, як: «культура», «педагогічна культура», «професійна культура», «психологічна культура». Принагідно зазначено, що науковець Рибалка В.В. виділяє такі аспекти аналізу культури: морфологічний (культура як система), функціональний (культура як спосіб діяльності), аксіологічний (культура як цінність), типологічний (тип культури як історична цілісність), світоглядний (культура як світовідношення), гуманістичний (культура як сфера самоцінності людини). Автор зазначає, що у єдності цих аспектів культура – інтегральний фактор соціалізації особи [3, с. 118].

У контексті загального розуміння культури як феномена, в центрі якого знаходиться визначення центральної для неї цінності або системи цінностей, Рибалка В.В. розглядає психологічну культуру як центральну складову загальної культури особистості і вважає, що це «інтегративна здатність особистості до ефективної психологічної діяльності на основі визнання її суб'єктом особистості найвищою цінністю, утвердження її честі і гідності у суспільстві та в її власній самосвідомості» [3, с. 123]. Ми абсолютно підтримуємо думку автора і додамо, що викладач музики, як носій психологічної культури, має володіти сучасними психологічними знаннями, уміннями й навичками на рівні професійної компетентності і майстерності, тобто здатності не лише ефективно володіти ними, а й плідно і творчо використовувати їх у взаємодії з особистістю учня.

Зазначимо, що у педагогічному ракурсі поняття «культура» характеризує рівень освіченості, вихованості особистості. Існує думка, що культура і особистість – взаємодоповнюючі аспекти буття – культура реалізує себе в діалозі та бутті особистості, особистість реалізує себе в бутті культури.

Акцентуємо, що у реальному педагогічному процесі професійні якості проявляються в єдності з загальнокультурними і моральними якостями особистості педагога. Поза сумнівом, виконавську культуру викладача музики, процес її формування треба розглядати з позицій особливостей професійно-педагогічної діяльності, її своєрідності. Адже специфікою особистості вчителя музики – є поєднання двох взаємозалежних і взаємопов'язаних аспектів – професійного і культурного. Крізь призму означеної позиції вважаємо доречним з'ясувати суть терміну «професійна культура». Дослідники стверджують, що це поняття складне, об'ємне і розглядають його у зв'язку з педагогічною культурою. Так, науковці Заремба Л.В., Семенюк М.П., розглядаючи професійну культуру майбутнього вчителя в контексті акмеології, трактують

це поняття як важливий складник професіоналізму педагога. Ми підтримуємо думку науковців стосовно того, що «професійна культура вчителя проявляється як в особистісних, так і в професійних якостях, інтегруючи пізнавальну, комунікативну, інформаційну, естетичну, етичну, екологічну, трудову, громадянську, мовленнєву культуру» [4, с. 201]. Цінним відзначаємо і судження авторів стосовно педагогічної культури вчителя, яка, на їх думку, виявляється у його професійній поведінці. Суттєвим є міркування щодо характеристики високого рівня педагогічної культури. Ми підтримуємо позицію науковців, що сюди варто віднести «обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творчість, гнучкість, варіативність у прийнятті рішень, наявність індивідуального стилю, вміння відтворювати цінності освіти, створювати їх (нові технології, методики)» [4, с. 200].

Значний інтерес у руслі нашого дослідження становлять наукові доробки сучасників, а саме: дисертаційні роботи Лінь Ху Аціня, Лю Сянь, Михалюк А.М. У роботах вказаних авторів обґрунтовується необхідність формування виконавської культури майбутнього вчителя музики. Адже справедливим є акцент Лю Сянь на тому, що «професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва зорієнтовано на синтез двох аспектів підготовки: професійно-педагогічного та музично-виконавського» [6, с. 6]. У контексті цілісної професійної підготовки здобувачів освіти автор розглядає дотичні до виконавської культури поняття «фортепіанна підготовка», «фортепіанно-виконавська самопідготовка», «фортепіанно-виконавська діяльність», «фортепіанне виконавство». Лю Сянь обґрунтовує доцільність ефективної методичної підготовки, прагнення до методичної досконалості у фортепіанно-виконавській діяльності.

Цікавою для нас є наукова позиція Лінь Ху Ацінь. Дисертант уточнює поняття «музично-виконавська культура», «фортепіанна культура», «фортепіанна техніка», «культура звуку», «культура музичного мовлення», «музичний контент «фортепіанної школи». Підтримуємо міркування науковця в тому, що «специфічні якості музично-виконавської культури знаходяться « в зоні перетину» музичної та педагогічної культури [7, с. 12]. Цікавою нам видається запропонована дослідником низка методів для формування таких аспектів фортепіанно-виконавської культури: а) культура фортепіанного звуку та інтонаційного мовлення (методи і прийоми «фонолібтики»); б) культура музичної полігlossії (алгоритм розучування нового твору, метод концентричності та зворотно-поступального руху, метод «рекомпозиції»); в) культура роботи з нотографічним текстом твору (метод порівняльного аналізу, прийом роботи «від редакції до композиції») [7, с. 17].

У площині заявленого нами аспекту дослідження значний інтерес становить дисертаційна робота Михалюк А.М. присвячена аналізу проблеми формування виконавської культури учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва [8].

На основі ґрунтовного аналізу наукових джерел автор доходить висновку, з яким варто погодитися: «досліджуваний феномен є одним із показників досконалої підготовки здобувачів освіти ЗВО і передбачає не лише досягнення високого рівня техніки, а й музично-естетичний, професійно-творчий та духовний розвиток особистості» [8, с. 8]. Ми підтримуємо думку Михалюк А.М., що «виконавська культура є важливою складовою музичної культури особистості» [8, с. 8].

Дослідниця розглядає особливості українського фортепіанного мистецтва як засобу формування виконавської культури у здобувачів освіти вищих музично-педагогічних навчальних закладів, а також обґрунтовує педагогічні умови підвищення ефективності означеного процесу.

Цілком умотивованою є думка науковців, що музично-виконавська культура у педагогічній сфері має особливості, пов'язані із специфікою професійної діяльності вчителя музики.

Ключовими детермінантами виконавської культури вчителя музики виділяємо: високий рівень його професіоналізму, спрямований на постійне творче зростання, досконале володіння системою музичних знань, методикою музичної діяльності; сформованість музично-естетичного смаку, творчих потреб, ціннісне ставлення до надбань культури в цілому та музичного мистецтва. Зазначимо, що на особистісному рівні майбутній учитель музики стає активним суб'єктом який реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність визначати й реалізовувати поставлені завдання та межі діяльності. Процес формування виконавської культури майбутнього викладача музики ми розглядаємо як динамічний, цілеспрямований, кінцевою метою якого є формування комплексу професійних та особистісних якостей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У наш час культура залишається гарантом прогресивного поступу людства. Відтак формування виконавської культури викладача музики як складової загальної культури і смислового ядра його професійної діяльності має посісти чільне місце в українському суспільстві і наукових дослідженнях.

Подальші наукові пошуки в контексті заявленої проблеми ми вбачаємо у дослідженні зв'язків виконавської культури з іншими виявами особистісної культури вчителя музики та аналізі й обґрунтуванні ефективних методик формування виконавської культури майбутнього вчителя музики в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ротовська С. В. Загальнонаукові підходи до розвитку поняття «педагогічна експертиза освітніх інновацій» Науковий вісник Кримського гуманітарного університету. Ялта, 2013. вип. 2. ч. 1. С. 163–169.
2. Мельник І. М. Професійне становлення майбутнього педагога: змістова сутність. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Зб. наукових праць. Запоріжжя. Класичний приватний університет. Вип.43 (96)-2015. С. 218–224.
3. Рибалка В. В. Аксиологічні засади психологічної культури особистості. Культура й розвиток особистості: міфи та реалії в психології й педагогіці : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24–25 червня 2009 року). Луцьк. 2009. С. 116–125.
4. Семенюк М. П., Заремба П. В. Професійна культура майбутнього вчителя: критерії її формування. Культура й розвиток особистості: із «Міфи та реалії в психології й педагогіці : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24–25 червня 2009 року). Луцьк. 2009. С. 116–125.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. О. П. Рудницька. Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.
6. Лю Сянь. Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки : автореф. Дис. : канд. Пед. наук. Спец : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2019. 20 с.
7. Лінь Хуацінь. Формування фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – Теорія та методика музичного виховання. Суми. 2017. 20 с.
8. Михалюк А. М. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва: автореф. Дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика музичного виховання. Київ. 2014. 21 с.

ПЕДАГОГІЧНА ОРТОБІОТИКА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL ORTHOBOTICS AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF ELEMENTARY EDUCATION SPECIALISTS

Стаття присвячена проблемі пропедевтичної роботи щодо здоров'язберезувальної поведінки майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Ідея набуття ціннісного здоров'яформуючого досвіду майбутніми педагогами носить часто декларативний і моралізаційний характер, не віднайшовши достатнього відображення у реальній професійній діяльності. Одним із засобів зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу є впровадження результатів ортобіотичних досліджень у практику сучасних закладів освіти, а саме – науково обґрунтованих рекомендацій і технологій з оволодіння принципами ортобіозу. Автором запропоновано спеціальний курс «Педагогічна ортобіотика», що зорієнтований на усвідомлення майбутнім учителем значущості власного здоров'я як найвищої і абсолютної професійної цінності. Матеріал запропонованої дисципліни за вибором студентів систематизовано за двома модулями. У межах вивчення першого змістового модуля «Здоров'я педагога як професійна цінність і ресурс розвитку сучасної освітньої системи» студенти ознайомлюються із ортобіотикою як наукою про самозбереження здоров'я індивіда, із педагогічною ортобіотикою як механізмом покращення професійного здоров'я педагога; аналізують детермінанти професійного здоров'я – нездоров'я педагога; розглядають причини виникнення, ознаки та профілактику синдрому емоційного вигорання у вчителів. У процесі вивчення другого модуля «Шляхи та засоби збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога» студенти опановують такі теми: «Планування часу – основа ефективної діяльності вчителя початкових класів», «Стресменеджмент у педагогічній діяльності», «Ергономіка робочого місця: як уникнути втоми та травми», «Діагностика суб'єктивних компонентів у структурі функціонального стану вчителя». Змістове і дидактичне наповнення курсу передбачає поєднання як теоретичних положень пізнання самого себе, так і практичного застосування діагностичних і превентивних технологій і методик самооздоровлення, продуктивних стратегій розв'язання проблемних ситуацій, розвитку особистісних ресурсів, формування навичок асертивної поведінки.

Ключові слова: ортобіотика, педагогічна ортобіотика, технології ортобіозу, збереження здоров'я, самооздоровлення.

The article is dedicated to the issue of propaedeutic work on health-preserving behavior of future primary school teachers during their professional training. The idea of acquiring valuable health-forming experience by future educators often carries a declarative and moralizing character, lacking sufficient reflection in real professional practice. One of the means to strengthen the health of participants in the educational process is the implementation of the results of orthobiotic research into the practices of modern educational institutions, namely scientifically substantiated recommendations and technologies for mastering the principles of orthobiosis. The author proposes a special course titled "Pedagogical Orthobiotics", aimed at raising awareness among future teachers of the importance of their own health as the highest and absolute professional value. The material of the proposed discipline, chosen by students, is systematized into two modules. Within the study of the first content module, "The Health of the Teacher as a Professional Value and Resource for the Development of the Modern Educational System", students familiarize themselves with orthobiotics as the science of individual health self-preservation and pedagogical orthobiotics as a mechanism for improving the professional health of educators; analyze the determinants of professional health – educator's ill-health; examine the causes, signs, and prevention of burnout syndrome in teachers. In the process of studying the second module, "Ways and Means of Preserving and Strengthening the Professional Health of Educators", students master such topics as "Time Planning – the Basis of Effective Activities for Elementary School Teachers", "Stress Management in Pedagogical Activities", "Ergonomics of the Workplace: How to Avoid Fatigue and Injury", "Diagnosis of Subjective Components in the Structure of the Teacher's Functional State". The content and didactic filling of the course envisage a combination of both theoretical provisions for self-knowledge and practical application of diagnostic and preventive technologies and methods of self-improvement, productive strategies for solving problematic situations, development of personal resources, and formation of assertive behavior skills.

Key words: orthobiotics, pedagogical orthobiotics, orthobiotic technologies, health preservation, self-improvement.

УДК 378.011.3-051:373.3]:613
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.18>

Починок Є.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової освіти
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Усталення в освіті гуманістичних цінностей, людиноцентризму та суб'єкт-суб'єктних орієнтирів потребує переосмислення ролівої позиції сучасного вчителя, а отже, переорієнтації його професійної підготовки в освітньому просторі сучасного ЗВО. У даному контексті імперативом національної системи вищої освіти має стати формування нового покоління висококваліфікованих фахівців

з інноваційним мисленням, широким кругозором, що здатні розуміти і дотримуватися стандартів культури здоров'язбереження в професійній та педагогічній діяльності.

Надзвичайно велика відповідальність за здоров'я нації покладається на тих, хто здійснює або буде здійснювати навчання і виховання сьогодні – на сучасних і майбутніх учителів [1, с. 435]. Однак, часто ігноруються аспекти, що стосуються

розвитку компетентностей та навичок майбутніх вчителів, які забезпечать їх здатність дбати про своє власне здоров'я під час професійної діяльності.

Професійна діяльність педагога є однією із найбільш стресогенних професій сучасності. За статистикою «60% учителів постійно відчують психологічний дискомфорт під час роботи; 85% – перебувають у постійному стресовому стані; 33% жінок-педагогів мають захворювання нервової системи, оскільки їхня професійна діяльність негативно впливає на сімейні стосунки» [3, с. 176]. Характер негативного впливу професійної діяльності вчителів на рівень їхнього здоров'я представлено в документах Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), згідно з даними якої, коефіцієнт стресового навантаження в педагогічній діяльності становить 7,2 бала при максимальному значенні коефіцієнта - 10 балів, що відповідає найвищому рівню стресу. Неefективна стратегія охорони здоров'я, недоліки в організації педагогічної діяльності (психоемоційне перевантаження, перенапруження, професійне вигорання, порушення голосового апарату), недостатня рухова активність під час он-лайн навчання, актуалізують питання профілактики захворювань учителів, обумовлених професійними чинниками. Позитивним кроком у вирішенні досліджуваного питання, стало введення до професійного стандарту підготовки вчителів початкових класів [7] компетенцій, пов'язаних з організацією здоров'язбережувального освітнього середовищатазапобіганнямпрофесійного вигорання.

Здоров'я вчителя є делікатною та поліаспектною проблемою, яка має важливе значення у контексті загальної концепції здоров'я нації. Професійне здоров'я педагога корелюється безпосередньо з результативністю НУШ, її стратегічними цілями, а також має відповідати соціальним запитам сучасної української освітньої системи. Забезпечення індивідуального здоров'я вчителя в умовах професійної та щоденної діяльності сприяє його успішності, творчій самореалізації, запобіганню вигоранню, підвищенню якості навчального процесу, створенню комфортного й безпечного середовища для здоров'я та благополуччя учнів.

Проблема професійної демотивації у майбутніх учителів є актуальною як у системі вищої педагогічної освіти України, так і в іноземних країнах, що має негативний вплив на їхнє індивідуальне та професійне здоров'я. Відсутність мотивації призводить до особистісної дезадаптації, збільшення психологічного напруження та зростання вразливості до стресових чинників. В результаті це може призвести до розвитку соматичних і психосоматичних захворювань, що негативно позначається на продуктивності педагогічної діяльності та може викликати навіть ранній вихід з професії. Означена проблема потребує наукового обґрунтування

теоретичних та методичних засад формування «ортобіотичної культури здоров'я» (термін Д. Алхаса) майбутнього вчителя у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фактичне погіршення стану здоров'я та збільшення випадків професійного вигорання серед працівників освіти, спричинені високою нервово-емоційною напруженістю та значними психоемоційними навантаженнями, були предметом досліджень ряду вчених, серед яких М. Антонов, В. Бобрицька, М. Гриньова, Б. Долинський, В. Єфімова, Г. Жара, І. Калиниченко, Г. Латіна, Г. Мешко, М. Abel, К. Marko, J. Sewell та ін. На глибоке переконання численних досліджень науковців (О. Архипов, Ю. Бойчук, С. Гаркуша, С. Грищенко, О. Єжова, Н. Завидівська, А. Міненко, М. Носко, В. Оржеховська, В. Пліско, А. Сікура, С. Страшко, О. Третяк), розвиток та поєднання навичок збереження та підтримки індивідуального здоров'я з професійною педагогічною компетентністю сприяє зростанню шансів майбутнього вчителя у досягненні успіху в своїй професійній діяльності та забезпеченні їх особистого морального благополуччя.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З кожним роком кількість студентів з різними захворюваннями зростає, що диктує необхідність перегляду існуючої системи виховання дітей і молоді. Проте завдання поліпшення здоров'я молоді не може бути вирішене тільки зусиллями медиків. Стан здоров'я відбивається і на здатності навчатися. Від викладача – основної фігури педагогічного процесу – найбільшою мірою залежить, який вплив на здоров'я студентів надає їх перебування в університеті, наскільки здоров'язберігаючими є освітні технології і все навчальне середовище [8, с. 128]. Як зазначає А. Кузьмінський, одним із дієвих чинників поліпшення психосоматичного здоров'я учасників навчального процесу, запорукою збереження й зміцнення здоров'я студентів, є зниження рівня психофізичного вигорання викладачів та створення дружньої, партнерської, заснованої на принципах взаємоповаги й взаємовимогливості морально-психологічної атмосфери у вищому навчальному закладі. Навчально-виховний процес повинен будуватися на науковій основі з безумовним дотриманням психосоматичних, фізіологічних і санітарно-гігієнічних вимог [4].

Аналіз комплексу наукових джерел у рамках дослідження свідчить, що вчені (Т. Дороніна, М. Зоріна, Є. Кучерган, С. Сургова, Є. Орлова, В. Штумф та ін.) ортобіотику презентують як засіб збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу.

Актуальність проблеми професійного здоров'я вчителя є очевидною потребою сучасного педагога. Водночас, проблема набуття ціннісного здоров'язбережувального досвіду майбутніми

педагогами носить часто декларативний і моралізаційний характер, що й зумовило вибір теми наукового дослідження.

Мета роботи полягає у доведенні актуальності та розкритті змісту дисципліни вільного вибору «Педагогічна ортобіотика» для майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Термін «ортобіотика» походить від слова «оптимізм», що означає «позитивний, найкращий». Ортобіотика у дослівному перекладі з грецької: orthos – правильний, прямий й bios – жити. Іншими словами, ортобіоз науковці тлумачать як «правильний, розумний, раціональний спосіб життя»; «технологія самозбереження здоров'я».

Ортобіотику складно назвати новим науковим напрямом, оскільки у її витоків стоїть І. Мечніков («Етюди про природу людини», 1903 р.; «Етюди оптимізму», 1907 р.; «Сорок років пошуку раціонального мислення», 1913 р.). Це наука про можливість довгого та щасливого життя людини, наука про подолання страху смерті шляхом усвідомлення її природної функції – завершення циклу ортобіозу; мистецтво повноцінного, тривалого та енергійного життя. Огляд сучасних публікацій дозволяє узагальнити: науковці стверджують, що ортобіотика – наука про самозбереження здоров'я, яка пропонує людині засоби практичного оволодіння технікою збереження власного здоров'я (фізичного, психічного, розумового та духовного) задля продовження продуктивного та оптимістичного людського життя [2]. Плеяда послідовників теорії ортобіозу включає відомих науковців М. Амосова, Р. Захарова, Ю. Лісичина, В. Шепеля та ін.

Узагальнюючи думки попередників, В. Штумф зазначає: «Ортобіоз, чи здоровий спосіб життя, включає у себе типові форми та засоби повсякденної життєдіяльності людини – праця, нормальний сон, позитивний емоційний настрій, оптимізм, раціональне харчування, дотримання режиму, загартування, фізичні вправи, які зміцнюють та удосконалюють резервні можливості організму, забезпечуючи успішне виконання соціальних та професійних функцій, незалежно від політичних, економічних та соціально-політичних ситуацій. Метою ортобіозу є навчання людини правильному та безпомилковому вибору у будь-якій ситуації виключно корисного, що сприяє здоров'ю та відмова від всього шкідливого» (за Є. Кучерган) [5, с. 259].

Практичне значення ортобіотики полягає в розробці науково обґрунтованих рекомендацій та технологій з практичного оволодіння принципами ортобіозу, що сприяє збереженню здоров'я особистості на протязі всього життя. Педагогічна ортобіотика за своєю суттю має превентивний характер, оскільки надає педагогові упереджувальну інформацію про раціональний спосіб життя і трудову діяльність з метою набуття високих адаптаційних здібностей у професійному

середовищі та формування навичок розумного способу повсякденного життя.

Вважаємо, що саме в процесі фахової підготовки майбутні вчителі початкової школи мають опанувати технології ортобіозу з метою попередження та запобігання професійних деструкцій у майбутній педагогічній діяльності. Одним із засобів означеної підготовки може стати дисципліна вільного вибору студента (варіативна частина навчальних планів із підготовки вчителів) «Педагогічна ортобіотика».

Основною метою запропонованого спецкурсу є розвиток у майбутніх вчителів культури здоров'я, підвищення у них свідомості щодо збереження здоров'я та формування саногенного мислення, що досягається через вибір та відпрацювання стратегії здоров'язбережувальної професійної поведінки, оволодіння методиками та технологіями самооздоровлення, які допоможуть уникнути ситуацій, що можуть нести загрозу їхньому здоров'ю та здоров'ю всього колективу (вчителів та учнів). Виходячи із поставленої мети, очікуваними результатами навчальної діяльності є такі:

- дбайливе ставлення до власного організму, систематична і свідома увага до життя і здоров'я;
- уміння майбутніх фахівців організувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи,
- набуття досвіду використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування;
- здатність управляти власними емоційними станами, налагоджують конструктивну та партнерську взаємодію з педагогічним та учнівським колективом.

Відповідно до навчального плану, обсяг спецкурсу складає 120 годин (4 кредити ECTS). Програма передбачає різні форми діяльності, зокрема лекції, практичні заняття, самостійна робота та виконання індивідуального навчально-дослідного завдання. Успішне опанування спецкурсу завершується заліком.

Матеріал запропонованої дисципліни за вибором студентів систематизовано за двома модулями.

Перший змістовий модуль «Здоров'я педагога як професійна цінність і ресурс розвитку сучасної освітньої системи». У рамках зазначеного модуля майбутні вчителі опановують теми, які ми зазначаємо з відповідним змістовим наповненням:

Ортобіотика – наука про самозбереження здоров'я індивіда. Проблема збереження і зміцнення здоров'я в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Здоров'язбереження у полі зору дослідників Середньовіччя, епохи Відродження, Нового часу. Сучасна «філософія здоров'я». Учення І. Мечнікова про ортобіоз. Здоров'я особистості в концепції ортобіотики. Ортобіотика – наука про здоров'я. Практичне значення ортобіотики. Критерії ортобіотики.

Педагогічна ортобіотика як механізм покращення професійного здоров'я педагога. Збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителя: ретроспективний аналіз. Здоров'я вчителя – найважливіша професійна цінність. Патогенні фактори, що пов'язані із педагогічною діяльністю. Педагогічна ортобіотика у професійній підготовці майбутніх фахівців. Мета ортобіотичної освіти вчителів. «Педагогічна ортобіотика» як навчальна дисципліна. «Формула виживання» (В. Шепель). Розробка індивідуальної моделі ортобіозу. Складові ортобіотичних міні-технологій: релаксація, рекреація, катарсис. Ноопедагогіка культури здоров'я в контексті професійної діяльності вчителя початкових класів.

Детермінанти професійного здоров'я – нездоров'я педагога. Сутність поняття професійне здоров'я вчителя. Аналіз детермінант професійного здоров'я вчителя в контексті завдань педагогічної ортобіотики. Групи факторів професійного здоров'я вчителя: індивідуально-психологічні, особистісні, емоційні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні. Системотвірні фактори здоров'я: адаптаційний ресурс, функціональні резерви, біоенергетичний та інформаційний обмін (В. Гетан, Ю. Новицький). Сутність понять «адаптація», «професійна адаптація». Типи адаптації вчителя. Ресурси адаптаційного процесу. Формування саногенного мислення вчителя. Фактори, що здійснюють руйнівний вплив на емоційну сферу педагога. Сутність поняття «професійні кризи». Основні фази кризи професійного розвитку. Сутність понять «професійні деформації», «професійні деструкції». Шляхи профілактики та подолання професійних деструкцій педагога.

Емоційне вигорання: причини виникнення, ознаки та профілактика. Синдром емоційного вигорання. Сутність і причини виникнення. Професійні системи «людина – людина». Класифікацію компонентів професійного вигорання (за В. Бойко). Основні симптоми синдрому: емоційна виснаженість, редукція професійних досягнень, деперсоналізація (цинізм). Поведінкові, психофізіологічні та соціально-психологічні симптоми професійного вигорання. Нетрадиційні методи подолання професійного вигорання. Попередження виникнення синдрому професійного вигорання.

Другий змістовий модуль «Шляхи та засоби збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога» передбачає вивчення таких тем:

Планування часу – основа ефективної діяльності вчителя початкових класів. Принципи управління часом людини. Принцип пріоритетів, «Закон Парето», метод Ейзенхауера. Делегування повноважень у роботі вчителя. Педагогічне навантаження вчителя початкових класів. Тайм-менеджмент. Тайм-менеджменту як технологія формування культури розумової праці вчителя.

Рекомендації з розвитку навичок особистого тайм-менеджменту для майбутніх учителів.

Стресменеджмент у педагогічній діяльності. Розвиток стресостійкості як профілактика емоційного вигорання педагогів. Професійний стрес. Сутність і причини виникнення. Методи розвитку професійної стресостійкості. Запобігання та уповільнення процесу професійного старіння. Професійне довголіття. Технології збереження професійного здоров'я. Професійна самореабілітація. Психотехнології самооздоровлення. Особливості використання копінг-стратегій у вчителів в умовах професійного стресу.

Ергономіка робочого місця: як уникнути втоми та травми. Ергономіка – наука про оптимізацію трудової діяльності особистості. Ергономічні показники трудового процесу, що забезпечують ефективність, безпеку й комфортність праці: гігієнічні, антропометричні й біомеханічні, фізіологічні й психофізіологічні, естетичні, психологічні. Статика і динаміка людського тіла. Характеристика ергономічних розмірів на відміну від класичних. Поняття «робоче місце вчителя» та «організація робочого місця». Санітарно-конструктивні параметри основного шкільного обладнання та меблів. Ергономічні вимоги та рекомендації для організації робочого місця вчителя. Профілактичні вправи задля поліпшення фізичного стану вчителя. Траєкторія переміщень учителя під час уроку в початковій школі.

Діагностика суб'єктивних компонентів у структурі функціонального стану вчителя. Функціональний стан людини. Функціональний комфорт. Працездатність, її види. Оцінка розумової працездатності вчителів різного фахового спрямування. Динаміка працездатності вчителів протягом робочого дня, тижня, року. Методики суб'єктивного оцінювання функціональних станів учителів (методики «Шкала станів», «Шкала особистісної тривожності», опитувальник для оцінки гострого фізичного / розумового стомлення тощо).

Практичні заняття з курсу спрямовані на поглиблення теоретичних знань та набуття досвіду у використанні практик самозбереження, на розвиток і формування життєвої стратегії індивідуального здоров'язбереження майбутнього педагога. Основні методи, що застосовувалися на практичних заняттях були такі: мозковий штурм, дискусії («Стрес та вчителі: стратегії керування і попередження», «Важливість технологій ортобіозу у робочому дні вчителя початкових класів»), диспути («Збалансоване життя: підтримка приватного та професійного життя», «Самодогляд та саморозвиток – ключі до успішної кар'єри вчителя»), спостереження («Ідеї для активного повсякденного життя (фізична активність)»), методи соціального тренінгу, ділові ігри, психомалюнки, розв'язання педагогічних задач з елементами драматизації, створення міні-проектів («Значення правильного

харчування для енергії та витривалості педагогів»), написання есе «Вплив соціальної підтримки колег та педагогічного колективу на професійне здоров'я вчителя», синквейнів, підготовка «Кодексу професійного благополуччя», пам'яток «Культура самозахисту для вчителя», «П'ять кроків до здорового робочого дня», «Ліки від професійного стресу» тощо.

На завершення курсу студенти створюють та презентують індивідуальну програму підтримки та вдосконалення професійного здоров'я. Ця програма передбачає поетапне досягнення власних цілей здоров'язбережувальної діяльності й може включати в себе такі складові, як регулярні медичні огляди, фізичні вправи або тренування, програми збалансованого харчування, техніки психологічної підтримки та консультування щодо стресу, медитації, тренінги з управління емоціями, режимі праці та відпочинку на протязі робочого дня тощо. Кожна програма розробляється індивідуально з урахуванням потреб, можливостей та обставин конкретного студента та особливостей діяльності вчителя початкових класів.

Висновки. Отже, педагогічна ортобіотика як технологія самозбереження індивідуального здоров'я має зайняти чільне місце у змісті професійно-педагогічної освіти. Спецкурсу «Педагогічна ортобіотика» набуває пріоритетного значення саме серед педагогічної спільноти, оскільки майбутній учитель початкових класів має володіти не тільки фаховими знаннями методик навчання освітніх галузей, а також уміти застосовувати методи збереження та відновлення власного здоров'я, програмувати й практично реалізувати технології самооздоровлення, що сприятиме їхній продуктивній педагогічній діяльності, а також повноцінному та гармонійному життю. Включення здоров'язбережувального й здоров'яформуючого компоненту до змісту професійної підготовки вчителя – запорука усвідомленого, ціннісного ставлення педагога до індивідуального здоров'я, що є однією з умов його благополуччя і довголіття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриньова М.В. Про необхідність предметної спеціалізації «Здоров'я людини» для підготовки майбутнього вчителя. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження / за заг. редакцією Ю.Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С.Г., 2017. С. 434–439.
2. Дороніна Т.О. Ортобіотика як засіб збереження здоров'я майбутнього вчителя. *Сталий розвиток промисловості та суспільства*. Матеріали міжнародної науково-технічної конференції, 21–22 травня 2015 р., м. Кривий Ріг. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2015. Т. 2. С. 17.
3. Зоріна М. О. Професійне здоров'я вчителя як важлива складова його діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / Класич. приват. ун-т; [голова ред. ради : Монаєнко А. О.; голов. ред. : Сущенко Т. І.; чл. редкол. : В. Й. Бочелюк та ін.]. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2013. Вип. № 33 (86). С. 174–179.
4. Кузьмінський А. І. Роль вищого навчального закладу у збереженні й зміцненні здоров'я студентів. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика тенденції розвитку*. Випуск 3. 2009. Режим доступу : http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_18/
5. Кучерган Є. Здоров'я майбутнього вчителя: резерви пропедевтичної роботи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. № 3 (49). С. 247–264.
6. Починок Є.А. Профілактика синдрому емоційного вигорання вчителів початкових класів в умовах НУШ. *Біологічні, медичні та науково-педагогічні аспекти здоров'я людини*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 жовтня 2020 р. Полтава : Астроя, 2020. С. 121–122.
7. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Затверджено Наказом Міністерства соціальної політики України 10.08.2018 року № 1143. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180815.pdf>
8. Сургова С.Ю. Ортобіотика як здоров'язбеігаюча технологія навчання майбутніх соціальних працівників. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 150. С. 127–130.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування цифрової компетентності вчителя в умовах неперервної освіти: забезпечення мотивації вчителя до розвитку цифрової компетентності; наступність у системі цифрового саморозвитку вчителя як взаємодія студентів та вчителів-практиків; розроблення моделей випереджуючої освіти формування цифрової компетентності вчителя. Виявлено, що забезпечення мотивації вчителя до розвитку цифрової компетентності передбачає наступність у системі цифрового саморозвитку вчителя як взаємодію студентів та вчителів-практиків; розроблення моделей випереджуючої освіти формування цифрової компетентності вчителя, а модель професійного цифрового розвитку вчителя в контексті формування його цифрової грамотності та компетентності має спиратися на принципи наступності, узгодженості та довготривалого впливу на результат навчання. Встановлено, що педагогічне знання спонукає використовувати інформаційно-комунікаційні технології в процесі педагогічної практики і допомагає вчителям підвищити свій професійний потенціал і ефективність діяльності. Показано, що мотивація учителів до цифрового навчання відіграє суттєву роль у їх професійній діяльності і потребує подальшого вивчення. Виявлено низку чинників, що впливають на професійний розвиток вчителів у сфері цифрових технологій, однак, будучи професіоналами, вчителі мають значний потенціал професійного розвитку. Доведено, що система цифрового саморозвитку вчителя дозволяє говорити про моделювання системи самоспостереження, регулювання, підтримки та стимулювання професійного зростання вчителя з чітким визначенням параметрів цифрового розвитку. Визначено базову концепцію системного підходу, яка полягає у формуванні системи цифрового розвитку вчителя, в основі якої лежить цільова установка на становлення і саморозвиток цифрової компетентності педагога і учнів. Визначено, що в організації цифрової підготовки вчителя забезпечуються умови, коли суб'єктивний вплив на педагога має розвиваючий характер і створює основу для самооцінки своєї цифрової діяльності, а потім – самоорганізації та професійного цифрового саморозвитку. Виділено особливості підготовки вчителя у системі неперервної освіти: складність, яка передбачає взаємодію різних підсистем між собою; відкритість – зв'язок з іншими системами (навчання у закладах вищої освіти, підвищення кваліфікації; динамічність, наступність, адаптованість до зовнішніх умов тощо).

Ключові слова: педагогічні умови, формування, цифрова компетентність, вчитель, неперервна освіта, система, мотивація, модель.

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of a teacher's digital competence in the conditions of continuous education: ensuring the teacher's motivation for the development of digital competence; continuity in the system of digital teacher self-development as an interaction between students and practicing teachers; development of anticipatory education models for the formation of the digital competence of the teacher. It was found that ensuring the teacher's motivation for the development of digital competence involves continuity in the system of digital self-development of the teacher as the interaction of students and practicing teachers; the development of models of anticipatory education for the formation of the digital competence of the teacher, and the model of the professional digital development of the teacher in the context of the formation of his digital literacy and competence should be based on the principles of continuity, consistency and long-term impact on the learning outcome. It has been established that pedagogical knowledge encourages the use of information and communication technologies in the process of pedagogical practice and helps teachers to increase their professional potential and effectiveness. It is shown that the motivation of teachers for digital learning plays a significant role in their professional activity and requires further study. A number of factors affecting the professional development of teachers in the field of digital technologies have been identified, however, as professionals, teachers have significant potential for professional development. It is proved that the system of digital self-development of the teacher allows to talk about the modeling of the system of self-observation, regulation, support and stimulation of professional growth of the teacher with a clear definition of the parameters of digital development. The basic concept of the system approach is determined, which consists in the formation of a system of digital development of the teacher, which is based on a target setting for the formation and self-development of the digital competence of the teacher and students. It was determined that the organization of digital teacher training provides conditions when the subjective influence on the teacher has a developing character and creates a basis for self-evaluation of one's digital activity, and then self-organization and professional digital self-development. The features of teacher training in the system of continuous education are highlighted: the complexity that involves the interaction of various subsystems with each other; openness – connection with other systems (education in institutions of higher education, advanced training; dynamism, continuity, adaptability to external conditions, etc.).

Key words: pedagogical conditions, formation, digital competence, teacher, continuous education, system, motivation, model.

УДК 378.046.4:371.13

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.19>

Ратушний В.Р.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Педагогічне знання спонукає використовувати інформаційно-комунікаційні технології в процесі педагогічної практики, а також допомагає вчителям підвищити свій професійний потенціал і ефективність діяльності. А це, своєю чергою, оптимізує педагогічні рішення, коли виникає потреба використовувати цифрові інструменти в навчанні. Таким чином, мотивація учителів до цифрового навчання відіграє суттєву роль і потребує подальшого вивчення. Низка чинників впливає на професійний розвиток вчителів у сфері цифрових технологій: будучи професіоналами, вчителі мають значний потенціал професійного розвитку.

Концепція системного підходу дозволяє розглядати сутність цифрового саморозвитку вчителя як цілісний, взаємопов'язаний комплекс елементів, режим взаємодії між якими дозволяє отримати гарантований результат – сформовану цифрову компетентність вчителя.

Нині усе більше вчителів займаються самостійним навчанням за допомогою цифрових технологій. Для вирішення цієї проблеми потрібна оновлена модель для майбутньої стратегії формування у вчителів цифрових навичок та розвитку їхньої професійної цифрової компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науково-педагогічній літературі з даної проблематики розроблено концептуальні засади формування системи цифрової компетентності педагога [9], психологічні особливості впровадження та використання цифрових технологій в освітніх процесах [5], шляхи формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя [8], вимоги до цифрової компетентності сучасного вчителя нової української школи [10] та ін.

Автори М. Лещенко та Л. Тимчук вважають, «для українського освітнього простору на сучасному етапі залишається актуальною проблема розвитку медіа грамотності й ІК-компетентності вчителів і учнів. Якщо говорити про магістральні напрями розвитку медіа освіти, то необхідно окреслити такі особливо значущі сфери: уведення до змісту неперервної професійної освіти вчителів медіа-педагогіки як навчальної дисципліни, збагативши її контент надбаннями педагогів світового науково-педагогічного простору; реалізація у навчальному процесі стратегій протистояння культу насильства й жорстокості, надмірної сексуалізації, що нав'язуються сучасними мас-медіа, застосування стратегій розвитку критичного мислення, виховання сумнівів, пошуку множинних розв'язань проблеми, розвитку естетичного плюралізму, творчості й образотворення в інформаційному просторі тощо» [4, с. 26].

О. Чабан наголошує, що «цифрові технології активно впроваджуються в освітній процес, розширюючи його можливості. Однак, цифрова освіта цілковито не зможе замінити традиційну систему. Її основна функція полягає в доповненні, підсиленні мотивації, поглибленні знань, розширенні можливості використання індивідуального підходу. активізує пізнавальну діяльність студентів, дає змогу підвищити інтенсивність та ефективність мовної освіти» [11, с. 110].

Нині розроблено педагогічну концепцію. організації неперервності освіти майбутніх фахівців [3], формування системи неперервної екологічної підготовки в контексті інтегративних тенденцій [6] та ін.

Як зазначає О. Гулай, неперервна професійна освіта «це систематична, цілеспрямована діяльність з набуття і удосконалення знань, умінь та навичок як в будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти. Системність неперервної професійної освіти, що побудована на ступеневій основі, дає можливість гнучко й оперативно реагувати на зміну потреб суспільства, соціальних груп і окремих особистостей. У такій системі очевидний пріоритет вищої школи, яка фактично визначає цілі та зміст діяльності всіх інших ланок» [2, с. 8].

На думку С. Сисоєвої «педагогічні технології у неперервній професійній освіті повинні забезпечувати особистісний і професійний розвиток і саморозвиток особистості, її професійну і соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість» [7, с. 15].

О. Галус акцентує «необхідність у постійному поновленні фахових знань, умінь і навичок сучасного педагога, неперервності його професійної освіти. Неперервність навчання повинна полягати в тому, щоб дати можливість людині осмислювати на кожному етапі своєї життєдіяльності власний професійний досвід у загальному контексті реальної соціокультурної ситуації» [1, с. 9]. Водночас, питання розвитку цифрової компетентності вчителя в умовах неперервної освіти не було предметом спеціального дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування цифрової компетентності вчителя в умовах неперервної освіти

Виклад основного матеріалу. Нами обґрунтовано педагогічні умови формування цифрової компетентності вчителя в умовах неперервної освіти: забезпечення мотивації вчителя до розвитку цифрової компетентності; наступність у системі цифрового саморозвитку вчителя як взаємодія студентів та вчителів-практиків; розроблення моделей випереджуючої освіти формування цифрової компетентності вчителя. Розглянемо кожну з цих умов детальніше.

1. Забезпечення мотивації вчителя до розвитку цифрової компетентності

Ми виокремили три типи мотивації. По-перше, вчителі вмотивовані навчатися, коли є потреба виконати конкретні завдання, які вимагають використання цифрових навичок: тоді вчителі розвивають компетентність для освоєння нових навичок. Вчителі також готові розвивати свою професійну цифрову компетентність, коли це позитивно впливає на учнів, тобто існує професійний аспект розвитку, який базується на здатності полегшувати навчання учнів і вирішувати їх навчальні потреби. Наприклад, оцифрування щоденного досвіду та підготовка учнів до цифрових іспитів свідчать про мотивацію вчителів до опанування цифрових навичок. Окрім того, вчителі вмотивовані вчитися, щоб отримати знання для їх власних інтересів, що є предметом дослідження андрагогіки та навчання дорослих. Важливу роль відіграють керівники навчальних закладів щодо можливості і обмеження професійного цифрового розвитку учителів, і компетентні керівники завжди готові сприяти вчителям розвивати їх цифрову компетентність.

Загалом вчителі не вважають формальну модель навчання достатньо ефективною для розвитку своєї професійної цифрової компетентності, особливо в сучасному світі, де технологічний прогрес зумовлює швидке старіння матеріалу, що викладається на офіційних курсах. Часто формальне навчання зводиться до режиму передачі інформації з низьким ступенем ініціативності вчителя. Водночас, цифрова компетентність є багатогранною і складною, тому не вписується в рамки простої передачі відомостей, навіть корисних та важливих.

2. Наступність у системі цифрового саморозвитку вчителя як взаємодія студентів та вчителів-практиків

Сутність організації педагогічної взаємодії між студентами та педагогами-практиками в рамках системи цифрового саморозвитку вчителя розуміємо як комплекс заходів, спрямованих на функціонування системи, що проектується, організацію обміну педагогічним досвідом, професійне спілкування з актуальних проблем цифрової освіти, наповнення практико-орієнтованим змістом цифрової підготовки майбутніх вчителів, своєчасною консультацією та наданням методичної допомоги тощо. Саме ці заходи забезпечують допомогу та підтримку професійного саморозвитку вчителя. Об'єднання студентів старших курсів і практикуючих педагогів в одну систему ґрунтується на тому, що старшокурсники – педагоги-початківці підійшли у своїй навчальній діяльності до педагогічної практики в школі, підготовлені для прийняття педагогічного досвіду і вже наділені певним рівнем цифрових якостей, які є відправною точкою у вибудовуванні їх цифрової траєкторії саморозвитку.

На основі викладеного вище, можна говорити про те, що система цифрового саморозвитку вчителя дозволяє моделювання підсистем самоспостереження, регулювання, підтримки та стимулювання професійного зростання вчителя з чітким визначенням параметрів цифрового розвитку. Ми ґрунтуємось на концепції системного підходу, який є методологічною основою побудови системи. Ідея полягає у розробленні системи цифрового розвитку вчителя, в основі якої лежить цільова установка на становлення і саморозвиток цифрової компетентності педагога і учнів.

Специфіка таких систем полягає в тому, що вони мають нелінійний характер розвитку, імовірнісний результат і описуються поняттями синергетики (точки біфуркації, поле шляхів взаємодії, взаєморозвиток, самоорганізація, саморозвиток), будуючись на основі постійної та активної взаємодії з навколишнім середовищем. У рамках цього підходу можливе гармонійне поєднання та взаємозв'язок підсистем при цифровій підготовці педагога. Взаємозв'язок різних підсистем, їхній діалог та організований на їх основі вплив на складні системи дає позитивні результати.

При організації цифрової підготовки вчителя відбувається суб'єктивний вплив на педагога, що має розвиваючий характер і створює умови для самооцінки своєї цифрової діяльності, а потім – самоорганізації та професійного цифрового саморозвитку.

Ми виділяємо ще одну ознаку – наявність структури компонентів та перспективи розвитку зв'язків та відносин усередині системи. Виявляється ця ознака через організацію педагогічної взаємодії між студентами та вчителями-практиками та дозволяє встановлювати взаємний діалог, що розширює можливості цифрової освіти.

Наступна ознака полягає у інтегративному підході і свідчить про те, що компоненти системи, володіючи своїми властивостями та характеристиками, взаємодоповнюють один одного та можуть призвести до утворення абсолютно нового компонента з іншими властивостями.

Наступна характерна властивість – тісний зв'язок із зовнішнім середовищем та іншими системами, зумовлений необхідністю переходу на багаторівневу підготовку.

3. Розроблення моделей випереджуючої освіти формування цифрової компетентності вчителя

Сучасна наука надає освіті провідного значення у розвитку суспільства. Одним з трьох базових параметрів для індексу людського розвитку країн світу, що визначається експертами ООН, поряд з охороною здоров'я та матеріальним рівнем життя, прийнятий освітній рівень.

У зв'язку зі складною ситуацією розвитку освіти, зміною її ролі в суспільстві та у становленні особистості, педагогічна наука потребує прискореного розвитку. У зв'язку з цим пріоритетність на даному

етапі розвитку наукових педагогічних досліджень набувають дослідження, спрямовані насамперед на покращення практичного стану освіти. Вирішення завдань розвитку освіти як стратегічного напрямку політики держави безпосередньо пов'язується з розвитком науки та її зв'язку з освітою.

Проблема взаємозв'язку педагогічної науки та практики є дискусійною: точкою розбіжності у поглядах є позиція про їхню пріоритетність та значущість щодо один одного. Характер взаємозв'язку теорії та практики відрізняється на різних історичних етапах і визначається пріоритетами освітньої та наукової політики, знаходить відображення у різних моделях взаємозв'язку науки та практики.

До таких моделей можна віднести: *інноваційну*, характеризує поява принципово нового педагогічного досвіду у практиці (практика випереджає науку); *випереджуючу* – наукове дослідження, випереджаючи практику, носить прогностичний характер; *реформаторську*, спрямовану на приведення освіти у відповідність до реалій соціально-економічної ситуації та нагальних потреб суспільства; *системну*, що характеризує крайню точку напруги у розвитку освіти та науки (наука та практика, консолідуючись, спрямовують свої зусилля на системні зміни в освіті).

Будь-який підхід в описі моделей зв'язку науки і практики, визначення їх пріоритетності є досить умовним, оскільки наука і практика априорі перебувають у діалектичній єдності за збереження їх відносної самостійності. Представлені моделі не охоплюють всього різноманіття зв'язків науки і практики, лише конкретизують уявлення про ці взаємозв'язки, насамперед у контексті випереджальної освітньої політики.

Усе це дозволяє виділити *особливості системи підготовки вчителя у системі неперервної освіти*: складність, яка передбачає взаємодію різних підсистем між собою; відкритість – зв'язок з іншими системами (навчання у ЗВО, підвищення кваліфікації; динамічність, наступність, адаптованість до зовнішніх умов тощо).

Висновки. Таким чином, педагогічні умови формування цифрової компетентності вчителя в умовах неперервної освіти полягають у такому: забезпечення мотивації вчителя до розвитку цифрової компетентності; наступність у системі цифрового саморозвитку вчителя як взаємодія студентів та вчителів-практиків; розроблення моделей випереджуючої освіти формування цифрової компетентності вчителя. Забезпечення мотивації вчителя до розвитку цифрової компетентності передбачає наступність у системі цифрового саморозвитку вчителя як взаємодію студентів та вчителів-практиків; розроблення моделей випереджуючої освіти формування цифрової компетентності вчителя, а модель професійного цифрового розвитку вчителя в контексті формування

його цифрової грамотності та компетентності має спиратися на принципи наступності, узгодженості та довготривалого впливу на результат навчання. Педагогічне знання спонукає використовувати інформаційно-комунікаційні і допомагає вчителям підвищити свій професійний потенціал діяльності. Система цифрового саморозвитку вчителя дозволяє говорити про моделювання самоспостереження, регулювання, підтримки та стимулювання професійного зростання вчителя з чітким визначенням параметрів цифрового розвитку. Базова концепція системного підходу полягає у формуванні системи цифрового розвитку вчителя, в основі якої лежить цільова установка на становлення і саморозвиток цифрової компетентності педагога і учнів. В організації цифрової підготовки вчителя забезпечуються умови, коли суб'єктивний вплив на педагога має розвиваючий характер і створює основу для самооцінки своєї цифрової діяльності, а потім – самоорганізації та професійного цифрового саморозвитку. Особливостями підготовки вчителя у системі неперервної освіти є складність, відкритість, динамічність, наступність, адаптованість до зовнішніх умов тощо.

До подальших напрямів дослідження відносимо розроблення концептуальних засад формування цифрової компетентності вчителя в умовах неперервної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2009. 50 с.
2. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2010. Вип. 26. С. 3–10.
3. Калаур С. М. Педагогічна концепція організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Вип. 36. С. 71–74.
4. Лещенко М. П., Тимчук, Л. І.. Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа компетентностей учителів у міжнародному педагогічному просторі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Вип. 38. С. 13–28.
5. Осадча Л. Психологічні особливості впровадження та використання цифрових технологій в освітніх процесах у вузі. *International Scientific Journal "Internauka"*. URL: <https://www.inter-nauka.com/uploads/public/15514700263422.pdf>. (дата звернення: 10.01.2021)
6. Прусак В. Ф. Формування системи неперервної екологічної підготовки дизайнера в контексті інтегративних тенденцій. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2005. Вип. 747. С. 115–122.
7. Сисоева С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Ч. 1. С. 7–18.

8. Снігур О.М. Формування вмінь використувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2007. 22 с.

9. Стечкєвич О. О. Концептуальні засади формування системи цифрової компетентності педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Т. 4. С. 176–181.

10. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та прак-

тичні рішення) : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 3 березня 2022 р.) / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. 106 с.

11. Чабан О. Використання цифрових технологій в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19): матеріали Всеукр.наук.-практ. семінару, 2 березня 2021. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. С. 108.

INCORPORATING CLIL-TECHNOLOGY IN TEACHING ELECTRONIC NAVIGATION INSTRUMENTS AND SYSTEMS OF SEA VESSELS

ВПРОВАДЖЕННЯ CLIL-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОНАВІГАЦІЙНИХ ПРИЛАДІВ ТА СИСТЕМ МОРСЬКИХ СУДЕН

The article explores the integration of Content and Language Integrated Learning (CLIL) technology into the teaching of electronic navigation instruments of sea vessels based on the subjects "Navigation Bridge Resource Management", "Electronic Navigational Instruments", "Global Maritime Search and Rescue Communications (GMDSS)". CLIL technology offers a novel approach to enhancing both navigational competency among maritime crews. By incorporating CLIL principles into electronic navigation training, maritime educators can provide interactive and language-rich learning experiences for crew members. This includes developing multilingual interfaces for navigation equipment, integrating interactive training modules focused on navigation terminology and procedures, and offering real-time language support features such as voice recognition and translation capabilities. Furthermore, CLIL technology can facilitate language immersion simulations, customizable language profiles, and language-based navigation alerts within navigation equipment. These features not only enhance crew members' language skills but also improve their understanding of maritime regulations, navigational practices, and cross-cultural communication in diverse maritime environments. The article emphasizes the importance of CLIL technology in promoting effective communication, cultural understanding, and navigational safety at sea. By embracing CLIL principles in electronic navigation training, maritime operators can equip their crews with the necessary skills and competencies to navigate safely and proficiently while fostering collaboration and mutual respect in international waters. Prospects of further research consists in incorporating artificial intelligence (AI) in professional maritime training.

Key words: *electronic navigation equipment, CLIL-technologies, vessel safety, maritime global communication, maritime professionals.*

У статті досліджується інтеграція CLIL-технології (Content and Language Integrated

*Learning) у навчання електронних навігаційних приладів і систем морських суден на прикладі дисциплін «Управління ресурсами навігаційного містка», «Електронавігаційні прилади», «Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування(GMDSS)». Технологія CLIL пропонує новий підхід до підвищення навігаційної компетентності серед морських екіпажів. Впроваджуючи принципи CLIL у підготовку з навігації, викладачі можуть надати членам екіпажу інтерактивний та мовний досвід навчання. Це включає в себе розробку багатомовних інтерфейсів для навігаційного обладнання, інтеграцію інтерактивних навчальних модулів, зосереджених на термінології та процедурах навігації, а також пропонування функцій підтримки мови в реальному часі, таких як розпізнавання голосу та можливості перекладу. Крім того, технологія CLIL може створити симуляції мовного занурення, навігаційні мовні профілі та навігаційні сповіщення на основі мови в електронавігаційному обладнанні. Ці функції не тільки покращують мовні навички членів екіпажу, але й підвищують рівень розуміння морських правил, навігаційних практик і міжкультурного спілкування в різноманітних морських середовищах. У статті підкреслюється важливість CLIL-технології для сприяння ефективній комунікації, культурному взаєморозумінню та навігаційній безпеці на морі. Використовуючи принципи CLIL у навчання електронавігаційних приладів, морські оператори можуть озброїти свої екіпажі необхідними навичками та компетенціями для безпечних та вмілих навігацій, одночасно сприяючи співпраці та взаємній повазі під час плавання. Перспективи подальших досліджень полягають у навчання полягають у впровадженні штучного інтелекту (ШІ) у професійну морську підготовку. **Ключові слова:** електронавігаційні прилади, CLIL-технології, безпека судноплавства, морський глобальний зв'язок, морські фахівці.*

UDC 378.147: 316.47

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.20>

Slyusarenko A.I.,

Senior Lecturer at the Department of Navigation and Ship Management Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy», Izmail, Ukraine

Kvasnikov P.K.,

Senior Lecturer at the Department of Navigation and Ship Management Danube Institute of the National University, «Odesa Maritime Academy», Izmail, Ukraine

Problem statement. In today's fast-changing world, professional training of specialists requires constant review and updating of content. The study of the state of higher professional maritime education and the generalization of trends affecting educational processes in the field of training maritime specialists determine the main directions of reforming the system of this training. The experience of professional training of future specialists in maritime higher education institutions has the specifics of complicated modeling and design of the marine environment outside of real life conditions, which indicates the need for research on pedagogical design of models that strengthen the personal development of students in the intellectual and creative directions of integration with the real experience of seafaring, which contributes to more

responsible and optimal actions of real conditions of professional activity [4]. Technical factors such as ship design, navigation equipment, communication systems, propulsion systems, safety equipment, weather monitoring, maneuverability, maintenance practices, crew training, and regulatory compliance collectively influence the safety of vessel navigation at sea. So, more and more research requires complex approach to teaching subjects taking into account not only technical issues but also language factor. Integrating CLIL-technology (Content and Language Integrated Learning) principles into navigation equipment for sea vessels presents an innovative approach to enhance both navigational safety and crew competency. CLIL technology could be efficiently incorporated into teaching navigation equipment and systems of vessels.

Analysis of recent research and publications.

Different aspects of maritime professional training were studied by many scholars, such as: educational models of navigators' training (S. Voloshinov, A. Gaydarzhi, S. Glikman, V. Zhelyaskov, Ya. Korol, Ya. Lipshyts, M. Musorina, D. Osadchuk, G. Popova, I. Sokol, M. Soter); L. O. Timofeeva, O. Frolova, A. Yurzhenko studied socio-communicative issues of maritime training.

The theoretical basis of the ecological problem in the training of future navigators is presented in the scientific works of O. Bayramova, O. Gurenkova, V. Zhuryan, A. Svarychevska. V. Pozdniakova, B. Popkov. Scientists focus particular attention on the professional orientation of education in the process of language training of maritime specialists – S. Barsuk, Yu. Buzovska, E. Bondarenko, I. Dragomyretskyi, N. Doroshkevich, R. Zaitseva, V. Zyкова, I. Krasnovska, L. Lipshyts, L. Novik, V. Smelikova, I. Yaremchuk. In foreign works some aspects of navigational training are presented (L. Tetley and D. Calcutt). Being an innovative teaching method CLIL-technology is represented in the works of N. Kononenko, O. Khodakovska, Yu. Sobol, O. Frolova, S. Barsuk, B. Popkov, V. Molodtsova, M. Tsinova and others.

V. Molodtsova, M. Tsinova focus on the concept of CLIL which includes: teaching a subject and acquiring knowledge of the subject in a certain field on the basis of interconnected implementation of two languages (native and non-native) as a means of educational activity; teaching a foreign language in the process of acquiring certain subject knowledge by the students through the interconnected use of two languages and learning a foreign language as a means of an educational activity. The content of training on a CLIL basis can be structured in the form of thematic blocks based on selected topics included in the programs of other subjects. Learning this content consists in acquiring both specialized knowledge in particular subjects, comprehending a certain set of concepts, memorizing terminology along with other language material, and the socio-cultural specific knowledge [2, p. 86].

Researching the implementation of the CLIL methodology in the training of navigators, O. Frolova and S. Barsuk share their own professional experience and clearly demonstrate the interdisciplinary integration of disciplines: the modules "Types of Cargoes" / "Types of Sea Vessels" Types of Ships") are integrated with the discipline "Theory of Ship Arrangement"; modules "Navigation Challenges integrated with the discipline "Navigation"; modules "Personal Skills and Qualities in Crew Management", "Communication and Briefings", "Human Factor" are integrated with the discipline "Maritime Resource Management", etc. [3].

The purpose of the article. The purpose of the article is to demonstrate how CLIL-technology may be incorporated in study process based on

professional technical subjects – “Navigation Bridge Management”, “Electronic Navigational Instruments”, “Global Maritime Search and Rescue Communications (GMDSS)”. To achieve this goal, we used learning platform Quizzlet in order to make the teaching process more interesting, interactive and digitalized.

Presentation of the main material. Electronic navigation systems play a crucial role in enhancing the safety of navigation at sea. In present research we focus on integration of the technical subjects “Navigation Bridge Management”, “Electronic Navigational Instruments”, “Global Maritime Search and Rescue Communications (GMDSS)” with CLIL-technology of language training.

Technologies have greatly developed for the last 20 years. L. Tetley and D. Calcutt mention that computerization and continuing development of large-scale integration (LSI) technology have been directly responsible for most of the changes. The large-scale manufacture of microchips has enabled the production of low-cost equipment with capabilities that could only have been dreamed about a decade ago. This reduction in size and cost has also brought sophisticated navigation equipment within reach of small-boat owners [5]. The role of navigation systems is great. Some of the electronic navigation systems include: Radar and Automatic Identification Systems (AIS), GPS (Global Positioning System), Chart Display and Information Systems (ECDIS), inertial navigation systems (INS).

Electronic navigation systems such as GPS (Global Positioning System) provide precise positioning information to vessels, allowing them to determine their exact location on the Earth's surface. Accurate positioning helps vessels to navigate safely and avoid hazards such as rocks, reefs, and shallow waters. In the event of equipment failure or loss of GPS signal, electronic navigation systems often have backup capabilities, such as inertial navigation systems (INS) or manual plotting tools, to enable vessels to maintain safe navigation and reach their intended destinations.

Radar and Automatic Identification Systems (AIS) are electronic navigation aids that help vessels detect and track other ships in their vicinity. By providing information about the position, course, and speed of nearby vessels, these systems enable ship operators to take evasive action to avoid collisions, thereby enhancing safety at sea.

ECDIS (Chart Display and Information Systems) is a computer-based navigation system that displays electronic navigational charts (ENCs) and additional information such as ship's position, heading, speed, and route planning data. ECDIS improves situational awareness for navigators by presenting a clear and up-to-date picture of the vessel's surroundings, reducing the risk of navigational errors and groundings.

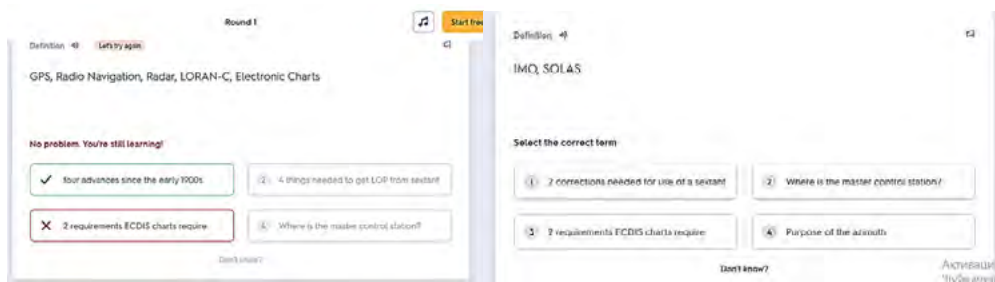
Electronic navigation systems are often integrated with other onboard systems, such as autopilots,

depth sounders, and gyrocompasses. This integration improves the efficiency and accuracy of navigation tasks, reducing the workload on crew members and minimizing the risk of navigational errors. Electronic navigation systems provide real-time weather information to vessels, including forecasts of wind, waves, and atmospheric conditions. This allows ship operators to make informed decisions about route planning and timing to avoid adverse weather and sea conditions, thereby enhancing the safety of navigation. Also, many electronic navigation systems have the capability to record and store navigational data, including the vessel's track, speed, and other relevant parameters. This data can be analyzed later to assess the vessel's performance, identify potential safety issues, and improve navigational practices.

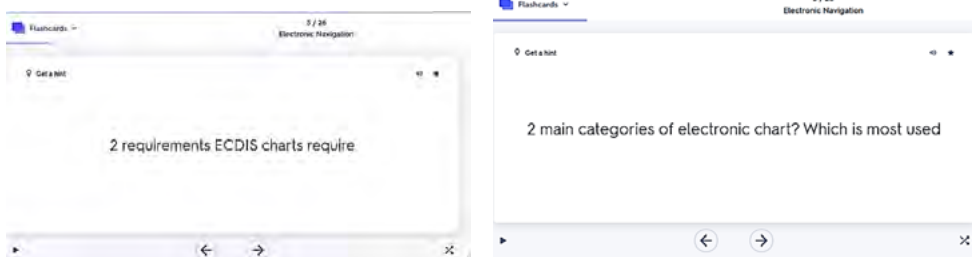
Integrating Content and Language Integrated Learning (CLIL) principles into navigation equipment for sea vessels presents an innovative

approach to enhance both navigational safety and crew competency. We use Quizzlet platform to create learning material and incorporate it in study process. It integrates interactive CLIL training modules directly into navigation equipment, providing crew members with on-the-spot language learning opportunities while familiarizing themselves with the equipment. These modules could include multimedia content, simulations, quizzes, terms matching and tests focused on navigation terminology and procedures in various languages. The Quizzlet platform is flexible and contents can be customizable. We suggest the following scheme on Quizzlet platform – learning of the terms, doing flashcards, matching and final test. The overall activity takes about 30 min. It should be born in mind that Quizlet can be used as additional means to training. Below there are some examples of CLIL-technology incorporated in learning technical subjects.

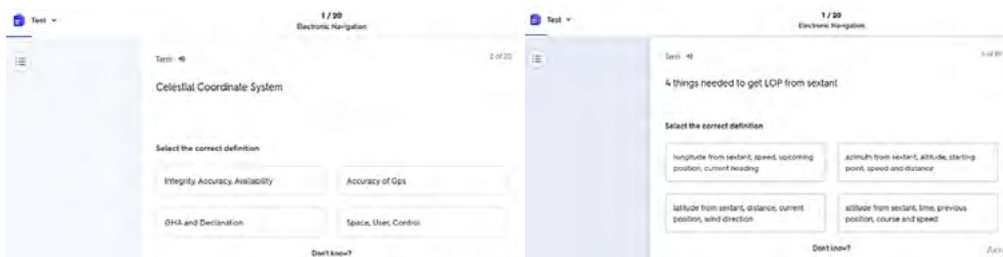
1. Subject "Electronic Navigational Instruments":
<https://quizlet.com/455936505/learn>



<https://quizlet.com/455936505/flashcards>



<https://quizlet.com/455936505/test>



2. *Global Maritime Search and Rescue Communications (GMDSS)*

<https://quizlet.com/199199539/match>

<https://quizlet.com/199199539/test>

<https://quizlet.com/199199539/flashcards>

3. *Navigation Bridge Resource Management*

<https://quizlet.com/191619674/learn>

<https://quizlet.com/191619674/flashcards>

<https://quizlet.com/191619674/match>

<https://quizlet.com/191619674/test?answerTermSides=2&promptTermSides=6&questionCount=11&questionTypes=4&showImages=true>

What is more, Quizlet may be used for creating new materials and customizing it to your particular needs and context integration. For example, based on lecture material we worked out some revision questions on the platform Quizlet on the topic “*Global Maritime Search and Rescue Communications (GMDSS)*”:

1 State the four designed areas of the GMDSS radio net and explain the difference between areas A3 and A4.

2 What are the major differences between the Inmarsat and COSPAS/SARSAT satellite systems?

3 All vessels must carry two independent methods of distress alerting. Explain the alternative systems that are available for a vessel trading in area A3.

4 What information should the initial distress alert message contain?

5 If a disaster overwhelms a vessel before a manual distress alert can be transmitted, how is an automatic alert activated?

6 How may this alert message be acknowledged by a shore-based station?

7 What is a SART and how does it provide position information to rescue vessels?

8 How may vessels in a specific ocean region be alerted of a casualty by a shore station?

9 NAVTEX provides navigational and other information for shipping. Over what range would you expect to receive NAVTEX signals? [5].

Conclusions and perspectives. So, electronic navigation systems significantly influence the safety of navigation at sea by accurate positioning, facilitating collision avoidance, improving situational awareness,

monitoring weather conditions, enabling emergency navigation, integrating with other onboard systems, and recording navigational data for analysis and improvement. These systems enhance situational awareness, reduce the risk of accidents, and contribute to safer and more efficient maritime operations. To learn the terms and definitions more efficiently CLIL technology could be incorporated into navigation equipment and systems learning. In the article we provide how this technology works on the subjects “Navigation Bridge Resource Management”, “Electronic Navigational Instruments”, “Global Maritime Search and Rescue Communications (GMDSS)”. For this purpose, we used Quizlet platform which incorporates context into navigation equipment interactive training modules by providing information about maritime terms, definitions, regulations, navigational practices, abbreviations, etc. Further research consists in incorporating artificial intelligence (AI) in professional subjects.

REFERENCES:

1. Попков Б.І. Впровадження методики CLIL в екологічну підготовку майбутніх судноводіїв. Міжнар. наук.-практ. конф. «Важливість використання сучасних технологій в освіті» (15 вересня 2023 року, м. Дніпро), Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. С. 35–39. URL: <https://researcheurope.org/product/book-30/> (дата звернення 20.04.2024).

2. Molodtsova V., Tsinova M. Cross-curriculum approach to teaching maritime English <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v32/22.pdf> (дата звернення 30.04.2024).

3. Frolova O., Barsuk S. CLIL: Integrating Profession-Focused Subjects and Maritime English URL: http://rep.ksma.ks.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/244/1/Frolova_CLIL.pdf (дата звернення 29.04.2024).

4. Voloshynov S. (2019). Model of Professional Training of Future Maritime Specialists in the Informational and Technological Environment. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, (41), 48-63. <https://www.ite.kspu.edu/index.php/ite/article/view/752/753> (дата звернення 22.04.2024).

5. Tetley L., Calcutt D. *Electronic Navigation Systems*. 3-d edition. A division of Reed Educational and Professional Publishing Ltd. Butterworth-Heinemann 405 p.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

IMPLEMENTATION OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY GEOGRAPHICAL EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем впровадження здоров'язбережувальних технологій в систему загальної середньої географічної освіти, яке дає здобувачам освіти як теоретичні знання, так і практичні навички ведення здорового способу життя. Значна увага приділена питанням формування здорового способу життя, використанню здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі, що регламентують нормативно-правові акти в галузі освіти. Автором проаналізовані навчальні програми для закладів загальної середньої освіти з географії та Санітарний регламент, щодо питань здоров'язбережувальних технологій у навчанні. Зокрема, автором розкривається сутність поняття «здоров'язбережувальні технології», значна увага приділена ролі здоров'язбережувальних технологій для забезпечення здобуття якісної загальної географічної освіти.

У статті проаналізовано методологічну компоненту формування культури здоров'я та здорового способу життя здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти в освітньому географічному просторі; перевірено рівень сприйняття впроваджених здоров'язбережувальних технологій здобувачами освіти в географічній освіті. Перевірено рівень та індекс сприйняття впроваджених здоров'язбережувальних технологій у здобувачів освіти. Виявлено, що головним принципом педагогіки, згідно з яким у освітньому процесі педагог взаємодіє зі здобувачами освіти за індивідуальною моделлю, враховуючи їх особистісні якості, при якій відбувається орієнтація на індивідуальні особливості учня та створення психолого-педагогічних умов для його розвитку. У статті автором зосереджено увагу на тому, що сучасний урок географії має бути побудований на здоров'язберігаючих, здоров'яформуючих та здоров'язміцнюючих компонентах, спрямованих на формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, навчати основам культури здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здобувачі освіти, географічний

освітній простір, заклад загальної середньої освіти, рівень сприйняття.

The article is devoted to one of the topical problems of the introduction of health-saving technologies into the system of general secondary geographical education, which gives students both theoretical knowledge and practical skills of leading a healthy lifestyle. Considerable attention is paid to the formation of a healthy lifestyle, the use of health-saving technologies in the educational process, which are regulated by normative legal acts in the field of education. The author analyzed curricula for institutions of general secondary education in geography and sanitary regulations, regarding issues of health-saving technologies in education. In particular, the author reveals the essence of the concept of «health-preserving technologies», significant attention is paid to the role of health-preserving technologies in ensuring the acquisition of high-quality general geographic education.

The article analyzes the methodological component of the formation of a culture of health and a healthy lifestyle of students of general secondary education institutions in the educational geographical space; the level of perception of implemented health-saving technologies by students in geographic education was checked. The level and index of perception of implemented health-saving technologies among students of education was checked. It was revealed that the main principle of pedagogy, according to which in the educational process the teacher interacts with the students of education according to an individual model, taking into account their personal qualities, during which there is an orientation to the individual characteristics of the student and the creation of psychological and pedagogical conditions for his development. In the article, the author focuses on the fact that a modern geography lesson should be built on health-preserving, health-forming and health-enhancing components, aimed at forming positive motivation for a healthy lifestyle, teaching the basics of health culture.

Key words: health-saving technologies, education seekers, geographic educational space, institution of general secondary education, level of perception.

УДК 37.091.33:61.373.54

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.21>

Слюта А.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри екології, географії
та природокористування
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

XXI століття для галузі освіти України – це час суттєвих змін, кардинальна модернізація концептуальних засад викладання базових навчальних дисциплін. Сучасна освіта потребує докорінного переосмислення парадигми навчання і виховання, оновлення змісту, форм і методів становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, створення сприятливих умов для фізичного, психологічного, соціального і духовного здоров'я учнів, їх правового і соціального захисту. Враховуючи досягнення педагогіко-психологічних наук, практику впровадження Концепції Нової української школи, освітній

процес має бути побудований таким чином, щоб він не тільки не погіршував фізичний та психічний стани учнів, а й укріплював їх сили та можливості [1; 7]. Першочергово цьому процесу сприяє використання здоров'язбережувальних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Здоровий спосіб життя став предметом дослідження багатьох учених. Теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано, зокрема, у працях Людмили Сущенко, яка розглядає життєдіяльність людини як інтегративний процес взаємодії її фізичного, психічного й соціального компонентів [9]. Здоровий спосіб життя – це практичні дії,

спрямовані на запобігання захворювань, зміцнення всіх систем організму й поліпшення загального самопочуття людини, – стверджує у своїх дослідженнях Наталія Карвацька [2]. Проблему суб'єкт-суб'єктного, особистісно зорієнтованого підходу до виховання висвітлено в роботах Івана Беха, Олени Кононко, Михайла Левківського, Абрагама Маслоу, Віктора Постового, Миколи Чобітька, Катерини Чорної. Питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах Миколи Амосова, Валентина Язловецького. Психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях Тетяни Бойченко, Тетяни Круцевич, Світлани Лапаєнко, Валентини Оржеховської, Валерія Радула, Світлани Свириденко, Миколи Солопчука. Формування здорового способу життя засобами фізичного виховання досліджували Олександр Артющенко, Олександра Дубогай, Микола Зубалій, Анатолій Турчак, Богдан Шиян та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Суперечності, що існують між вимогами сьогодення (парадигма загальної середньої освіти, яка спрямована на підготовку творчомислячого учня, здатного успішно і ефективно функціонувати у сучасній освіті, своєю чергою вирішувати нестандартні завдання і розгляд учня як активного суб'єкта освітнього процесу у ЗЗСО) та реальною практичною підготовкою учня до процесу здоров'язбережувальних технологій є важливим аспектом в освітньому середовищі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні впровадження здоров'язбережувальних технологій в географічному освітньому просторі та перевірці ефективності застосування технологій рівнем сприйняття здобувачами освіти (на прикладі Новгород-Сіверської ЗОШ I–III ступенів № 2).

Виклад основного матеріалу. Здоров'язбережувальні технології – технології, що охоплюють використання засобів, методів і форм фізичного виховання, спрямованих на підвищення показників здоров'я, мотивації до виконання фізичних вправ, регуляції режиму рухової активності [1; 9]. Їх використання в освітньому процесі є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року передбачено створення умов для реалізації оздоровчої функції освіти і розгляду здоров'я як мети, змісту і результату навчання. У Концепції Нової української школи визначені перспективні орієнтири і шляхи формування освіченої, вихованої, фізично і духовно здорової української нації.

Компетентнісний потенціал географічної освіти закладений у «Навчальній програмі для закладів загальної середньої освіти. Географія. 6–9 класи» [3]. Однією з його складових є «Екологічна грамотність і здорове життя». Серед умінь, які необхідно сформувати в учнів, визначене вміння «застосувати набутий досвід задля збереження власного здоров'я та здоров'я інших». Поняття «ставлення» має таку змістову складову: «турбота про здоров'я своє та інших людей, ціннісне ставлення до навколишнього середовища як до потенційного джерела здоров'я». Запропоновані навчальні ресурси: кооперативне навчання, партнерські технології, проєкти. Вивченням наскрізної змістової лінії «Здоров'я і безпека» прагнуть сформувати учня духовно, емоційно, соціально і фізично повноцінним членом суспільства, який здатний вести здоровий спосіб життя, допомагати у формуванні безпечного здорового життєвого середовища.

Учні 6 класів орієнтують на: застосування знань про лікарські рослини, отруйні рослини і тварини на прикладі природних комплексів своєї місцевості; формування установок на використання здорового та безпечного харчування й безпечної поведінки під час навчальних екскурсій і польових досліджень; виявлення і розуміння впливу метеорологічних чинників на стан здоров'я людини; розуміння значення для здоров'я людини мінеральних лікувальних і столових вод.

Учні 7 класів орієнтують на: усвідомлення значення санітарно-гігієнічних умов проживання і харчування для збереження життя і здоров'я людей (у тому числі на прикладі країн, що розвиваються); розуміння важливості профілактичних заходів під час закордонних подорожей до країн з високою ймовірністю епідемії; формування знань про небезпечні природні об'єкти і явища та їхній вплив на життя людини.

Учні 8 класів орієнтують на: розуміння того, що здоров'я є найвищою цінністю для кожної людини та суспільною цінністю, свідому мотивацію щодо ведення здорового способу життя, відповідальності за власне життя і здоров'я; формування безпечної поведінки в навколишньому середовищі і в екстремальних (надзвичайних) ситуаціях (під час навчальних екскурсій і польових досліджень); організацію успішної навчальної роботи зі створення здоров'язберігаючих умов.

Учні 9 класів орієнтують на: формування знань про безпечність товарів та послуг, споживачами яких є учні; застосування знань для оцінювання можливих позитивних і негативних наслідків сучасних біотехнологій у сільському господарстві;

У 10 класі за навчальною програмою «Географія: регіони та країни» одним з головних завдань є обґрунтування доцільності наукового підходу до природокористування, мотивування екологічно грамотної, здоров'язбережувальної поведінки [5].

Навчальною програмою в 11 класі «Географічний простір Землі» серед завдань визначено: забезпечення особистої безпеки учнів, життєдіяльності й адаптації до умов навколишнього середовища [5].

«Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Географія. 10–11 класи. Профільний рівень» дає можливості для формування здорового способу життя здобувачів освіти в розрізі окремих тем, найбільше під час вивчення третинного сектору економіки країн та регіонів [4].

У Санітарному регламенті для закладів загальної середньої освіти, затвердженому наказом Міністерства охорони здоров'я від 25 вересня 2020 року № 2205, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 10 листопада 2024 року за № 1111/35394 (із змінами), визначені вимоги до організації освітнього процесу, які спрямовані на збереження здоров'я дітей: організація освітнього процесу не повинна призводити до перевантаження учнів та має забезпечувати безпечні, нешкідливі та здорові умови здобуття освіти; упродовж навчальних занять, які поєднують у собі психічне, статичне, динамічне навантаження на окремі органи і системи і на весь організм в цілому, проводяться вправи з рухової активності для зняття локального стомлення і вправи з рухової активності загального впливу [6].

Таким чином, нормативно-правові акти в галузі освіти, навчальні програми для закладів загальної середньої освіти, Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти визначають напрямки формування здорового способу життя учнів, та використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі.

Загальна проблема реалізації індивідуального підходу, щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій при вивченні географії наразі знаходиться у полі зору провідних фахівців з педагогіки та психології.

У процесі дослідження, а саме перевірки рівня сприйняття здобувачами освіти Новгород-Сіверської ЗОШ І–ІІІ ст. № 2 здоров'язбережувальних технологій при вивченні географії в період повномасштабного вторгнення з врахуванням забезпечення здобуття якісної загальної географічної освіти з'ясувалося, що проблема підготовки учнів до такої форми роботи є досить суттєвою. У ході дослідження для кожного учня проводився індивідуальний порівняльний аналіз. Результати узагальнювалися за класами в цілому. Всього опитаних та протестованих – 310 здобувачів. В межах поставленої мети одне із завдань дослідження полягало у визначенні рівня сприйняття учнями здоров'язбережувальних технологій (РС) в межах освітнього процесу здобувачів освіти в Новгород-Сіверській ЗОШ І–ІІІ ст. № 2.

Для зіставлення даних тестування був уведений індекс готовності здобувачів освіти (далі – ІГЗТ) (1.1, 1.2), як сума різниць показників за кожним з тестів здобувачів освіти і показниками конкретного учня:

$$\text{ІГЗТ}_д = \text{ПСС}_д - \text{РС} \quad (1.1),$$

де ІГЗТ_д – індекс готовності здобувачів освіти до використання здоров'язбережувальних технологій;

ПСС_д – показниками структури сприйняття здобувачів освіти до використання здоров'язбережувальних технологій;

РС – рівень сприйняття здобувачами освіти здоров'язбережувальних технологій.

$$\text{ІГЗТ}_п = \text{ПСС}_п - \text{РГ} \quad (1.2),$$

де ІГЗТ_п – індекс готовності здобувачів освіти після використання здоров'язбережувальних технологій;

ПСС_п – показниками структури сприйняття здобувачів освіти після використання здоров'язбережувальних технологій;

Крім того, був уведений індекс особистісного розвитку (ІОР). Індекс особистісного розвитку (зростання) визначався як сумарна різниця між показниками структури сприйняття здобувачами освіти використання здоров'язбережувальних технологій і сам період участі і використання в освітньому географічному просторі такої форми роботи. Оцінка рівня сприйняття учнями запроваджених технологій визначалася на основі критеріїв, згідно з М.І. Скрипник [8], а саме: низький, достатній та високий рівні.

Результати статистичної обробки даних наведено на рис. 1.

Статистична обробка даних показує, що для основної кількості учнів ІГЗТ не перевищує – 7 балів (10 тестів по 1 балу), є поодинокі випадки – 8 балів. Такий низький рівень сприйняття здобувачами освіти здоров'язбережувальних технологій відображає проблему розуміння самого процесу технології. За час роботи зі здобувачами освіти ІГЗТ загалом збільшився на 24%, з'явилися учні з достатнім профілем рівня сприйняття здоров'язбережувальних технологій при вивченні географії в період першого місяця освітнього процесу, і лише на протязі 3 місяця організації учнів до здоров'язбережувальних технологій при вивченні географії рівень ІГЗТ збільшився на 77%, що показує достатній рівень сприйняття здобувачів освіти до впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітньому географічному середовищі. Спостерігається в цілому, виражений достатній рівень готовності здобувачів освіти до впровадження та масового використання здоров'язбережувальних технологій протягом 3 місяця навчання (рис. 2). Такі показники можемо пов'язувати з психологічним станом здобувачів освіти в результаті

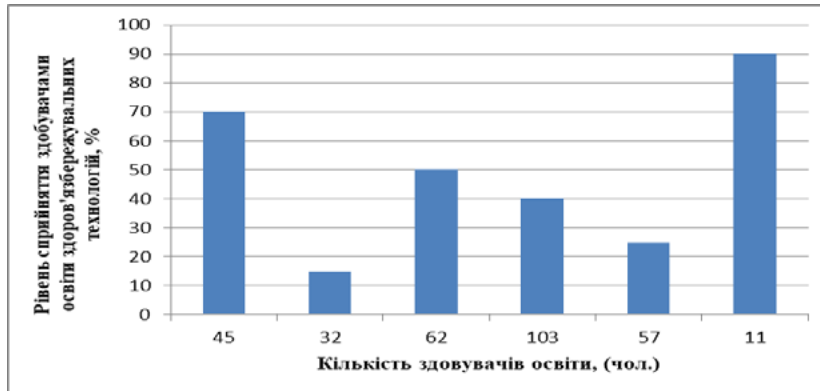


Рис. 1. Рівень сприйняття здобувачами освіти процесу впровадження здоров'язберезувальних технологій при вивченні географії

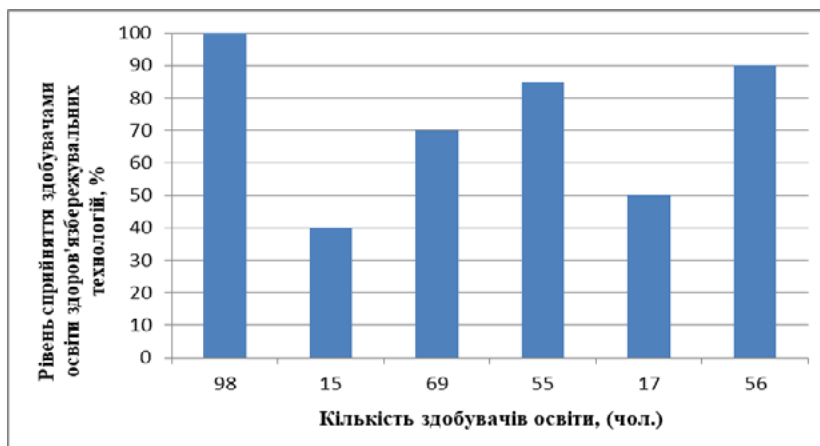


Рис. 2. Рівень сприйняття здобувачами освіти впровадження здоров'язберезувальних технологій (в період 3 місяця освітнього процесу)

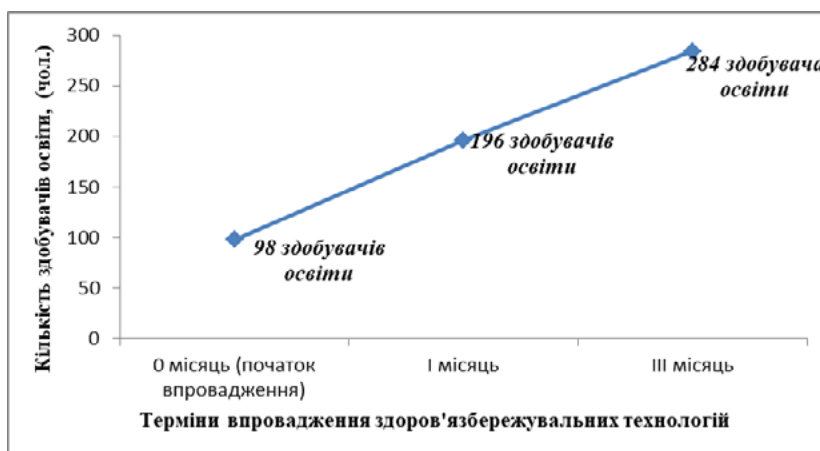


Рис. 3. Зміна рівнів сприйняття та готовності здобувачів освіти до впровадження здоров'язберезувальних технологій при вивченні географії

повномасштабного вторгнення, недостатністю набутих знань для вирішення завдань, адаптацією у новому середовищі, не сформованістю умінь та навичок на належному рівні, особистісним розвитком та іншими факторами.

Як вже зазначалося, зміни ІГЗТ коливаються від початку впровадження здоров'язбережувальних технологій при вивченні географії, протягом 1 та 3 місяців досить суттєво. Це підтверджується картиною зміни рівня сприйняття і готовності до впровадження здоров'язбережувальних технологій в географічному освітньому просторі (рис. 3).

Аналізуючи графік зміни рівнів сприйняття і готовності до впровадження здоров'язбережувальних технологій в географічному освітньому просторі можна помітити, що 98 здобувачів освіти з 310 учнів мали достатній рівень сприйняття, 65% підвищили свій рівень особистісного розвитку з низького рівня до достатнього) лише протягом першого місяця впровадження технологій, 275 здобувачів (89%) мали достатній рівень сприйняття від загальної кількості здобувачів протягом 3 місяців навчання. Впровадження такої форми роботи показує виражений достатній рівень сприйняття і зацікавленість технологією на 3 місяці навчання в повному обсязі, серед яких 50% учнів проявляли високий рівень сприйняття запропонованої форми роботи. Розподіл учнів щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій в географічному освітньому просторі має своєрідну поляризацію сприйняття технології в залежності від проміжку часу. Це значно ускладнює проведення даної форми роботи для учнівського колективу та в цілому послаблює її ефективність щодо формування здоров'язбережуючих, індивідуальних та самостійних умінь для застосування їх у подальшому.

Висновки. Здоров'язбережувальні технології є головним принципом педагогіки, згідно з яким у освітньому процесі педагог взаємодіє зі здобувачами освіти за індивідуальною моделлю, враховуючи їх особистісні якості, при якій відбувається орієнтація на індивідуальні особливості учня та створення психолого-педагогічних умов для його розвитку. Сучасний урок географії має бути здоров'язберігаючим, здоров'яформуючим,

здоров'язміцнюючим, спрямованим на формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, навчати основам культури здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок. з урахуванням отриманих результатів дослідження у Новгород-Сіверській ЗОШ I-III ст. №2 посилено роботу зі здобувачами в сфері здоров'язбережувальних технологій і в позаурочний час, що дає значні і вагомні показники у розвитку освіти здобувачів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вакуленко О. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці : автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00. 04. Київ, 2001. 20 с.
2. Карвацька Н.С. Основи здорового способу життя. URL: <https://www.bsmu.edu.ua> (дата звернення 10.04.2024)
3. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Географія. 6–9 класи. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення 07.04.2024)
4. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Географія. 10-11 класи. Профільний рівень. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення 10.04.2024)
5. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Географія. 10-11 класи. Рівень стандарту. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення 11.04.2024)
6. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти. Наказ Міністерства охорони здоров'я від 25 вересня 2020 року № 2205, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 10 листопада 2024 року за № 1111/35394 (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 19.04.2024)
7. Сиксин Ю.А., Слюта А.М. Професійна підготовка майбутніх фахівців географічного профілю у контексті формування професійних умінь. *Концептуальні напрямки розвитку наукових знань (частина II)* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції м. Київ, 30–31 грудня 2019 року. Київ : МЦНІД, 2019. С. 7–9.
8. Скрипник М. І. Технології індивідуалізації навчання в післядипломній освіті педагогів. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. праць / Ред. кол. Л. І. Даниленко (гол.ред.) та інш. К. : Логос, 2001. В. 4. С. 85–90.
9. Сущенко Л.П. Здоровий спосіб життя людини. Довідкові матеріали. Запоріжжя : ЗДУ, 1999. 73 с.

THE PROBLEM OF FUTURE SPECIALISTS PREPARATION FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

The article examines the problem of training future specialists for professional communication. The essence and structure of professional communication of future specialists is specified, the peculiarities of training future specialists for professional communication are characterized. It was found out that the scientists studied the issue of formation of training for communication in the professional activity of specialists of various fields - future lawyers, translators, civil servants, economists, journalists, education workers, social pedagogues, pilots, specialists in social work.

It was revealed that the scientific foundations of the system of training professional communication of future specialists in certain fields are not sufficiently developed. It was found that a reasonable system of training professional communication of future specialists has not yet been developed, although this type of professional activity has its own rules and peculiarities.

The study considered the essence of professional communication, its role in the formation of the professional and general culture of future specialists, the impact of pedagogical and professional communication on the student audience during the learning process. Research has established that the professional communication of future specialists consists in the formation of professional communication abilities and skills, written language literacy, which is important in business correspondence, in the exchange of information between a teacher and a student in the educational process, in the content of the information itself, which is the main factor in obtaining and formation of students' knowledge and skills.

Research has established that the process of professional communication of future specialists consists, firstly, in the formation of professional communication abilities and skills, written language literacy, which is important in business correspondence, and secondly, in the exchange of information between a teacher and a student in the educational process, - thirdly, in the content of the information itself, which is the main factor in the acquisition and formation of students' knowledge and skills. Professional communication should include a certain amount of relevant information that is useful, reliable, complete, timely and understandable.

Key words: professional communication, business communication, future specialist, ability, concept, interaction.

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування. Уточнено сутність і структуру професійного спілкування майбутніх фахівців, охарактеризовано особливості підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування. З'ясовано, що науковці вивчали питання формування підготовки до спілкування в професійній діяльності фахівців різних сфер – майбутніх юристів, перекладачів, державних службовців, економістів, журналістів, працівників освіти, соціальних педагогів, пілотів, фахівців соціальної роботи.

Виявлено, що наукові основи системи навчання професійного спілкування майбутніх фахівців окремих галузей розроблені недостатньо. З'ясовано, що це не розроблялась обґрунтована система навчання професійного спілкування майбутніх фахівців, хоч цей вид професійної діяльності має свої правила і особливості.

У дослідженні було розглянуто питання сутності професійного спілкування, його роль у формуванні професійної та загальної культури майбутніх фахівців, вплив педагогічно-професійного спілкування на студентську аудиторію у процесі навчання. Дослідженням встановлено, що професійне спілкування майбутніх фахівців полягає у формуванні умінь та навичок професійного спілкування, грамотності письмової мови, яка є важливою у діловому листуванні, в обміні інформацією між викладачем та студентом у навчальному процесі, у змісті самої інформації, яка є головним чинником отримання і формування знань та умінь студентів.

Дослідженням встановлено, що процес професійного спілкування майбутніх фахівців полягає, по-перше, у формуванні умінь та навичок професійного спілкування, грамотності письмової мови, яка є важливою у діловому листуванні, по-друге, в обміні інформацією між викладачем та студентом у освітньому процесі, по-третє, у змісті самої інформації, яка є головним чинником отримання і формування знань та умінь студентів. Професійне спілкування має включати певний обсяг відповідної інформації, яка є корисною, достовірною, повною, своєчасною та зрозумілою.

Ключові слова: професійне спілкування, ділове спілкування, майбутній фахівець, уміння, поняття, взаємодія.

UDC 378.14:619–05(430)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.22>

Stukalo O.A.,

Senior Lecturer at the Philology

Department

Dnipro State University of Agriculture and Economics

The problem statement in general. The role of the economy of Ukraine is constantly growing in view of ensuring the country's food security and overcoming the economic crisis. The situation worsened in connection with aggressive war against Ukraine, which additionally led to the emergence of a number of problems. Some of them are related to the staffing of the industry, both in the conditions of the current state and with the perspective of the post-war reconstruction of the country. Therefore, the requirements

for the training of future specialists in higher education institutions are increasing, because they have to adapt to new realities and conditions of professional activity.

Analysis of recent investigations and scientific publications. The problem of teaching communication attracted the attention of scientists back in the 70s of the 20th century. The origins of her research are usually associated with the work of A. Simon, E. Stones, N. Flanders and others. Various aspects of this process became the subject of further research. In particular,

V. Babenko, M. Vasylieva, N. Volkova, Yu. Vtornikova, K. Kasyarum, L. Savenkova, O. Semenoh, L. Serhienko, S. Skvortsova (future specialists in the field of education), N. Kondratenko (future journalists), N. Kostrytsia, S. Khotskin (future economists), T. Butenko (future engineers), V. Baraniuk, O. Kanyuk (future specialists in social work), I. Ratomskyi (future lawyers), O. Pavlenko (future customs service specialists), Z. Pidruchna (future translators), I. Holopych (future policemen), T. Spirina (future social pedagogues), O. Pidlubna (future pilots), G. Ulunova (future civil servants), T. Yeshchenko (future specialists in technical specialties), T. Lavrukhnina (future aviation dispatchers), O. Hridzhuk (future specialists in forestry specialties) studied the issue of training for communication in the professional activity of specialists in various fields.

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Analysis of the state of research into the problem of professional communication showed that a certain scientific base has already been formed, and a circle of ideas, provisions and approaches to the problem of teaching professional communication has been formulated. At the same time, the scientific foundations of the system of training professional communication for future specialists in certain fields are not sufficiently developed. In particular, a well-founded system of training professional communication of future veterinarians has not been developed yet, although this type of professional activity has its own rules and peculiarities.

The purpose of the article is to study the problem of future specialists' preparation for the professional communication.

Presentation of the main research material. According to M. Vasylieva, "communication during the performance of professional functions by representatives of certain professional groups acquires special significance, increasing the requirements for those subjects who use it as the main means of professional activity. A feature of professions belonging to the "person-to-person" type is constant communication between specialists and other subjects of their professional activity. This leads to the search for ways to ensure the efficiency of professional activity through improving the ability of its specialists to effectively use the communicative function" [1, p. 133]. The researcher singles out aspects of communication: axiological, which is based on human values; moral, since communication is carried out in the sphere of moral relations and mutual understanding; normative, which is manifested in the orientation to the norms of society (from the use of sign systems – language, gestures, facial expressions to moral and political forms of relationships); informative, which is based on the content of socially significant information, which promotes mutual understanding and interaction of people in the process of communication; historical,

since the forms and methods of communication were formalized in the process of historical development of society and man [1, p. 135].

The author singles out the components of communicative competence, namely: "the ability to control and manage the communication process (willpower, observation, flexibility); the ability to understand and predict the interlocutor's reaction (perceptual skills); image abilities (ability to present oneself in communication, create positive impressions, act as an authority); the ability to use verbal and non-verbal means of communication professionally; the ability to self-improve in professional and pedagogical communication" [1, p. 136].

There are many definitions of communication. The majority of scientists are inclined to the opinion that communication is a type of activity that is associated with a multifaceted process of establishing and developing contacts between people, involves the exchange of information, certain tactics and strategies of interaction, perception and understanding by subjects of each other [9, p.86].

Communicative, interactive and perceptive sides are distinguished in the structure of communication. The communicative side is the exchange of information between people, the interactive side is the interaction of people in the process of activity and the perceptive side is the perception and knowledge of a person by a person, establishing mutual understanding.

According to the direction of communication, it is divided into household, business, professional, political, informational and communicative. Today, there is no clear definition of the concept of professional communication. As mentioned above, most researchers of the problem of preparing future specialists for professional communication considered its type as pedagogical communication. We agree with the thesis that it is the pedagogical and professional communication that has the greatest impact on the student. This happens when the teacher establishes contact with the student and contributes not only to his acquisition of professional knowledge, but also to the formation of skills and communication skills. Experienced teachers adjust students to the level of professional and speech culture that they themselves possess. A teacher who teaches professional disciplines of narrow specialization has a special influence on the preparation of applicants for professional communication, because during their study, one has to learn a large number of words that belong to the professional vocabulary.

L. Viktorova considers professional speech as "a holistic education, the components of which are knowledge of the norms of literary language, professional terminology, the ability to understand oral and written texts, the ability to create one's own statements of a professional nature" [2, p. 65].

I. Radomskiy considers professional communication to be a type of business communication, which is carried out in the conditions of a specific professional activity and takes into account its specific features. In his opinion, any profession requires special knowledge, abilities, skills, therefore, "in addition to general patterns, it is necessary to take into account specific patterns of business communication that apply to a certain profession. Thus, we can define professional communication as the process of establishing and maintaining direct or mediated by one or other means of contact, conditioned by professionally significant goals, which assume responsibility for their implementation" [6, p. 137].

Based on the works of his predecessors, the researcher singled out the characteristic features of business communication, which can also be considered from the point of view of professional communication:

- the subject of business communication is a common cause and the attitude of the participants to it;
- the need for business communication is determined by the industrial need for solving problems and conducting negotiations;
- the motives of business communication are the interests of the case;
- language actions are regulated by the established rules of behaviour and have a formal and role, not personal character;
- the purpose of business communication is to solve professional and social tasks [6, p. 137].

O. Pidlubna proposes to consider professional communication as "a process of interaction between persons united by belonging to the same work activity, where professionally significant information, professional experience and ideas are exchanged, organizing joint activities aimed at realizing a set professional goal" [5, p. 281]. According to the author, professional communication is a special type of communication, as it contains elements of other types of communication, in particular, business and managerial. She considers a characteristic feature of professional communication to be its situational character with clear time and space limitations.

Studying the professional communication of law enforcement officers, L. Dunets and A. Pavlichenko define it as a type of specially organized interaction between people (managers and subordinates; employees with equal positions; employees and citizens; employees and offenders), the content of which is knowledge, exchange information and the influence of participants in the communicative process on each other in order to solve law enforcement tasks. The researchers specified the structure of professional communication of law enforcement officers, distinguishing four main stages:

1) psychological "reading" of the characteristics of behaviour, appearance, use of available information

about a specific person and compilation of a primary psychological portrait of an interacting person;

2) search for psychological prerequisites for the effectiveness of communication and creation of favourable conditions for interpersonal contact;

3) interaction and influence in the process of professional communication on other persons by the employee of law enforcement agencies in order to solve professional tasks;

4) evaluation of the results of a specific act of communication, planning the content and process of further contacts with certain persons [3, p. 5].

In order to improve professional and psychological training, the authors propose to introduce into the educational process modern training technologies and various types of educational activities based on the comprehensive development of individual and psychological characteristics, knowledge and skills of the employee, psychological diagnosis and prediction of his behaviour, development of motivation for professional activity [3, p. 5].

H. Ulunova considers the concept of "professional communication" as narrower than the concept of "business communication" [8, p. 58]. The researcher considers professional communication to be a type of business communication, aimed at "achieving the goals of the specialist's professional activity through the implementation of a set of relevant communicative functions for getting to know other subjects of communication, exchanging information with them, organizing officially regulated interaction in the conditions of clear dynamic characteristics of the beginning, development and end of the process" [8, p. 428].

It should be noted that in some cases the concepts of "professional communication" and "business communication" can be practically equated. We consider this approach justified in the case when the characteristics of these types of communication in professional activity coincide. This may be inherent to specialists of certain professions, due to the specifics of their professional tasks. For example, this applies to international analysts, for whom O. Rembach offers such a definition of business communication, which reflects their professional activity and is a complex process of "establishing and developing professional contacts, determined by the needs of the performance of production functions and typical tasks of professional activity. It involves the exchange of information, development of a single strategy of interaction, perception and understanding of another person" [7, p. 66].

M. Diachenko emphasizes that professional communication is not only "fluency in the terms of the professional language, but also knowledge of ethical principles and psychological foundations of business communication (as a general basis for the formation of spiritual qualities of future specialists) and mastering the language of a separate field (as a necessary

aspect of training) [4, p. 3]. Having considered the views of scientists on the role of communicative culture in professional activity in all fields, and especially in those whose representatives are the bearers of “person-to-person” professions, the researcher comes to the conclusion that professional speech is a holistic formation.

Based on the above, the researcher considers the culture of professional speech to be an integral component of the future specialist's readiness for professional activity, the level of which is formed to a large extent depends on the efficiency, effectiveness, success of his work and professional self-realization.

Conclusions and prospects for further research. The interaction of those who communicate plays an important role in establishing communication, in particular professional communication. Communication improves significantly if the interlocutors perceive each other, which can be observed on the examples of professional and pedagogical communication. The training of future specialists in a higher education institution involves such an organization of their cognitive activity that coordinates the general scientific and professional sphere through specialized communication. Therefore, an important component of the educational process is communication, because it ensures the realization of the functions of learning, education and personality development.

REFERENCES:

1. Васильєва М.П. Роль комунікативної компетентності в професійній діяльності фахівців освітньої

галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56–57. С. 132–137.

2. Вікторова Л.В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих навчальних закладів у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2009. 19 с.

3. Дунець Л. М., Павліченко А. П. Особливості професійного спілкування майбутніх працівників поліції. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені ГС Костюка НАПН України. 2019. Том I. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Вип. 54. С. 3–8.

4. Дяченко М.Д. Наукові підходи до розуміння сутності культури професійного спілкування майбутніх фахівців. *Науковий огляд*. 2016. № 6 (27). С. 1–9.

5. Підлубна О. М. Професійне спілкування у діяльності майбутніх пілотів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 278–283.

6. Радомський І.П. Професійне спілкування в юридичній діяльності. *Вісник Національного технічного університету України. Київський політехнічний інститут. Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук.праць. Київ : ІВЦ – Політехніка, 2006. № 2 (17). С. 136–139.

7. Рембач О.О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у ВНЗ: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 369 с.

8. Улунова Г. Є. Психологія розвитку культури професійного спілкування державних службовців у системі безперервної освіти : дис. ... д. психол. н. : 19.00.07. Київ, 2020. 561 с.

9. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий дім «Слово», 2005. 216 с.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

COMMUNICATIVE APPROACH TO FORMING GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

У статті розглянуто особливості формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури у процесі реалізації комунікативного підходу. Відзначено, що на теперішньому етапі реформування системи вищої освіти, де глобалізація та інформаційні технології змінили всі сфери життя, важливо не лише володіти мовою, а й уміти ефективно використовувати її в комунікативних ситуаціях, зокрема й професійних. Комунікативний підхід фокусується на розвитку мовних навичок через активну участь здобувачів у мовленнєвій практиці та ситуаціях. З цією метою використовують різноманітні комунікативні завдання, діалоги та рольові ігри, які заохочують практичне використання мови в реальних життєвих ситуаціях. Велику увагу також приділяють розвитку навичок розуміння та позитивно висловлювання. Здійснено аналіз різних рівнів сформованості граматичної компетентності у майбутніх учителів. Серед основних проблем і викликів, які можуть виникнути в процесі викладання та впровадження комунікативного підходу, виділено недостатню мотивацію студентів. У пропонуваній розробці акцентовано увагу на різних аспектах комунікативного підходу до вивчення граматики, включаючи використання автентичних матеріалів, інтерактивних вправ.

У статті надано рекомендації щодо ефективного використання комунікативного підходу в практиці викладання з метою покращення результатів навчання та підготовки майбутніх учителів до роботи в сучасному освітньому середовищі. Визначено, що цей підхід не тільки сприяє розвитку мовних навичок, але й підвищує мотивацію та інтерес студентів до вивчення мови.

Підсумовується, що проаналізований підхід до формування граматичної компетентності, очевидно, позитивно впливає на взаємодію між викладачем та студентами, сприяє розвитку навичок аудіювання та мовлення, а також розвиває вміння застосовувати граматичні знання в реальних комунікативних ситуаціях. Вплив комунікативного підходу відкриває нові можливості для вдосконалення викладання мови і літератури та підвищує ефективність мовної освіти.

Ключові слова: граматична компетентність, критерії компетентності, мовні навички, комунікативний підхід, професійне навчання, синтаксис української мови, методика навчання.

The article examines the peculiarities of the formation of grammatical competence of future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of implementing the communicative approach. It was noted that at the current stage of reforming the higher education system, where globalization and information technologies have changed all spheres of life, it is important not only to know the language but also to be able to use it effectively in communicative situations, including professional ones. The communicative approach focuses on the development of language skills through the active participation of learners in speaking practice and situations. For this purpose, various communicative tasks, dialogues, and role-playing games are used, which encourage the practical use of language in real-life situations. Great attention will also be paid to the development of comprehension skills and positive expression.

The analysis of different levels of grammatical competence formation among future teachers was carried out. Among the main problems and challenges that may arise in the process of teaching and implementing the communicative approach, the insufficient motivation of students is singled out.

The proposed development focuses on various aspects of the communicative approach to learning grammar, including the use of authentic materials and interactive exercises.

The article provides recommendations on the effective use of the communicative approach in teaching practice to improve learning outcomes and prepare future teachers to work in a modern educational environment. It was determined that this approach not only contributes to the development of language skills but also increases students' motivation and interest in language learning.

It is concluded that the analyzed approach to the formation of grammatical competence obviously has a positive effect on the interaction between the teacher and students, promotes the development of listening and speaking skills, and develops the ability to apply grammatical knowledge in real communicative situations. The influence of the communicative approach opens up new opportunities for improving the teaching of language and literature and increases the effectiveness of language education.

Key words: grammatical competence, competence criteria, language skills, communicative approach, professional education, syntax of the Ukrainian language, teaching method.

УДК 373.3/5.011.3-051:811.161.2]:005.
336.2
DOI [https://doi.org/10.32782/2663-6085/
2024/70.2.23](https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.23)

Тарапата Є.В.,
аспірантка кафедри української мови
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Комунікативний підхід до формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури є актуальною та важливою проблемою сучасної освіти. Перш за все, це визначає необхідність надати здобувачам освіти не лише ґрунтовні знання з граматики, а й уміння

ефективно застосовувати їх у мовленнєвій практиці. Зокрема, врахування комунікативного аспекту допомагає здобувачам налагоджувати міжособистісні зв'язки, розвивати навички спілкування та сприяє готовності до професійного обміну ідеями та інформацією. Такий підхід передбачає використання різноманітних методів і прийомів,

які стимулюють активізацію комунікативної діяльності учнів, наприклад, рольові ігри, дебати, групові проекти тощо. Таким чином, майбутні вчителі отримують не лише теоретичні знання, а й практичні навички, за допомогою яких вони можуть ефективно застосовувати граматичні концепції у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Виакцентовані квестії формування граматичної компетентності завжди є актуальними для лінгвістів та методистів. Нещодавні дослідження в цій галузі свідчать про те, що цей аспект викладання мови залежить від низки чинників, зокрема методів викладання, навчальної програми та ін. Варто відзначити роботи таких авторів, як О. Ветхов, Н. Скляренко, О. Вовк. У своїх дослідженнях вчені визначають зміст і структуру граматичної компетентності та вносять вагомий внесок у розробку ефективних методів навчання. Такі науковці, як А. Херш, М. Плющ, Т.Горохова та ін., працювали над проблематикою розвитку граматичної компетентності. Їх роботи спрямовані на визначення змісту навчання граматичного матеріалу, пошуку оптимальних підходів до вивчення граматики та пошуку дієвих методів навчання. Однак, незважаючи на значний внесок вищезгаданих вчених, у вітчизняній лінгводидактиці відсутні фахові дослідження, присвячені розробці проблеми формування граматичної компетентності вчителів української мови та літератури за засадах комунікативного підходу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що у методиці викладання української мови досліджено вже досить чисельна кількість чинників формування граматичної компетентності у різних періодах навчання та у різноманітних типах початкових закладів, саме питання формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури з використанням комунікативного підходу не досліджувалось і не має достатнього теоретичного обґрунтування.

Мета статті. Детально описати, визначити та теоретично обґрунтувати поняття граматичної компетентності як складової професійної підготовки студентів-філологів.

Задля втілення визначеної мети ставимо перед собою розв'язання низки конкретних завдань: з'ясувати ключові аспекти граматичної компетентності; дефінувати рівні сформованості граматичної компетентності вчителів філологів у їхній професійній діяльності; визначити критерії оцінювання граматичної компетентності; висвітлити вагоме значення граматичної компетентності для дієвого викладання української мови та надати практичні рекомендації відносно організації навчального процесу з метою розвитку граматичної компетентності у майбутніх вчителів-філологів.

Виклад основного матеріалу.

На сьогодні досягнення високого рівня професійної граматичної компетентності в широкому значенні є стратегічною метою професійної освіти. Для проектування системи засобів, що сприяють формуванню професійної граматичної компетентності у майбутніх учителів української мови та літератури, необхідно:

- визначити сутність граматичних новоутворень;
- виявити механізм оволодіння професійною граматичною компетентністю;
- визначити основні критерії й умови процесу її формування;
- обґрунтувати педагогічні засоби, що сприяють формуванню професійної граматичної компетентності;
- виокремити етапи процесу її формування на основі логіки і механізмів вияву цієї професійно-особистісної характеристики.

На кожному етапі процесу слід визначити початковий стан сформованості компетентності майбутніх вчителів-філологів, поставити мету її вдосконалення, спроектувати систему засобів, організувати діяльність студентів та проаналізувати результат. Аналіз досліджень і публікацій науковців засвідчує, що найпродуктивнішим є такий процес проектування формування тієї або іншої компетентності, в основу якої закладені досягнення мети як кінцевого результату. Тобто необхідно визначити ті новоутворення професійної граматичної компетентності, які повинні з'явитися після закінчення курсу навчання. В Україні педагогічними феноменами займалися такі вчені, як А. Алексюк, В. Баркасі, В. Бондар, В. Борисов, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, С. Сисоєва. Моделювання вчені тлумачать, як процес дослідження та створення інноваційних підходів до освітньої практики. Їхні дослідження спрямовані на розробку нових методів і стратегій, які сприятимуть розумінню та вдосконаленню освітнього процесу. Стратегією сучасної освіти є професійно-особистісний розвиток і саморозвиток педагога, здатного долати складні соціокультурні ситуації та діяти відповідально й оптимально в контексті вирішення професійних завдань. На основі теорії поетапного формування розумових дій і процесів можна розглянути модель навчальної діяльності, спрямованої на формування професійного мовлення студентів. Тут можна виокремити такі етапи: формування основи орієнтування дій, розвитку мовної компетентності та створення умов для переходу до мовленнєвої діяльності, стабілізації мовної компетентності та формування динамічних мовленнєвих стереотипів. Наявні п'ять складових цілісного педагогічного процесу: початковий стан, мета, професійні засоби, умови, результат. На нашу думку, вони визначають структуру моделі цілісного процесу

формування в студентів професійної граматичної компетентності вчителя-філолога. Ця модель є послідовністю цілеспрямованих злагоджених дій викладача і студентів на визначених етапах вирішення конкретних освітніх завдань, які спеціально створені викладачем ситуації та послідовно змінюють одна одну і служать досягненню кінцевої мети – формуванню у студентів професійної граматичної компетентності вчителя-філолога.

Сьогодні в навчальному процесі пріоритетними є комунікативний та компетентнісний підходи. Основною метою навчання української мови є формування граматичної компетентності. Під граматичною компетентністю розуміємо не тільки теоретичні знання про граматику, але й навички використання граматичних форм у комунікації. Як відомо, комунікативний підхід до навчання забезпечує формування комунікативних умінь і навичок особистості в умовах ситуації спілкування. Питанню граматичної компетентності приділяли увагу М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентиліук та ін. Результативним шляхом формування граматичної компетентності майбутнього української мови є опанування й синтаксичними засобами мови задля досягнення власної комунікативної мети з обов'язковою умовою вплинути на адресата. Важливими факторами, які впливають на процес вивчення синтаксичного матеріалу є: особистість вчителя української мови, який прикладом еталонного, грамотного мовлення; методика, якої дотримується вчитель, під час викладу синтаксису; якість синтаксичного матеріалу; замотивованість здобувачів вивчати початковий матеріал. У ХХІ столітті прослідковується така тенденція – зниження рівня засвоєння учнями знань із синтаксису української мови. Питання вивчення синтаксису і формування граматичних навичок на середньому періоду здобуття знань в закладах загальної та середньої освіти вимагає уваги. Для формування в учнів граматичної компетентності на основі синтаксису пропонуємо майбутнім вчителям української мови та літератури використовувати текстовий матеріал різноманітного жанрового та стилістичного оформлення. Ефективне формування граматичної компетентності учнів передбачає розуміння тексту як форми мовленнєвого вираження, формує вміння точно й доречно висловлювати думки, переконувати інших у слушності своїх міркувань, дотримуючись правил побудови висловлювань. Цей процес також підкреслює важливість розвитку мовленнєвих навичок разом із вивченням лінгвістичної теорії. Текст-центричний підхід став предметом дослідження таких лінгводидактів, як О. Горошкіна, С. Караман, Т. Окуневич, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.

Згідно з думкою С. Марцина, оволодіння учнями синтаксичними знаннями сприяє розвитку їх вмінь й навичок, за допомогою вживання різноманітних синтаксичних конструкцій у власному мовленні.

Науковець слушно підкреслює: «Учні повинні оволодіти засобами експресивного й емоційного, книжного й розмовного синтаксису й навчитися вдало використовувати синтаксичні засоби в контексті» [10, с. 93]. У процесі вивчення граматики, а саме такого розділу як синтаксис необхідно врахувати проблеми, які можуть спричинити труднощі в опануванні синтаксичного матеріалу; задля покращення засвоєння матеріалу доцільно обирати різноманітні види вправ, аби втримати увагу та зацікавленість учня та забезпечити якісне навчання, зокрема, вправи з граматичними особливостями (наприклад: побудувати речення з дієприслівниковим зворотом за зразком), вправи, які моделюють комунікацію (наприклад: дати відповідь на запитання, використовуючи складносурядне речення), вправи, які належать до типової комунікації (наприклад: прочитати й надати коментарі до тексту: яку мету переслідував автор використовуючи односкладні, окличні речення). Інтерактивне навчання значно впливає під час вивчення української мови, зокрема синтаксису, та позитивно сприяє формуванню граматичної компетентності. Науковці О. Пометун та Л. Пироженко розглядають інтерактивну технологію навчання як засіб активізації учнів та усунення їхньої пасивної участі у навчальному процесі. Згідно з їхніми дослідженнями, такий підхід ґрунтується на взаємодії всіх учасників класу, і кожен учень має конкретне завдання, за яке він несе відповідальність і повинен публічно прозвітувати. Якість виконання завдань, поставлених перед групою і класом в цілому, визначається ефективністю роботи кожного окремого учасника [13, с. 23–24].

Одним з найефективнішим методом вважають інтерактивну гру, коли її зміст полягає у використанні програмного синтаксичного матеріалу; вона може мати різні форми; пов'язана з іншими методами навчання; вона сприяє позитивним емоціям та стимулює учнів до активної участі. Ефективною вправою практичного засвоєння теоретичних знань з синтаксичних явищ є «Синтаксична імпровізація»: вчитель наводить приклади речень учням класу, в свою чергу здобувачі визначають синтаксичні правила, які обумовлюють синтаксис наведених речень. Висока мотивація сприяє ефективному засвоєнню синтаксичного матеріалу, коли учні є головними дійовими особами навчального процесу.

Отже, у процесі вивчення синтаксису важливою умовою формування граматичної компетентності є застосування інтерактивних методів навчання, які забезпечують підвищення ефективності навчання, створюючи умови для організації комунікативної та граматичної діяльності учня. Отже, інтерактивна гра є важливим елементом комунікативного підходу до вивчення синтаксису української мови.

Комунікативні вправи займають особливе місце серед некоммуникативних, умовно-коммуникативних, бо вони є найбільш творчими і найскладнішими для здобувачів.

Мовленнєві вправи спрямовані на розвиток у здобувачів нового складного уміння – уміння використовувати засвоєний мовний матеріал з метою здійснення мовної комунікації.

Вправи поетапно стають більш творчими і дедалі більше наближаються до природного мовлення. Загальновідомо, що коммуникативним підходом особлива увага приділяється з чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння та аудіювання) двом останнім. Головним пріоритетом коммуникативного підходу є подолання мовного бар'єру. Однак для того, щоб розвивати професійні мовленнєві навички з базового рівня, необхідно розвивати граматичну компетентність. Коммуникативний підхід фокусується на коммуникативних вправах, які наближають розвиток граматичної компетентності до реального спілкування. У цьому підході викладачі використовують творчий підхід при виборі завдань, які дозволяють студентам дізнатися більше про граматичні структури.

Протилежно традиційному підходу формування граматичної компетентності у процесі реалізації коммуникативного підходу акцент переноситься з некоммуникативних на коммуникативні вправи, оскільки саме вони наближають розвиток граматичних навичок та умінь до умов природнього спілкування та забезпечують вмотивоване та цілеспрямоване спілкування. Саме коммуникативний підхід викладача до підбору завдань дозволяє ретельно опрацювати та закріпити кожну граматичну структуру.

Опрацьовуючи тему «Власне висловлювання», можна запропонувати креативне завдання із написання статті для блогу. Зв'язне мовлення за будь-якою коммуникативною ситуацією завжди має на меті автоматизацію тієї чи іншої граматичної структури. Так, розповідаючи про найбільш захопливу подорож, здобувач практикує повноцінне спілкування, засвоювати властивості гарного мовлення (логічність, правильність, точність, доречність, влучність), навички культурного мовлення.

Формування граматичної компетентності учнів завжди було одним з ключових завдань у процесі вивчення мови. Незалежно від мотивації та цілей навчання важко переоцінити значення глибоких знань граматичної структури мови, навичок та умінь ними користуватися. Тому, незважаючи на застосування того чи іншого методу навчання мови як домінуючого підходу, питання формування граматичної компетентності учнів залишається актуальним, відрізняються лише деталі методики. Відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, граматична компетентність – це «здатність розуміти й виражати значення, продукувати і розпізнаючи правильно оформлені

згідно з цими принципами фрази та речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул)» [11]. До основних особливостей згаданого феномену відносять: неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови, згідно з законами і нормами граматики (рід, число, відмінок тощо) чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм [3]; внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної й синтаксичної системи мови (типології форм), а також набору правил. На противагу здобувачам освіти інших спеціальностей, майбутній вчитель української мови має здобути високий рівень сформованості граматичної компетентності завдяки комплексному підходу до навчання граматичного матеріалу, що гармонійно поєднує в собі свідомі та підсвідомі компоненти у продовж навчання, що дає можливість йому стати конкурентно спроможним на ринку праці. Граматична компетентність, майбутнього фахівця української мови, органічно поєднує, як інтуїтивні так в одно час й інтелектуальні знання, які сприяють не тільки творчому та спонтанному використанню мови, але ще й розвивають знання, якими можна маніпулювати свідомо. Отже, граматична компетентність охоплює такі складові мовної системи, як граматичні знання, граматичні навички (рецептивні та репродуктивні) та граматичне розуміння граматичних явищ. На думку О. Вовка, володіння граматичною компетентністю передбачає опанування комплексним розумінням лексичних, морфологічних, синтаксичних, фонетичних та орфографічних елементів мови, що дає змогу будувати змістовні та зв'язані висловлювання. Крім того, це передбачає оволодіння граматичними поняттями, граматичними категоріями та ефективно використовувати граматичні явища у різноманітних коммуникативних сценаріях [6].

Рівень сформованості граматичної компетентності майбутнього вчителя української мови має дорівнювати С2 відповідно до глобальної шкали Загальноєвропейських рекомендацій. Згідно із рішенням Національної комісії зі стандартів державної мови від 24 червня 2021 року № 31, яке класифікує рівні володіння мови, рівень С2 (рівень вільного володіння другого ступеня) «засвідчує, що особа легко розуміє практично все, що чує або читає, може узагальнити інформацію з різних усних чи письмових джерел, зробити аргументований виклад у логічній, послідовній формі, а також висловлюватися спонтанно, швидко і точно, передаючи найтонші відтінки смислу навіть у складних ситуаціях» [14].

Ознаками вищезазначеного рівня сформованості граматичної компетентності є вміння:

1) комунікувати українською мовою відповідно до норм літературної мови з метою досягнення

мовленнєвих намірів у різноманітних ситуаціях, що виникають під час виконання службових обов'язків;

2) вміти рівноправно, вільно, свідомо, правильно та доречно користуватися різними способами комунікативної діяльності в різних видах мовленнєвих ситуацій;

3) вміти писати текст українською мовою у стилі, який відповідає вимогам відповідної сфери виконання службових обов'язків;

4) вміти адаптувати власні мовленнєві дії до конкретної ситуації спілкування та моделі спілкування у сфері виконання службових обов'язків;

5) знати та дотримуватись норм української літературної мови в офіційному спілкуванні (організація офіційних заходів, корпоративне та адміністративне спілкування тощо);

6) обирати та застосовувати різні комунікаційні стратегії для досягнення позитивних результатів.

Ефективний розвиток граматичної компетенції вимагає раціональної системи практики. Ця система повинна забезпечувати відбір необхідних вправ, що відповідають характеру навичок і вмінь, визначення послідовності виконання необхідних вправ, організацію навчального процесу та співвідношення його компонентів, систематичність і регулярність виконання вправ та взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності.[16]

Інформаційна структура, що описує дані комунікативних умінь у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, містять окремі критерії оцінювання для діалогічного та монологічного мовлення.

Для загального усного мовлення визначено критерії щодо обсягу мовлення, складності фраз/речень і граматичних структур, зв'язності, актуальності, комунікативної функції, вільного володіння мовою. Для загального усного спілкування також враховують обсяг висловлювання, складність фраз/речень і граматичних структур, вільне володіння мовою, тематичну спрямованість, використання мовних засобів, діапазон, спонтанність мовлення, характеру теми, лінгвістичну точність, ініціативність, реактивність, інтерактивність, зв'язність та змістовність. [2]

О.Українська визначає такі критерії комунікативної компетентності:

– критерій ініціативності перевіряє здатність та вміння починати розмову, спонукати співрозмовника продовжувати бесіду, повідомляти або запитувати інформацію, завершувати спілкування;

– критерій реактивності оцінює рівень здатності індивіда до взаємодії у комунікації, включаючи відповіді на запитання учасника бесіди, реагування на його висловлювання, коментарі;

– критерій інтерактивності оцінює здатність активно пропонувати потенційні рішення проблеми, запитувати точку зору іншої сторони та висловлювати згоду чи незгоду з об'єктивних причин;

– критерій змістовності оцінює включення істотних елементів змісту, вичерпність викладу, здатність до узагальнення, наявність або відсутність відповідних прикладів у монологі;

– критерій зв'язності використовується для оцінки інтеграції елементів мови в усному тексті, організації структури висловлювання та включення специфічних лексичних, морфологічних і синтаксичних засобів для ефективного спілкування в монологі;

– критерії вільного володіння мовою оцінюються за наявністю або відсутністю таких факторів, як повторення та швидке виправлення власних помилок. Обсяг висловлювання також є показником вільного володіння мовою;

– критерії лінгвістичної точності використовуються для перевірки правильності мовлення, словникового запасу та граматики;

– критерій використання/невикористання невербальних засобів комунікації (наприклад, рухи тіла, рук і голови, міміки обличчя, зорового контакту).

Продуктивність формування комунікативної компетентності значною мірою залежить від визначення рівневих характеристик цих умінь. Рівень сформованості певної навички визначається як умовна міра (за певними критеріями), що дозволяє зрозуміти явище і відповідно оцінити його. Поняття «критерій» (у перекладі з грецької - «засіб, переконання, мірило») слід розуміти як «показник», що використовується для швидкого оцінювання достовірності показників контрольної та експериментальної груп.

Визначені критерії комунікативної компетентності та їх показники дозволяють виокремити три рівні сформованості граматичної компетентності:

- низький рівень характеризується обмеженою здатністю використовувати граматичні структури на практиці. Мовці з цим рівнем можуть не повністю розуміти граматичні правила та мати недостатні навички використання системи мови. Вони можуть бути не в змозі використовувати її належним чином у комунікації з іншими і можуть потребувати подальшого навчання та удосконалення своїх навичок.

- середній рівень – індивід достатньо компетентний, щоб використовувати граматичні структури на практиці. З цим рівнем компетентності оповідач володіє частковим розумінням граматичних правил і базовими навичками використання граматики, може висловлювати свої думки та ідеї, хоча похибки та недоліки можуть бути присутніми.

- високий рівень характеризується здатністю використовувати граматичну систему мови на практиці впевнено. Особи на цьому рівні мають ґрунтовне розуміння граматичних правил, відмінні навички використання граматики під час комунікативної діяльності. Вони можуть висловлювати

свої думки та ідеї чітко, логічно та без помилок при використанні мовних структур.

Рівень вирішення граматичних завдань є показником сформованості граматичної компетентності, рівня розвитку комунікативних здібностей, граматичних умінь та навичок.

Висновки. Отже, професійна граматична компетентність майбутніх учителів української мови та літератури є складним і багатокомпонентним явищем, що синтезує, по-перше, загальні вимоги до вчителя-філолога як до особистості, по-друге, специфіку його професійної діяльності, по-третє, конкретні прояви цих особливостей у педагогічній діяльності. Аналіз професійної граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників у зв'язку зі специфікою їхньої професійної діяльності доводить, що компоненти граматичної компетентності взаємопов'язані і кожен з них визначає і впливає на специфіку їхньої фахової підготовки в університеті. Саме тому, для розуміння фундаментального характеру професійної граматичної компетентності, яка очікується від майбутніх вчителів української мови та літератури, вважаємо за потрібне у майбутніх дослідженнях заглибитися в аналіз педагогічної взаємодії, яка виникає під час спільної діяльності та безпосереднього спілкування між вчителем і майбутнім вчителем-філологом, що може забезпечити ефективність процесу формування професійної граматичної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Newby D. The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 2015. 1(2). P. 13–34. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-role-of-theory-in-pedagogicalgrammar%3A-A-%2B-Newby/b78161c5ac1fdafba56cb45fcadd2ea45f49f964> (дата звернення 05.04.2024)
2. Арват Ф. С. Культура спілкування: навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 328 с.
3. Артюшкіна Л.М. Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу державних службовців. 2018. URL : soipro.narod.ru/documents/konf_zhuk/artushkina_rud.doc. (дата звернення: 04.04.2024).
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручн. / Ф. С. Бацевич. К. : Центр навч. л-ри, 2004. 472 с.
5. Вихованець І. Р. Граматика. Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс]. Редкол.:

І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL : <https://esu.com.ua/article-26811> (дата звернення: 04.04.2024).

6. Вовк О.І. Сучасна стратегія формування англійської граматичної компетенції у студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2019. № 27. С. 5–10.

7. Горохова Т. О. Граматична компетенція як складова професіограми студента-філолога. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. Всеук. наук.-практ. конф. 18 квітня 2013 р. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1082/1/T_Gorohova_DMU_3_GI.pdf (дата звернення: 04.04.2024).

8. Клак І. Є. Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2015. 20 с.

9. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури. Тернопіль : «Астон», 2005. С. 117–120.

10. Марцин С. О. Текстоцентричний підхід у вивченні української мови під час підготовки до ЗНО. 2019. № 19–21. С. 89–94.

11. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

12. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

13. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

14. Рішення про затвердження класифікації рівнів володіння державною мовою та вимог до них (2021) Вилучено із <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-21>

15. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис: збірник вправ і завдань для студентів ОПП «Філологія. Українська мова і література», «Середня освіта. Мови і літератури (польська, українська)», «Середня освіта. Українська мова і література» / Укл. Н. М. Торчинська. Вид. друге, доп. Хмельницький, 2021. 128 с.

16. Тригуб І. П. Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2014. Вип. 10(2). С. 74–77.

DEVELOPING HIGHER EDUCATION CONTENT TEACHERS' ESP COMPETENCE

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The article is devoted to one of the urgent problems of professional education – developing higher education content teachers' English for Specific Purposes (ESP) competence. In particular, the essence of such a concept as «English as a Medium of Instruction» (EMI) in the system of higher education is revealed. The main focus is on the teacher's training, which is one of the most important variables in the successful implementation of EMI programs and involves improving the speaking skills of teaching staff and students. Different models of teaching English professional communication core disciplines in English are considered, in particular: ESP; Content and Language Integrated Learning (CLIL); teaching core disciplines in English (English Medium Instruction – EMI). Several tasks have been identified that must be performed when learning a foreign language professional discourse, which include: the development of the necessary speaking skills and abilities, the improvement of professional competence through immersion in a foreign language professional discourse, as well as the formation of competencies that will allow maintaining the level of foreign language proficiency and continuing to perform professional communicative tasks. The constituent elements of the content of foreign language learning, which form the basis of professionally oriented language training, are characterized. The main areas of activity of the Professional Foreign Languages Department, aimed at quality management of the English-language project of the National Aviation University (NAU), are indicated. The subject content of the manual «English for Technical University Teachers» and educational and methodological materials for higher education content teachers' ESP instruction were analyzed. Based on the analysis of scientific research, the prospects for future studying of the problem of teaching core subjects in a foreign language have been determined.

Key words: professional foreign language, English for Specific Purposes Competence (ESP) competence, content teachers, English as a Medium of Instruction (EMI), Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Стаття присвячена одній з актуальних проблем професійної освіти – розвитку англomовної фахової компетентності

викладачів профільних дисциплін у закладах вищої освіти (ЗВО). Зокрема, розкривається сутність такого поняття як «англійська мова як основна мова викладання» (англ. EMI) в системі вищої освіти. Основна увага зосереджується на підготовці викладачів, що є однією з найбільш важливих варіативних складових успішної реалізації програм підготовки EMI й передбачає покращення мовленнєвих навичок викладацького складу та студентів. Розглядаються різні моделі навчання викладачів і студентів професійного спілкування й викладання профільних дисциплін англійською мовою, зокрема: англійська мова професійного спрямування (English for Specific Purposes – ESP); предметно-мовне інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL); навчання профільних дисциплін англійською мовою (English Medium Instruction – EMI). Визначено низку завдань, які необхідно виконати при навчанні іншомовному професійному дискурсу, що включають: розвиток необхідних мовленнєвих умінь і навичок, підвищення професійної компетентності за допомогою занурення в іншомовний професійний дискурс, а також формування компетентностей, які дозволять підтримувати рівень володіння іноземною мовою та продовжувати виконувати професійні комунікативні завдання. Схарактеризовано складові елементи змісту навчання іноземних мов, що становлять основу професійно зорієнтованої мовної підготовки. Зазначено основні напрями діяльності кафедри іноземних мов за фахом із забезпечення менеджменту якості роботи англomовного проєкту Національного авіаційного університету (НАУ). Проаналізовано предметний зміст навчального посібника «English for Technical University Teachers» і навчально-методичні матеріали для англomовної підготовки викладачів профільних дисциплін у закладах вищої освіти (ЗВО). На основі аналізу наукових досліджень визначено перспективи подальшого розвитку проблеми навчання профільних дисциплін іноземною мовою.

Ключові слова: фахова іноземна мова, англomовна фахова компетентність, викладачі профільних дисциплін, англійська мова як основна мова викладання (EMI), предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL).

UDC 378.147.091.3:[1/9: 811.111
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.24>

Tereminko L.H.,
PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Professional
Foreign Languages Department
National Aviation University

Hurska O.O.,
PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Professional
Foreign Languages Department
National Aviation University

Denysenko N.H.,
Senior Lecturer at the Professional
Foreign Languages Department
National Aviation University

Research problem statement. Nowadays, many Ukrainian higher educational institutions on the way to internationalization face the problem of quality education and the selection of content teachers with high level of English proficiency to be involved in implementing English Medium Instruction (EMI) programs. In general, “EMI refers to the use of the English language to teach academic subjects, other than English itself” [6, p. 166] in settings where English is a foreign or second language to at least some of the learners and/or teachers [11, p. 503]. The need for linguistic

support in the educational process implies teaching different subjects to native and foreign students in English, research work, i.e. searching and studying foreign language sources, cooperation with foreign scientists, international mobility, etc. In teaching positions related to core disciplines in the universities of Ukraine, there is a shortage of specialists with proper English competence for delivering courses of lectures, conducting laboratory and practical classes, developing course training programs, educational and methodological materials [3]. For example, at the

National Aviation University (NAU), as in many other universities, there is an English-language project, which has recently felt an acute need for teachers of various subjects with high level of English for Specific Purposes (ESP) competence. Thus, the entire range of the outlined problems determines the relevance of the research on developing higher education content teachers' ESP competence.

Analysis of recent research and publications.

According to the researchers [2, p. 96], the study of the EMI phenomenon can be conditionally divided into three main parts: research on language policy and programs, in particular in the field of higher education; the research focused on students, their perceptions and attitudes towards EMI, language and speaking skills, learning strategies, outcomes and expectations; the third conditional area of research concerns higher school teachers, respectively, how they perceive EMI, their language competence and speaking skills, teaching strategies and procedures, and the need for new pedagogical skills. The training of teachers is one of the most urgent needs during the implementation of EMI because teachers are the most important variable component in the educational system and the main determinant of success. Specialists identify four main types of problems (challenges) that EMI teachers should overcome: the teacher's language proficiency, the students' language proficiency, acceptable teaching methods and insufficient resources [2, p. 96].

ESP is a learner-centered approach that has been a fruitful field of research for many scientist [4; 5; 6; 8; 10; 12] for decades. However, few findings deal with developing higher education content teachers' ESP competence.

Unresolved parts of the overall problem. As the problem of the implementation of EMI is rather complex and controversial and practically all researchers emphasize the need to improve the language skills of students and teachers involved in EMI programs, we decided to pay special attention to some theoretical and practical aspects of developing higher education content teachers' ESP competence.

Results and discussion. Today, at NAU, curricula for specialties provide studying a professional foreign language at the first year of the bachelor's degree, which ensures the formation of basic foreign language competence in the professional and everyday spheres. At the master's level, the study of a business foreign language is provided in only one semester. If students do not practice communicating in a foreign language on their own, then from the first year of the bachelor's degree to the first year of the master's degree, foreign language skills are lost, and one semester in the master's degree is not enough to refresh them. Given that, there is a low level of English proficiency after graduation and the inability to use English in professional activities. Additional

professional linguistic programs are insignificant compared to the needs of leading research universities. Thus, the foreign language competence of content teachers is formed by the general education programs in high school and higher education institutions and does not correspond to the level sufficient for professional activity or teaching professional disciplines in English at the university.

The main goal in mastering ESP is the development of communicative skills in a foreign language obtained at previous levels of education, as well as bringing them to a level where it becomes possible to solve professional social-communicative tasks when communicating with native speakers and for further personal development. Improving foreign language communication skills through teaching professional foreign language discourse and immersion in it ensures readiness to communicate in a foreign language in a professional context. In addition to this, mastering a foreign language by professors and teaching staff is also aimed at improving the ability to self-educate, research and cognitive skills, and expanding the range of interests.

In recent years, scientists have considered various models of teaching students foreign language professional communication and core disciplines in a foreign language. Researchers single out three main models of teaching: a) a professional foreign language [4; 5; 6; 8; 10; 12]; b) CLIL [7; 9; 14]; c) teaching core subjects in a foreign language [3; 6; 11; 13].

Depending on the methodological context of education and the level of students' foreign language communicative competence, one or another model may be used in practice. In the studies devoted to the formation of foreign language professional discourse skills of students of various fields of training, scientists prove that the subject content of the discipline "Professional Foreign Language" must necessarily reflect the peculiarities of a specific study profile within the specialty [4; 5; 6; 8; 10; 12]. For example, the IT field combines such specialties as computer science, computer and software engineering, cyber security, etc. Each of these specialties contains several specializations. We share the opinion of scientists that the subject content of the foreign language should be different for students of all study profiles.

The research of various scientists unites the fact that one of the main problems in teaching a professional foreign language is the incompetence of the foreign language teacher in the student's specialty. Ways out of this problem are now widely discussed in a scientific setting. For example, a number of researchers [4; 7] see a possible way out in the implementation of the tandem method in education, when the discipline "Professional Foreign Language" is taught simultaneously by two teachers: of a foreign language and a core subject. At the same time, the scope of teaching is clearly divided between the

teachers. Other researchers [9; 14] see the way out in CLIL, which will be implemented not by foreign language teachers, but by content teachers who feel the need for foreign language training.

The specified goals form several tasks that must be performed when teaching a professional foreign language, and in particular, include the following: development of necessary speaking abilities and skills, improvement of professional competence through immersion in foreign language professional discourse, as well as the formation of competencies that will allow maintaining the level of proficiency in a foreign language and continue to perform professional communicative tasks.

Consideration of specific features of professional discourse makes it possible to determine the constituent elements of CLIL, which form the basis of professionally oriented language training. In this study, we determine the following elements:

- language material of a certain professional discourse;
- linguistic communicative aspects of the professional sphere of communication, sociolinguistic aspect, standard situations and topics of communication, specifics of professional texts, their examples and examples that constitute the language base;
- mastering the ethics of using various language units, skills and the ability to apply them adequately in various professionally oriented communication situations;
- mastering the methods and techniques of analyzing and interpreting information presented in a foreign language.

The content of teaching foreign language professional discourse also contains, in addition to linguistic elements, proper, extralinguistic factors that largely determine the pragmatics of utterances, their form, conditions of reproduction, specificity, choice and context. Discourse, combining linguistic and non-linguistic components, sets the task of harmonizing its elements, which is achieved due to systematicity and consistency in the educational process. Specialized scientific knowledge (engineering, mathematical, IT, etc.) is the basis for the selection of professional texts, which is a necessary component in content teachers ESP instruction.

It should be noted that the Professional Foreign Languages Department of NAU is engaged in ensuring the quality management of the work of the English-language project, which involves content teachers' English training, assessment of their English proficiency level, attendance of content teachers' classes and editing educational and methodological materials written in English. A course training program, educational and methodological support for teacher training courses of the English-language project, test, evaluation and examination tasks have been developed. The manual "English for Technical

University Teachers" [1], prepared by the teachers of the department, is composed of the following topics: educational activities, features of English-language professional discourse, English idioms, innovative technologies, and education in different countries of the world. Each chapter contains informative texts, discursive communication exercises, examples of dialogues, useful phrases for discussion, phone conversation, conducting classes, conferences, writing theses and articles. Teachers studying at the courses prepare lecture notes in English, read, translate, and annotate scientific articles on their specialty, listen to and discuss professionally oriented audio and video materials. They were also offered online platforms, English-language educational resources and applications for the development of speaking skills and independent study of professional vocabulary.

In the process of content teachers' ESP training the following problems were discovered. Firstly, difficulties arose related to the unequal level of language competence within one group, which greatly complicated the use of educational materials designed only for a certain level. Content teachers in the group also demonstrated different gaps and shortcomings in language proficiency, which requires the use of an individual approach and feedback from course participants to adjust the teaching methodology. It also turned out that listening comprehension was the most poorly developed language skill. Another problem is the insufficient amount of time for content teachers to do homework due to the workload at their main place of employment. According to the course training program, most listening tasks are intended specifically for self-studying and viewing video materials relevant to the special field of knowledge on the Internet.

The above-mentioned problems, revealed during practical activities, make it possible to supplement and outline the ways of successfully mastering ESP by the content teachers. Firstly, they should be divided into groups according to their level of language proficiency. Secondly, it seems necessary to adjust the plan for conducting such classes according to the actual workload of the content teacher.

Conclusions. In conclusion, we can note that developing content teachers' ESP competence is a complex task that requires a thorough approach. In today's globalized world, employers highly value knowledge of English, especially in the scientific and technical field. English projects (EMI programs) in education provide a competitive advantage to both teachers and students, as they develop their ability to apply knowledge and skills in real situations of foreign language communication. This can open a wide range of career opportunities in multinational companies, research institutions and international cooperation.

Future research of problems related to EMI programs needs to explore a substantial range of items outlined by S. Bortnyk [2]:

- to determine whether content teachers have the necessary linguistic competence to teach in English, if there is a difference between the general English proficiency and the competence to teach academic subjects in English;

- to understand with what level of language proficiency students begin their studies in higher education after high school and what the implications are if students are admitted to EMI classes with different levels of English;

- to determine if there is a certain inequality of opportunities, when the selection is based on language tests, and professionally capable students do not have access to this course;

- to understand if EMI students need more time for preparation for exams and tests or other additional support and if such help can be provided by a foreign language teacher;

- to reach a certain consensus on what kind of English will be used in the higher education EMI program, as well as whether it is necessary to reduce the richness of the language and simplify it if teachers and students do not have high level of language proficiency [2].

REFERENCES:

1. Акмалдінова О.М., Бугайов О.Є., Карпенко М.В., Ткаченко С.І., Юрченко С.О. English for Technical University Teachers. Навч. посібник. К.: НАУ, 2018. 260 с.
2. Бортник С.Б. Англійська як мова викладання: виклики й особливості роботи викладачів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2019. Том 30 (69), № 3, Ч. 1. С. 96–101. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2019.3-1/18>
3. Золотько Ю. Впровадження EMI у закладах вищої освіти: досвід Маріупольського державного університету. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 48, том 1. С. 302–306.
4. Bracaj M.M. Teaching English for specific purposes and teacher training. *European Scientific Journal*. 2014. Vol.10, No. 2. P. 40–49.
5. Chalikandy M.A. A Comprehensive method for teaching English. *Arab World English Journal*. 2013. Volume 4, No. 4. P. 310–322.
6. Dafouz E., Gray J. Rethinking the roles of ELT in English-medium education in multilingual university settings: an introduction. *ELT Journal*. 2022. Vol. 76(2) . P. 163–171. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccab096>
7. Elo J., Pörn M. Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/013670050.2018.1516188>
8. Fitria T.N. Teaching English for Specific Purposes to the students in English. *Language Teaching Journal of English Teaching Adi Buana*. 2020. Vol. 5(1). P. 55–66. DOI: <https://doi.org/10.36456/jet.v5.n01.2020.2276>
9. Lo Y. Y. Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in CLIL: Does professional development help? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 22(7). 2019. P. 818–832. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1318821>
10. Nazeer I., Ahmad T., Baseerat I. Fatima N. The Role of ESP in enhancing English language skills for English teachers. *Asian Innovative Journal of Social Sciences and Humanities*. 2023. 7(3). P. 1–15.
11. Pecorari D., Malmström H. At the crossroads of TESOL and English Medium Instruction. *TESOL Quarterly*. 2018. Vol. 52(3). P. 497–515. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.470>
12. Pirsil D., Popovska S. Transformative teacher training for English for specific purposes teachers Smit U. English-medium instruction (EMI). *ELT Journal*. 2023. Vol. 77(4). P. 499–503. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccad018>
13. Villabona N. & Cenoz J. The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*. 2022. Vol. 35(1). P. 36–50. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК АТРИБУТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

ECOLOGICAL CULTURE AS AN ATTRIBUTE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONSTRUCTION PROFILE

У статті акцентується, що екологічна освіта повинна бути спрямована на здобуття майбутніми фахівцями будівельного профілю фундаментальних екологічних знань, їх систематизації, узагальнення та поглиблення, формування умінь та навичок природоохоронної діяльності. В результаті навчання повинен бути підготовлений фахівець, який має високий рівень екологічної культури, здатний екологічно грамотно здійснювати свою професійну діяльність. Виявлено, що екологічні проблеми, у своїй гуманістичній суті, це проблеми особистості, свідомості, виховання, внутрішнього стану людини. Обґрунтовано, що у сучасних умовах виникла потреба принципово нового підходу до усвідомлення природи та суспільства у цілісності її органічних частин. Показано, що настав час принципової зміни колишньої споживчої парадигми природокористування на нову – конструктивну, причому освіті приділяється авангардна роль у формуванні сучасного світорозуміння. Підтверджено думку, що сучасна екологічна культура фахівця, саме через свою радикальну відмінність від традиційної, не може сформуватися сама собою стихійно і поступово, передаючись від покоління до покоління, як це було раніше. Розроблено базові положення ролі екологічної культури у професійній підготовці майбутніх фахівців будівельного профілю, а саме: важливим напрямом в освітньому процесі є екологічна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю, яку розуміємо як єдиний процес, який передбачає атрибутивний характер екологічної освіти для майбутніх фахівців будівельного профілю; невід'ємним атрибутом сучасного світового розвитку є екологічний імператив як обов'язковість та невідкладність дій щодо порятунку навколишнього середовища, оскільки перед людством стоїть головна проблема виживання в умовах прогресуючої екологічної кризи; боротьба з психологічним забрудненням ландшафту як зниження естетики урбанізованих територій внаслідок їх безликої структури або забудови, що не відповідає даному ландшафту, переважання залізобетонних конструкцій, збільшення в ландшафті частки непрямих земель. Зроблено висновок, що формування екологічної культури у майбутніх фахівців будівельного профілю доцільно розглядати як найважливіший спосіб подолання екологічної кризи, для реалізації якого ефективними засобами є розвиток професійно спрямованої екологічної освіти та свідомості майбутніх фахівців.

Ключові слова: екологічна культура, атрибут, фахова компетентність, майбутні фахівці, будівельний профіль, базові положення, парадигма природокористування

The article emphasizes that environmental education should be aimed at the acquisition by future specialists of the construction profile of fundamental environmental knowledge, their systematization, generalization and deepening, the formation of abilities and skills of environmental protection activities. As a result of training, a specialist should be prepared who has a high level of environmental culture and is able to carry out his professional activities in an ecologically competent manner. It was revealed that ecological problems, in their humanistic essence, are problems of personality, consciousness, upbringing, and the inner state of a person. It is substantiated that in modern conditions there is a need for a fundamentally new approach to the awareness of nature and society in the integrity of its organic parts. It is shown that the time has come for a fundamental change of the former consumer paradigm of nature use to a new – constructive one, and the world is given a vanguard role in the formation of the modern worldview. The opinion is confirmed that the modern ecological culture of a specialist, precisely because of its radical difference from the traditional one, cannot be formed by itself spontaneously and gradually, being transmitted from generation to generation, as it was before. The basic provisions of the role of environmental culture in the professional training of future specialists in the construction profile have been developed, namely: an important direction in the educational process is the ecological training of future specialists in the construction profile, which we understand as a single process that provides for the attributive nature of environmental education for future specialists in the construction profile; an inevitable attribute of modern world development is the ecological imperative as the obligation and urgency of actions to save the environment, since humanity faces the main problem of survival in the conditions of a progressive ecological crisis; combating the psychological pollution of the landscape as a decrease in the aesthetics of urban areas due to their faceless structure or buildings that do not correspond to the given landscape, the predominance of reinforced concrete structures, an increase in the share of indirect land in the landscape. It was concluded that the formation of ecological culture among future specialists of the construction profile should be considered as the most important way of overcoming the ecological crisis, for the implementation of which effective means are the development of professionally oriented environmental education and consciousness of future specialists.

Key words: ecological culture, attribute, professional competence, future specialists, construction profile, basic provisions, nature management paradigm

УДК 377.1.378.016

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.25>

Фаринюк З.Л.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На початку третього тисячоліття людство входить у нову епоху

взаємовідносин із довкіллям. Це накладає на науку та практику яскраво виражений антропоцентричний характер, який у період посилення впливів людської діяльності на природне середовище

виявився руйнівним. В сучасних умовах виникла потреба принципово нового підходу – усвідомлення природи та суспільства у цілісності як частин єдиного цілого. Освіті приділяється авангардна роль у формуванні сучасного світорозуміння, а екологічна освіта, поряд з економічною, інформаційною, гуманітарною, має бути фундаментальною основою всієї системи освіти.

Екологічна культура є частиною загальної людської культури, що розвивалася разом із становленням людського суспільства. Культура визначає рівень розвитку суспільства та людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних та духовних цінностях. Нині особливо актуальним є усвідомлення, що сучасне суспільство має приділяти особливу увагу розвитку екології, щоб підтримувати свій сталий розвиток. Екологічна культура, саме через свою радикальну відмінність від традиційної, не може сформуватися сама собою стихійно і поступово, передаючись від покоління до покоління, як це було раніше.

Формування екологічної культури у майбутніх фахівців будівельного профілю доцільно розглядати як найважливіший спосіб подолання екологічної кризи, що зумовило вибір тематики пропонуваної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Екологічна культура як складова фахової компетентності майбутніх фахівців будівельного профілю займає важливе місце у науково-педагогічній літературі. Зокрема, А. Ткаченко та О. Бугрім вважають, що «для дієвої реалізації стратегії будівельного підприємства, враховуючи його екологічну відповідальність, повинно бути окреслено перелік критеріїв, за котрими може бути сформований прийнятний її рівень. Усі критерії варто поділити на дві групи: ті, котрі відносяться до сфери беззаперечного дотримання екологічних зобов'язань, і ті, котрі припадають до особистого екологічного починання суб'єкта господарювання і позначаються як добровільні. До гурту критеріїв суб'єктивної екологічної ініціативи доречно включити дві підгрупи ознак: керування екологією будівельного виробництва та продуктивність спілкувань із зацікавленими суб'єктами» [11, с. 299].

Т. Скопец досліджує місце екологічних знань у професійній підготовці майбутніх будівельників [10], а в дослідженнях В. Прусака розкрито теоретичні та методичні основи системи неперервної екологічної підготовки фахівців з дизайну [5].

Теоретичні засади екологічного виховання майбутніх фахівців були предметом уваги і С. Сапожникова, який стверджує, що «серед невідкладних проблем соціального, політичного, економічного характеру, якими характеризується розвиток людства у XXI столітті, особливо гострою є екологічна. Стихійна діяльність людства як основна природоперетворююча

сила виявилася найпотужнішим чинником, який останнім часом набув глобального характеру, і далі ці процеси вже не можуть відбуватися хаотично. Подолання кризової ситуації нині є складовою національної політики переважної більшості країн світу. Одне з провідних завдань цієї політики полягає в застосуванні стратегії формування кардинальних змін у ставленні людини до навколишнього середовища [9, с. 55].

Екологічна освіта фахівців в галузі будівництва «необхідна для формування у них екологічно орієнтованого світогляду, напрацювання навичок щодо оцінювання можливого впливу на навколишнє середовище на етапах розробки, будівництва, експлуатації та обслуговування будівель і споруд з подальшим застосуванням заходів зменшення техногенного навантаження» [12, с. 337].

О. Бондар, В. Барановська та О. Єресько вважають, що «роль освіти у подоланні екологічної кризи, розвитку суспільства є надзвичайно високою, оскільки лише вона здатна створити передумови для формування керівної еліти, яка зможе реалізувати потужні вітчизняні можливості на благо свого народу, європейської і світової спільноти та впливати на споживацькі дружні відносини й дії пересічного громадянина у повсякденних роботах та житті» [2, с. 4].

На думку Н. Анацької «мета сучасної екологічної освіти – підготовка всебічно розвинутого, відповідального спеціаліста, спроможного практично вирішувати екологічні проблеми різного рівня складності. Завдання екологічної освіти полягає у формуванні життєво-ціннісних орієнтирів сучасного суспільства й сучасної свідомості – їх екологізації. Екологічна освіта окреслює сутність екологічних проблем – взаємовідносин людини та природи, розробляє теоретико-методичний та інтерпретативний інструментарій для розуміння принципів, теорій і засобів розв'язання цих проблем [1, с. 3].

Актуальність проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців «зумовлена наявністю потреби суспільства у висококультурних кадрах; вимоги до сучасного фахівця потребують перегляду процесу організування, засад, змісту, методик і технологій професійної освіти [7, с. 17]. Водночас, «імплементация екологічного компонента в зміст професійної освіти сприятиме формуванню в майбутніх кваліфікованих робітників зеленого мислення, культури взаємодії з природою, вироблення вмінь творчо й цілеспрямовано використовувати у професійній діяльності екологічні знання, що базуються на принципах сталого розвитку [6, с. 42]. Нині «гуманістичне мислення передбачає розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, що відбуваються; чутливість до змін в особистості вихованців, їхній позицій, цінностей, потреб, мотивів; невпинне переосмислення своїх дій, удосконалення педагогічного процесу» [4, с. 133].

Тому важливого значення набуває інтеграція компонентів професійної культури майбутніх фахівців (Ю. Козловський, Н. Муқан, Л. Зельман [3]) та педагогічні умови культурологічної підготовки (І. Савка, О. Стечкевич, Т. Рузьяк [8]) та ін.

Водночас, проблема формування екологічної компетентності майбутніх фахівців будівельного профілю у контексті інтегративного підходу нині є ще малодослідженою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Головною метою цієї роботи є обґрунтування базових положень ролі екологічної культури у професійній підготовці майбутніх фахівців будівельного профілю.

Виклад основного матеріалу. Екологічне усвідомлення діє як прогресивне розуміння цінностей, котрі кожне суспільство має сприйняти протягом своєї модернізації і еволюції. Головне питання полягає в тому, чи вистачить людству часу усвідомити повною мірою нову екологічну парадигму у всій її складності та реалізувати екологічний імператив, який є невід'ємним атрибутом сучасного світового розвитку. Це обов'язковість та невідкладність дій щодо порятунку навколишнього середовища, оскільки перед людством стоїть головна проблема виживання в умовах прогресуючої екологічної кризи.

Імператив екологічний – це вимоги та правила охорони навколишнього середовища, що впливають із необхідності настання шкідливих наслідків для людини та навколишнього середовища, неправності або важкої травми природних ресурсів у результаті діяльності людини. Імператив екологічний позначає ту межу допустимої активності людини, яку вона не має права переступати за жодних обставин.

Тільки духовне відродження загальнолюдських інтересів та цінностей, а також моральне очищення можуть призвести до гармонізації людини із навколишнім середовищем. Порушення функцій, складу чи структури кожного з компонентів біосфери неминуче веде до порушення екологічних умов існування самої людини, відбивається на її здоров'ї та життєдіяльності. Знищення лісів та трав'янистої рослинності, винищення тваринного світу, виснаження ґрунтового покриву, отруєння природних вод та атмосферного повітря токсичними хімікатами, індустріальними та побутовими відходами, руйнують біосферу як здорове середовище людини. Ці руйнування здебільшого є незворотними. Зростають захворювання людей, знижується народжуваність та здоров'я дітей, з'являються спадкові хвороби, збільшується смертність, знижується працездатність та тривалість життя. Виникає небезпека психічного та фізичного виродження людей окремих регіонів, уражених процесами руйнування біосфери.

Екологічна культура не сприймається і не виникає у чистому вигляді. Вона тісно пов'язана із загальною людською культурою, історичним та соціально-економічним розвитком етносів, держави. Природним є існування зв'язку природного (ландшафтного) оточення із загальною культурою, зокрема початкової екологічної культурою народів та етносів. Порівняйте культуру жителів лісів, степів та морського узбережжя. Природна зона завжди накладає певний відбиток на спосіб життя, побут та культуру народів, перелічених вище місць проживання.

Екологічна культура - історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у формах і типах організації життя та у створюваних людиною матеріальних і культурних цінностях, при якому має місце глибоке та загальне усвідомлення екологічних проблем у житті та розвитку людства.

До екологічної культури має відношення також психологічне забруднення ландшафту – зниження естетики урбанізованих територій внаслідок їх безликої структури або забудови, що не відповідає даному ландшафту, переважання залізобетонних конструкцій, збільшення в ландшафті частки непрямих земель. Ця проблема оформилася в новий науковий напрям – відеоєкологію, яка розвиває аспекти візуального сприйняття навколишнього середовища, у тому числі й урбанізованого техногенного середовища.

Формування екологічної культури слід розглядати як найважливіший спосіб подолання даної небезпеки, і для виконання цього завдання не існує більш ефективного засобу, ніж добре поставлені екологічне виховання, просвітництво та освіта. Вони, своєю чергою, також повинні відрізнитися від традиційних видів цієї діяльності і включити знання про біосферу, про провідну роль живої природи у підтримці цієї планетарної системи, про шляхи забезпечення сумісності людини з природним середовищем. Іншими словами, все те, чого практично не було в колишній системі виховання та освіти, але без чого подальше існування людини на Землі стає неможливим.

Фахівець повинен в процесі виховання та освіти не тільки засвоїти нові знання та сформулювати інший спосіб ставлення до природи, а й навчитися чуйно реагувати на зміни, що відбуваються в ній, щоб вчасно ввести корективи у свої професійні дії і не довести екологічну ситуацію до катастрофічного стану з усіма трагічними наслідками. Для цього екологічне виховання і освіта повинні мати випереджальний характер, забезпечуючи тим самим своєрідну тимчасову інверсію у розвитку соціоприродної системи від майбутнього, що свідомо намічається, до сьогодення. Колишній, тимчасовий параметр соціального розвитку від

сьогодення до майбутнього став тепер небезпечним через свою стихійність і недостатній, оскільки не охоплює природну реальність як середовище свого існування та керованого розвитку.

Система екологічної освіти має відповідати завданням нового управління соціоприродною реальністю та нової парадигми цього процесу. Насамперед необхідно подолати безпосередній антропоцентризм, який був характерний для всієї колишньої культури і відіграв чималу роль у виникненні екологічної кризи, оскільки людина з усіма її потребами, аж до найекстравагантніших і завищених, розглядалася як самоціль розвитку, а вся природа, згідно такої думки, мала бути просто джерелом ресурсів. Про те, що природі теж може бути притаманна самоцінність і їй властива своя логіка розвитку, в яку людина повинна узгоджено включити свою активність, не було часу замислюватися. Установка людини щодо природи була дуже простою: вона повинна служити людині як засіб її благополуччя і процвітання.

Однак, настав час принципової зміни колишньої споживчої парадигми природокористування на нову – конструктивну. Людина може подолати кінцевий характер відновних ресурсів планети, якщо вона перетворює свою діяльність так, щоб підтримувати умови їхньої відновлюваності. Для цього потрібно дуже добре вивчити, що сутність біосфери і її біогеоценозів, а також розуміти, яке місце в цих природних системах займають різні організми і яку функцію виконують у підтримці їх цілісності і придатності для життя.

Тут же постає питання, яким люди раніше ніколи не цікавилися, але яке обов'язково виникає, як суспільство розглядається з екологічних позицій: яке місце в сукупності природних явищ має зайняти суспільство і яку роль виконувати, щоб природа зберігалася в придатному для життя стані. З позицій антропоцентризму правильна відповідь на це питання просто неможлива. Умовою відповіді на нього має бути перехід на парадигму вітацентризму, і з цих позицій з'ясовується, що людина, яка звикла вважати себе розумною істотою, єдина з усіх істот, що населяють планету, не має такої найважливішої для життя властивості, як здатність до екологічного самозабезпечення. Навпаки, це єдиний на планеті вид, який є носієм якості екологічного руйнування. Зрозуміло, що з такою властивістю людина не може розраховувати на планету і неминуче загине, попередньо добряче зруйнувавши навколишню природу.

На основі викладеного вище, сформульовано базові положення ролі екологічної культури у професійній підготовці майбутніх фахівців будівельного профілю:

- важливим напрямом в освітньому процесі є екологічна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю, яку розуміємо як єдиний

процес, що передбачає атрибутивний характер екологічної освіти для майбутніх фахівців будівельного профілю;

- невід'ємним атрибутом сучасного світового розвитку є екологічний імператив як обов'язковість та невідкладність дій щодо порятунку навколишнього середовища, оскільки перед людством стоїть головна проблема виживання в умовах прогресуючої екологічної кризи;

- боротьба з психологічним забрудненням ландшафту як зниження естетики урбанізованих територій внаслідок їх безликої структури або забудови, що не відповідає даному ландшафту, переважання залізобетонних конструкцій, збільшення в ландшафті частки непрямих земель.

Висновки. Таким чином, екологічна освіта повинна бути спрямована на здобуття майбутніми фахівцями будівельного профілю фундаментальних екологічних знань, їх систематизації, узагальнення та поглиблення, формування умінь та навичок природоохоронної діяльності тощо. В результаті навчання повинен бути підготовлений фахівець, який має високий рівень екологічної культури, здатний екологічно грамотно здійснювати свою професійну діяльність. Екологічні проблеми, у своїй гуманістичній суті, це проблеми особистості, свідомості, виховання, проблеми людини та її внутрішнього світу. Обґрунтовано, що у сучасних умовах настав час принципової зміни колишньої споживчої парадигми природокористування на нову – конструктивну. Сучасна екологічна культура фахівця, саме через свою радикальну відмінність від традиційної, не може сформуватися стихійно як це було раніше. Для її реалізації розроблено базові положення ролі екологічної культури у професійній підготовці майбутніх фахівців будівельного профілю. Тому формування екологічної культури у майбутніх фахівців будівельного профілю доцільно розглядати як найважливіший спосіб подолання екологічної кризи, для реалізації якого ефективними засобами є розвиток професійно спрямованої екологічної освіти та свідомості майбутніх фахівців.

До подальших напрямів дослідження відносимо розроблення шляхів реалізації розвитку професійно спрямованої екологічної освіти та свідомості майбутніх фахівців будівельного профілю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анацька Н. В. Екологічна освіта: знання і життєво-ціннісні орієнтації сучасної людини : дис. ... канд. філ. наук: 09.00.10. Київ, 2016. 220 с.
2. Бондар О. І., Барановська В. Є., Єресько О. В. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях : науковометодичний посібник для вчителів / за ред. О. І. Бондаря. Херсон : Гринь Д.С., 2015. 228 с.
3. Козловський Ю., Муқан Н., Зельман Л. Інтеграція компонентів професійної культури майбутніх

фахівців сфери обслуговування в умовах інформатизації суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. Вип. 9(113). С. 150–158.

4. Михайлишин Р. Гуманістичне виховання студентів у навчальному процесі на засадах ідей педагогіки співробітництва. *Pedagogika (uniwersytet humanistyczno-przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie)*. 2018. Т. XXVII, Nr 2. С. 133–140.

5. Прусак В. Ф. *Теоретичні та методичні основи системи неперервної екологічної підготовки фахівців з дизайну* : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2020. 352 с.

6. Радкевич В. Екологічна складова професійної освіти в Україні. *Професійно-технічна освіта*. № 4. 2016. С. 39–43.

7. Рузяк Т.І. Формування професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування : дис. ... доктора філософії: 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Львів, 2022. 311 с.

8. Савка, І. В., Стечкевич, О. О., Рузяк, Т. І. Педагогічні умови культурологічної підготовки перекла-

дачів творів зарубіжної літератури для закладів професійно-технічної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35(5). С. 255–260.

9. Сапожников С. Теоретичні засади екологічного виховання майбутніх фахівців. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. 2021. № 1 С. 54–62.

10. Скопец Т. Г. Місце екологічних знань у професійній підготовці майбутніх техніків-будівельників. *Студентський альманах*: 2012. № 2. URL: <http://umo.edu.ua/katalogh/zbirnik-maghistersjkkh-robot-studentskij-aljmanakh-2-2012>.

11. Ткаченко А. М., Бугрім О. Ю. Екологічна стратегія розвитку будівельного підприємства. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2021. № 3. С. 298–303.

12. Яковишина Т. Ф., Шматков Г. Г, Гільов В. В. Екологічна освіта у ЗВО будівельного профілю. *Інноваційні технології у будівництві, цивільній інженерії та архітектури* : тези XIX міжнар. наук.-практ. конф., (19–22 вересня 2021 р.). Дніпро : ДВНЗ ПДАБА, 2021. С. 336–337.

ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВНИХ ПРАКТИК ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

THE USE OF NARRATIVE PRACTICES AS A TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

У статті авторка розкрила потенціал використання методів наративних практик під час формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Для досягнення визначеної мети використано аксіологічний і синергетичний підходи. Публікація виконана у контексті когнітивно-дискурсивної парадигми наукового пізнання, що передбачало розкриття і пояснення кореляцій між мовою (іноземною), мовними продуктами (повідями, оповіданнями) і структурами знань, процесами мислення, усвідомлення і осмислення. У дослідженні використано методи: конструктивний, що передбачає побудову об'єкта дослідження – наративу – як ресурсу формування іншомовної комунікативної компетентності. У статті іншомовну комунікативну компетентність розглянуто у комплексі лінгвістичної, соціокультурної комунікативної, прагматичної (продуктивний і контекстуальний аспекти) структур такої компетентності. Наративні практики авторкою розглянуто через призму потенціалу технології для самопроектування особистісного і професійного розвитку здобувача вищої освіти, а також як доцільний методичний інструментарій. Наратив як технологія формування іншомовної комунікативної компетентності містить прагматичні смисли (наголос, інтонування мовлення, використання певної типології речень, мовних конструктивів і сталих висловів, супровід мовлення жестами, мімікою тощо). Наратив як технологія дає змогу змодельовати професійно ціннісну ситуацію мовлення, передбачає відкритість і креатив. Умовами ефективного використання наративних практик як технології формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти у статті виділено: вивчення аудиторії (психологічного, емоційного стану, рівня готовності працювати творчо, рівень згуртованості тощо), чіткі зрозумілі цілі використання наративних практик, спільні тактичні дії в створенні і використанні наративу з навчальною метою, урахування бюджету витрат часу, зусиль. Це не вичерпний перелік умов. Перспективою подальшої науково-практичної розвідки визначено психолого-лінгвістичний дискурс використання наративних практик для розвитку особистісного і професійного самовизначення людини в реальному моменті буття; розширення комунікативних кордонів і подолання регресивності бінарного мислення через наративні практики.

Ключові слова: наратив, іншомовна компетентність, комунікація, ефективне навчальне заняття, особистість, здобувач вищої освіти, мовний продукт, технологія.

In the article, the author revealed the potential of using the methods of narrative practices during the formation of foreign language communicative competence of students of higher education. Axiological and synergistic approaches were used to achieve the defined goal. The publication was made in the context of the cognitive-discursive paradigm of scientific knowledge, which involved the disclosure and explanation of correlations between language (foreign), language products (stories, stories) and knowledge structures, processes of thinking, awareness and comprehension. The research used methods: constructive methods, which involve the construction of the object of research – a narrative as a resource for the development of foreign language communicative competence. In the article, foreign language communicative competence is considered in the complex of linguistic, sociocultural communicative, pragmatic (productive and contextual aspects) structures of such competence. Narrative practices are considered by the author through the prism of the potential of technology for self-projection of the personal and professional development of a student of higher education, as well as as an expedient methodical toolkit. Narrative as a technology for the formation of foreign language communicative competence contains pragmatic meanings (emphasis, intonation of speech, use of a certain typology of sentences, language structures and fixed expressions, accompanying speech with gestures, facial expressions, etc.). Narrative as a technology makes it possible to simulate a professionally valued speech situation, implies openness and creativity. The conditions for the effective use of narrative practices as a technology for the development of foreign language communicative competence of students of higher education are highlighted in the article: study of the audience (psychological, emotional state, level of readiness to work creatively, level of cohesion, etc.), clear and understandable goals for the use of narrative practices, joint tactical actions in the creation and use narrative with an educational purpose, taking into account the budget of time and effort. This is not an exhaustive list of conditions. The perspective of further scientific and practical exploration is determined by the psychological-linguistic discourse of the use of narrative practices for the development of personal and professional self-determination of a person in the real moment of being; expanding communicative boundaries and overcoming the regressiveness of binary thinking through narrative practices.

Key words: narrative, foreign language competence, communication, effective educational activity, personality, student of higher education, language product, technology.

УДК 378.06:37.04
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.26>

Холодняк О.В.,
канд. філол. наук, доцент,
ст. науковий дослідник факультету
гуманітарних та соціальних наук
Університету Миколаса Ромеріса

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні освітнього процесу у закладах вищої освіти в Україні і світі позначилося розширенням

міждисциплінарного підходу, коли функціональні і методологічні підвалини різних галузей знань використовуються для підвищення ефективності

застосовуваних технологій. Це безпосередньо стосується програм формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти усіх рівнів. Адже незаперечним є роль і значущість сформованої такої компетентності як для професійного зростання, так і самореалізації людини. Разом з тим, міждисциплінарний підхід формує нові виклики, обумовлені опануванням прийомів, інструментами організації навчально-пізнавальної і науково-дослідної взаємодії на стику галузей знань. Так, наприклад, використання нарративних практик досить масштабно презентовано у соціальних, поведінкових науках, почасти – в загальному літературознавстві. У мовознавстві ця технологія лише останнім часом стала популярною як дидактична.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема наратології як галузь системного наукового пізнання презентована у монографії І. Папуші [10]. Різні аспекти особистісно орієнтованого формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти започатковано у публікаціях авторки [11; 12]. Окремі питання формування іншомовної компетентності здобувачів у професії фахової підготовки висвітлено П. Васильєвою (загальний категорійний дискурс термінології і структури компетентності) [2]; Л. Лозинською, Н. Курах, І. Депчинською (аналіз змісту освітніх компетент професійної підготовки, мовний цикл [6]; психологічний аспект досліджуваної проблеми досить широко представлено у наукових публікаціях Н. Чепелевої, О. Зазимко, О. Шиловської [7] та І. Онуфрієвої, Л. Онуфрієвої [9]. Особливості опори на культурну ментальність в нарративах представлено у публікації Р. Гром'як [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення інформаційного, дорадчого контенту з теми, заявленої у назві цієї статті, засвідчило про те, що попри широкий науковий і прикладний дискурс і актуальний перспективний вимір використання технології нарративних практик для формування іншомовної комунікативної компетентності, це питання не висвітлено системно ні з позицій теорії наукового пізнання, ні методики, не виписані ретельно регламенти технологічного інструментарію. Це і визначило доцільність розроблення проблеми, висвітлення поточних результатів у науковій публікації.

Мета статті: розкрити потенціал використання нарративних практик під час формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення визначеної мети використано аксіологічний і синергетичний підходи. Аксіологічний підхід спрямовує використання нарративних практик на досягнення конкретних цілей удосконалення системи фахової підготовки, розвитку педагогічної

і викладацької майстерності представників груп забезпечення освітніх програм, використання ресурсу нарративної практики для поступального особистісного прогресу кожного учасника освітнього процесу. Синергетичний підхід, як відомо, є одним з засадничих підходів у сучасну епоху інформаційно-технологічного Антропоцену. Синергетичний підхід актуалізує важливі принципи моменти: варіативність, рівневість, багатфакторність систем різних рівнів організації поєднуються варіативно, хаотично, коли об'єднання систем різних галузей знань сприяє виникненню нового наукового знання – базису прикладного, методичного, технологічного дискурсу. Публікація виконана у контексті когнітивно-дискурсивної парадигми наукового пізнання, що передбачає розкриття і пояснення кореляцій між мовою (іноземною), мовними продуктами (оповідями, оповіданнями – нарративами) і структурами знань, процесами мислення, усвідомлення і осмислення, власне – структурними компонентами іншомовної комунікативної компетентності [1].

У дослідженні використано методи: конструктивний, що передбачає побудову об'єкта дослідження – наративу як ресурсу формування іншомовної комунікативної компетентності. Тобто, нарратив, як дидактична технологія, дає змогу через свою структуру сформулювати відповідний комунікативний досвід. Це поціновується для забезпечення логіки висловлювань, опори на таблиці істинності, кон'юнкцію мовних посилок, корелянти причин і наслідків, побудову спільних відношень причин і наслідків. Таким чином, формуючи практику цільового висловлювання, що вкрай значуще у формуванні іншомовної комунікативної компетентності [8].

У статті іншомовну комунікативну компетентність розглядаємо у комплексі лінгвістичної, соціокультурної комунікативної, прагматичної (продуктивний і контекстуальний аспекти) структур такої компетентності [11]. Наративні практики розуміємо через призму технології для самопроєктування особистісного і професійного розвитку здобувача вищої освіти, а також як доцільний методичний інструментарій. У цьому ми підтримуємо позицію авторів Н. Чепелевої, О. Зазимко, О. Шиловської [7]. Зазначимо тут, що нарратив як технологія формування іншомовної комунікативної компетентності містить прагматичні смисли: наголос, інтонування мовлення, використання певної типології речень, мовних конструктивів і сталих висловів, супровід мовлення жестами, мімікою. Наратив як технологія дає змогу змодельовати професійно ціннісну ситуацію мовлення, передбачає відкритість і креатив. У цьому аспекті зазначимо, що ці перспективні сильні сторони технології наративу повною мірою реалізують концепти ключових категорій відповідно до Закону України Про вищу освіту [5].

Зазначимо тут, що технологія нарративних практик у суті своїй передбачає створення умов для побудови розповідачем _здобувачем вищої освіти) певної події, в якій розповідач був учасником. Мета використання нарративної практики визначається системно, передбачає з'ясування ціннісних імперативів поведінки і сприйняття події розповідачем, що впливає на комунікативну поведінку у конкретному культурному чи полікультурному просторі. Наративна технологія дає змогу конкретизувати світоглядну позицію, формувати комунікативний досвід і спосіб життя через ракурс світосприймання і самоприйняття розповідача і конкретної дидактичної ситуації. Важливо в реаліях сьогодення враховувати і визначний потенціал нарративної технології з психологічної підтримки учасників освітнього процесу, зокрема: через наратив можна стабілізувати емоційний аспект сприйняття, вербалізувати альтернативні сценарії події, здобувачеві відчутти себе творцем свого життя, оптимізувати самооцінку [9].

У цій публікації ми презентуємо авторське бачення умов ефективного використання нарративних практик як технології формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Серед таких умов наголосимо увагу на наступних:

1 – педагогічна умова системного психолого-педагогічного вивчення аудиторії, адже для якісної роботи з нормування іншомовної комунікативної компетентності вкрай значущим є психологічний та емоційний комфорт, складником їх є інформаційна, емоційна, культурна гігієна. Фактично в усіх освітніх програмах іншомовна комунікативна компетентність передбачає узгоджуваність з групою компетентностей відповідальності і автономії (наприклад, працювати автономно і в команді). Ця умова спрямовує увагу на прагматичний продуктивний і контекстуальний аспекти структури іншомовної комунікативної компетентності;

2 – організаційна умова чіткої узгоджованості цільових і змістових компонентів нарративної технології, що передбачає чіткі зрозумілі вербалізовані фактично цілі використання нарративних практик. Зазначимо тут, що визначення використання нарративної технології має узгоджуватися з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, зокрема в частині лінгвістичної і соціокультурної структур іншомовної комунікативної компетентності [4];

3 – умова регламентування спільних тактичних дій у створенні і використанні нарративу з навчальною метою. Важко переоцінити діалог між сучасним здобувачем і викладачем для якості вищої освіти. Наративна технологія висуває на перший план емпіричний комунікативний досвід

і іншомовне комунікування здобувача. Адже дає змогу проаналізувати реальні приклади комунікування в полікультурному просторі. Зазначимо тут, що в технологічному аспекті регламентування потребує нарративна ідентичність— особисті міфи (за Деном Макадамсом), адже історії, що здобувач про себе розповідає, надають сенс комунікативному досвіду, персоналізують освітній процес. Наступний елемент доцільного регламентування – нарративна конструкція, коли спільно з усіма учасниками освітнього процесу здійснюється вибір певних подій, персонажів і деталей, а також організація таких елементів у певній структурі. Спільні тактичні дії вартісні і на етапі нарративного аналізу даних для виявлення ключової теми, мотивів, переконань та значень, що формують комунікативний досвід. Когерентність у значенні ступеня цілісності, послідовності і осмислення розповіді, коли розповідач може визначати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, забезпечується системним осмисленням конструктивного методу, про що зазначено вище. Наголосимо, що діалогічність навчальної взаємодії передбачає не просто активність здобувачів, але й розподілену відповідальність за якісне змістове і методичне наповнення навчального курсу за участю здобувачів, цілеспрямоване розроблення комунікативної структури іншомовної комунікативної компетентності;

4 – умова моніторингу якості використання технології нарративу, що передбачає визначення і суворе урахування бюджету витрат часу, зусиль на використання цієї технології в освітньому процесі.

Висновки. Отже, серед умов використання нарративних практик як ефективної технології формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти виокремлено такі: попереднє, поточне системне вивчення цільової аудиторії, психологічного, емоційного стану, рівня готовності працювати творчо, рівень згуртованості здобувачів вищої освіти в академічній спільноті; чіткі зрозумілі цілі використання нарративних практик в освітньому процесі і організації науководослідної роботи; спільні тактичні дії учасників освітнього процесу щодо створення і використання нарративу з навчальною метою; обов'язкові розрахунки і урахування бюджету витрат часу, зусиль на використання пропонованої технології. Це не вичерпний перелік умов. Перспективою подальшої науково-практичної розвідки вбачаємо психолого-лінгвістичний дискурс використання нарративних практик для розвитку особистісного і професійного самовизначення людини в реальному моменті буття; розширення комунікативних кордонів і подолання регресивності бінального мислення через нарративні практики в системі неперервної професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Hymes D. J. B. Prideand, J. Holmes (eds.). *On Communicative Competence*. NewYork : Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
2. Васильєва П. Іншомовна комунікативна компетентність: проблеми, підходи, пошуки. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 1 (9), 2020. С. 98–108. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-98-108>
3. Гром'як Р.Т. Проблема включення українських традицій у сучасну наратологію. *Studia methodologica*. Вип. 16, 2005. Тернопіль : РВВ ТНПУ. С. 10-19.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Закон України Про вищу освіту. *Відомості Верховної Ради*, 2014, № 37–38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
6. Лозинська Л. Ф., Курах Н. П., Депчинська І. А. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*, (1). 2022. С. 245–252. URL: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.1.38>
7. Наративні практики самопроєктування: методичні рекомендації [Н.В. Чепелева, О.В. Зазимко, О.М. Шиловська]; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 44 с.
8. Теорія алгоритмів та математична логіка. 2024. URL: https://elearning.sumdu.edu.ua/free_content/lecture/075b2e8a0bfe48bcef0ab3106c6d51679abc41f9/latest/117129/index.html
9. Онуфрієва І. Л., Онуфрієва Л. А. Психологічний аспект навчання іншомовного мовлення дорослих. *Проблеми сучасної психології*, 2010. Вип. 7. С. 496–507.
10. Папуша І. *Modus ponens*. Нариси з наратології. Тернопіль : Крок, 2013. 259 с.
11. Холодняк О.В. Методи аналізу під час формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 61, том 3, 2023. С. 255–259. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-41>
12. Холодняк О.В. Особистісний підхід до формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. Вип. 4, 2023. С. 19–24. <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2023.4.3>

ФАХІВЦЯМ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ: РЕКОМЕНДАЦІЙНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ НАЛАГОДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНТЕРЕСАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

FOR SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: RECOMMENDED MATERIALS FOR ADJUSTING ACTIVITIES IN THE INTERESTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Стаття присвячена пошуку інформаційних та рекомендаційних матеріалів щодо можливих активностей представників спортивної галузі, спрямованих на вирішення глобальних проблем людства в межах сприяння цілям сталого розвитку. Для пошуку використано офіційні сайти Організації об'єднаних націй, Міжнародного олімпійського комітету та провідних закордонних спортивних клубів розвинених країн світу. З'ясовано, що інформаційні та рекомендаційні матеріали з питань залучення спортивних організацій до реалізації усіх сімнадцяти цілей сталого розвитку широко представлені у мережі Інтернет тільки іноземними мовами, переважно найбільш поширеними мовами Євросоюзу.

Для вивчення закордонного спортивного досвіду з питань сприяння подоланню глобальних проблем людства та сприяння сталому розвитку доцільними є використання матеріалів:

- англomовного вебсайту Міжнародного олімпійського комітету (IOC), де у розділі «Beyond the Games» («Sustainability») у безкоштовному доступі є інформаційні та методичні матеріали щодо найбільш поширених практик спорту для забезпечення сталого розвитку: «Introduction to Sustainability» («Вступ до сталого розвитку»), «Sports for Climate Action» («Спорт для клімату»), «Sustainable sourcing in sport» («Сталі джерела забезпечення у спорті»), «Plastic Game Plan for Sport» («Пластиковий план гри для спорту»), «Sustainability Management in Sports» («Управління стійким розвитком у спорті»), «How to be sustainable champion» («Як стати стійким чемпіоном»);
- вебсайтів відомих спортивних організацій ЄС та інших розвинених країн світу – федерацій, асоціацій, спортивних клубів, які висвітлюють свій досвід у сприянні сталому розвитку (сторінка «Sustainability»);
- вебсайтів засобів масової інформації, які знайомлять з досвідом спортивної галузі у подоланні глобальних проблем людства для сприяння сталому розвитку, серед яких найбільш популярними є «Ecolosport» та «The Sustainability Report».

Ключові слова: освіта, сталий розвиток, фахівці фізичної культури і спорту, професійна діяльність, спорт.

The article is devoted to the search for information and recommendation materials regarding the possible activities of the sports industry representatives, aimed at solving global problems of humanity within the framework of promoting the sustainable development goals. The official websites of the United Nations, the International Olympic Committee and leading foreign sports clubs of the developed countries were used for the search.

It was found that informational and advisory materials on the involvement of sports organizations in the implementation of all seventeen sustainable development goals are widely represented on the Internet only in foreign languages, mainly in the most common languages of the European Union.

To study foreign sports experience in helping to overcome global problems of humanity and promoting sustainable development, it is appropriate to use the following materials:

- the English-language website of the International Olympic Committee (IOC), where the “Beyond the Games” (“Sustainability”) section contains free access to informational and methodological materials on the most common practices of sports to ensure sustainable development: “Introduction to Sustainability”, “Sports for Climate Action”, “Sustainable sourcing in sport”, “Plastic Game Plan for Sport”, “Sustainability Management in Sports”, “How to be sustainable champion”;
 - websites of well-known sports organizations of the European Union and other developed countries of the world, such as federations, associations, sports clubs, which highlight their experience in promoting sustainable development (“Sustainability” page);
 - media websites that introduce the experience of the sports industry in overcoming global challenges of humanity to promote sustainable development, among which “Ecolosport” and “The Sustainability Report” are the most popular.
- Key words:** education, sustainable development, physical culture and sports specialists, occupational activity, sports.

УДК 796:502.131.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.27>

Цигура Г.О.,

канд. сільськогосп. наук,
доцент кафедри біологічних основ
фізичного виховання, здоров'я і спорту
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Відповідно до затвердженого у 2019 році стандарту вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, фахівці фізичної культури і спорту повинні володіти рядом компетентностей, серед яких зокрема такі загальні компетентності як: «здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його

сталого розвитку ...» та «здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і примножувати досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій» (предметна область в такому випадку – це фізична культура і спорт) [7]. Вважаємо, що це шанс, який потрібно використати для розвитку й відновлення України. Адже якщо не декларативно, а серйозно підійти до питання

формування цих компетентностей у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, вони дозволять випускникам не тільки розумітися на проблемах сталого розвитку, а й здійснювати професійну діяльність для сталого розвитку й відновлення України. Тобто, володіючи вище вказаними компетентностями, вчитель фізичної культури, тренер з виду спорту, методист і будь-який інший фахівець фізичної культури і спорту зможе працювати над питаннями сталого розвитку з дітьми та молоддю закладів загальної середньої освіти, ДЮСШ, різних спортивних організацій, а також з дорослим населенням найрізноманітніших спортивних клубів та осередків, як це робить велика кількість представників спортивної галузі країн Європейського Союзу та інших розвинених країн світу. На жаль, нинішні випускники, які є фахівцями фізичної культури і спорту, зараз не готові здійснювати будь-яку діяльність для сталого розвитку, адже більшість із них зовсім не ототожнюють спортивну діяльність з проблематикою сталого розвитку і навіть не володіють інформацією про таку діяльність своїх колег з розвинених країн світу [19, с. 619].

Тому для усіх фахівців та майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, які зацікавлені у сталому розвитку та відновленні України, існує потреба в інформаційних та рекомендаційних матеріалах з питань організації діяльності для сталого розвитку в спортивній галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізуючи доступну інформацію щодо проблематики сталого розвитку українською мовою можна зазначити, що в Інтернет-мережі частково вона представлена посібниками та підручниками, у більшості з яких висвітлюються такі загальні питання як: історія становлення поняття «сталий розвиток», міжнародна співпраця з питань сталого розвитку, стратегія сталого розвитку тощо. Така інформація є корисною для ознайомлення кожному громадянину, адже глобальні проблеми людства стосуються усіх [1; 6; 8].

Є окремі посібники методичного характеру для допомоги вчителю в організації уроків зі сталого розвитку в закладах загальної середньої освіти, проте вони орієнтовані на вчителів початкових класів та біологів [2].

Останнім часом з'явилися вебсайти, на яких можна ознайомитися з інформацією щодо сталого розвитку, а також безплатно пройти теоретичний курс – інформація тут стосується тих же загальних питань: сутність, актуальність, причини переходу людства на шлях сталого розвитку, впровадження принципів сталого розвитку в Україні тощо, але орієнтовані вони переважно на представників бізнес-структур [5; 11].

Для фахівців освітньої галузі корисним буде вебсайт «Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні» – тут представлено: збірки нормативно-правових та міжнародних документів,

що стосуються проблем сталого розвитку; база навчальних матеріалів, де є посібники, що охоплюють загальні аспекти сталого розвитку та питання освіти для його підтримки; широко представлені методичні матеріали для вчителів з впровадження курсу «Уроки для сталого розвитку» для учнів різних вікових категорій; є різні екологічні ігри «Зелене місто майбутнього», «Мережа життя», «Цілі сталого розвитку: вивчай та досягай», «Зелений менеджер» та інше [4]. Така інформація є корисною усім освітянам, особливо для проведення позакласних та виховних годин, проте інформації, яка б стосувалася спортивної діяльності для сталого розвитку тут не надається.

Деяку інформацію щодо сталого розвитку можна знайти на інтернет-сторінці Національного олімпійського комітету (НОК) України. Проте вона представлена тільки такими міжнародними нормативними документами як «Олімпійський порядок денний 2020 + 5» та «Олімпійська хартія 2020», якими передбачено сприяння Цілям сталого розвитку. З 1999 року при НОК України діє Комісія з питань сталого розвитку під назвою «Сталый розвиток та спадщина в спорті». Одним з її завдань визначено впровадження спортивно-масових, освітніх та еколого-просвітницьких програм у різних регіонах України. Відповідно до цього є Положення проєктів «Олімпійське лелечення» та «OlympicLab», які порушують дуже багато питань сталого розвитку [3]. Проте ознайомлення зі звітами цих проєктів дозволяє констатувати, що на жаль, організатори не позиціонують свою спортивно-просвітницьку діяльність як таку, що спрямована на досягнення цілей сталого розвитку. Відповідно й інформаційних матеріалів, які б вказували на активні дії українського спорту на благо сталого розвитку не наводиться. По факту ж, ці проєкти сприяють реалізації окремих цілей сталого розвитку.

У одній зі своїх робіт ми вже частково зверталися до інформаційних матеріалів, які можна рекомендувати спортивним організаціям для створення алгоритму дій для сталого розвитку громад [10]. Адже було з'ясовано, що в країнах Європейського Союзу (ЄС) та інших розвинених країнах світу спорт активно переймається проблемами сталого розвитку – до вирішення найрізноманітніших цілей сталого розвитку залучаються окремі спортсмени, спортивні клуби, асоціації, федерації тощо. І починаючи від 1994 року, коли під час підготовки до Олімпійських ігор у Ліллекхаммері норвезька спільнота поставила перед організаторами вимоги зберегти природу їхнього краю, спортом накопичено надзвичайний досвід активних дій для сприяння сталому розвитку [9, с. 114–117]. Проте серед української спортивної спільноти, на жаль, ще не достатньо сформоване розуміння напрямів їхньої діяльності в інтересах сталого розвитку. Тому залишається актуальним пошук та поширення матеріалів інформаційного, рекомендаційного та

методичного характеру від провідних спортивних організацій розвинених країн світу, які активно займаються просуванням сталості через спорт.

Мета дослідження – пошук інформаційних та рекомендаційних матеріалів щодо можливих активностей представників спортивної галузі, спрямованих на вирішення глобальних проблем людства в межах сприяння цілям сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети дослідження ми проаналізували інформацію з офіційних англомовних сайтів Міжнародного олімпійського комітету (МОК), федерацій різних видів спорту та провідних закордонних спортивних клубів розвинених країн світу.

На вебсайті Міжнародного олімпійського комітету в його англомовній версії (IOC) доступно багато корисних інформаційних матеріалів [14]. Сайт має такі загальні розділи, як: «IOC» («МОК»), «Olympic Games» («Олімпійські ігри»), «Athletes» («Спортсмени»), «Olympic Movement» («Олімпійський рух»), «Beyond the Games» («За межами ігор»), «Media» («ЗМІ»), «News» («Новини»), «Documents» («Документи»), «FAQ» («Інші питання»). Інформація щодо різноманітних видів діяльності спорту для сталого розвитку знаходиться у розділі «Beyond the Games», де на сторінці «Sustainability» цілеспрямовано представлений матеріал з питань сталості за такими напрямками: освіта, гендерна рівність у спорті, права людини, олімпійська солідарність, мир і розвиток, біженці. На цій же вебсторінці можна ознайомитись зі звітами МОК з питань сталого розвитку та переглянути інші тематичні та методичні матеріали, серед яких стратегія сталого розвитку МОК, кліматичні зобов'язання та проєкт «Олімпійський ліс. Для національних олімпійських комітетів, міжнародних спортивних федерацій та інших спортивних організацій МОК надає серію детальних рекомендацій під назвою «Sustainability Essentials». Використовуючи їх усі охочі можуть ознайомитися з аспектами сталого розвитку та інтегрувати його у свою діяльність. Наразі ця серія складається з таких посібників:

– «Introduction to Sustainability» (Вступ до сталого розвитку) – у посібнику доступно пояснюється сутність сталого розвитку, його важливість на цьому етапі розвитку суспільства та зв'язок зі спортом. Посібник заохочує інтегрувати в основну спортивну діяльність всі можливі екологічні та соціальні ініціативи учасників спортивних організацій для активного досягнення цілей сталого розвитку;

– «Sports for Climate Action» (Спорт для клімату) – у посібнику розглядається, яким чином спортивна громада може зменшити загальний вплив на клімат, сприяти більш сталому та відповідальному споживанню та підтримувати кліматичні заходи через систему освіти та роботу з громадами. Особлива увага звертається на те, що спорт є не тільки жертвою зміни клімату, але й сам має внесок у ці зміни через викиди парникових газів,

які виникають внаслідок подорожей, споживання енергії та інших ресурсів;

– «Sustainable sourcing in sport» (Сталі джерела забезпечення у спорті) – посібник, який призначений для допомоги будь-яким спортивним організаціям впроваджувати заходи зменшення впливу на навколишнє середовище через прийняття більш сталого підходу до споживання товарів і послуг. Він надає детальні поради щодо вибору більш сталих товарів і послуг;

– «Plastic Game Plan for Sport» (Пластиковий план гри для спорту) – цей посібник націлений на підтримку спортивної спільноти у боротьбі з пластиковими та іншими відходами, сприяючи створенню циркулярної економіки, де ресурси повторно використовуються та переробляються;

– «Sustainability Management in Sports» (Управління стійким розвитком у спорті) – метою цього посібника є сприяння національним олімпійським комітетам, міжнародним федераціям та іншим спортивним організаціям у впровадженні принципів сталості у свої спортивні заходи. Це дозволить боротися з такими проблемами, як зміна клімату, втрата біорізноманіття, соціальна несправедливість та економічна нерівність;

– «How to be sustainable champion» (Як стати стійким чемпіоном) – посібник з порадами сталості для спортсменів і аматорів у спорті [10, с. 40–41; 14].

Серед англомовних ресурсів Інтернету зустрічаються й інші матеріали, які присвячені сталому розвитку. Це електронні збірники або окремі статті на вебсайтах спортивних організацій, де вони розповідають про свій досвід сприяння сталості, розглядаючи широкий спектр питань: енергоефективності, забруднення водойм, зміни клімату, збереження біорізноманіття, освіти, здоров'я, робочих місць, соціальної нерівності, тощо [12; 17; 20]. Або електронні збірники на сайтах, які присвячені спорту і сталому розвитку. Наприклад, корисним для ознайомлення є посібник «Score All17», який представлений на сайті «Sport for Sustainable Development». Посібник створений для навчання молоді діяти відповідно до принципів сталості [15].

Доречним для фахівців фізичної культури і спорту буде ознайомлення з англомовною Інтернет-платформою Sustainability.sport [16]. Вона має велику кількість ресурсів з питань сталого розвитку у спорті. Над її створенням і наповненням працює Всесвітня асоціація міжнародних спортивних федерацій (SportAccord) за підтримки МОК, Міжнародного союзу охорони природи (МСОП) та інших організацій. Головна мета цієї платформи полягає у вивченні ініціатив сталого розвитку в галузі спорту, обміні знаннями, покращенні стійких практик, координації та розвитку партнерських відносин. Тут розглядаються всі аспекти сталого розвитку – екологічні, економічні та соціальні. Надається можливість оцінити внесок 83 різних організацій у досягненні всіх сімнадцяти Цілей

сталого розвитку [15]. Адже справжня стійкість вимагає комплексного підходу – проблеми людства не можна розглядати окремо одна від одної, вони пов'язані між собою.

Корисними також будуть інформаційні матеріали вебсайтів засобів масової інформації «Ecolosport» та «The Sustainability Report». Це надзвичайно цікаві інформаційні джерела, які поєднують спорт та проблематику сталого розвитку. Тут висвітлюється інформація про активну діяльність відомих спортсменів та різних спортивних організацій країн ЄС й інших розвинених країн світу, яка сприяє вирішенню різних глобальних проблем людства для сприяння сталому розвитку та вирішення усіх цілей сталого розвитку [13; 18].

Висновки. Інформаційні та рекомендаційні матеріали з питань залучення спортивних організацій до реалізації усіх сімнадцяти цілей сталого розвитку широко представлені у мережі Інтернет тільки іноземними мовами, переважно найбільш поширеними мовами Євросоюзу.

Для вивчення закордонного спортивного досвіду з питань сприяння подоланню глобальних проблем людства та сприяння сталому розвитку доцільними є:

– англomовний вебсайт Міжнародного олімпійського комітету (IOC), де у розділі «Beyond the Games» («Sustainability») у безкоштовному доступі є інформаційні та методичні матеріали щодо найбільш поширених практик спорту для забезпечення сталого розвитку;

– вебсайти відомих спортивних організацій ЄС та інших розвинених країн світу – федерацій, асоціацій, спортивних клубів, які висвітлюють свій досвід у сприянні сталому розвитку (сторінка «Sustainability»);

– вебсайти засобів масової інформації, які знайомлять відвідувачів з досвідом спортивної галузі у подоланні глобальних проблем людства для сприяння сталому розвитку, серед яких найбільш популярними є «Ecolosport» та «The Sustainability Report».

Перспективою подальших досліджень є продовження вивчення закордонного спортивного досвіду щодо діяльності для сталого розвитку та підготовка методичних матеріалів з питань сталості для фахівців фізичної культури і спорту в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку: науково-методичний посібник. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. 200 с.

2. Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <https://www.ippo.if.ua/index.php/osvita-dlya-staloho-rozvytku/navchalno-metodychne-zabezpechennia/55-2010-06-30-12-43-02/2010-06-30-12-46-25/808-posibnyky-osvita-dlia-staloho-rozvytku> (дата звернення: 18.04.2024).

3. Національний олімпійський комітет України. URL: <https://noc-ukr.org/> (дата звернення: 18.04.2024).

4. Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні. URL: <https://ecoosvita.org.ua/> (дата звернення: 22.04.2024)

5. Перша школа сталого розвитку від Schneider Electric. URL: <https://www.electroblues.com.ua/persha-shkola-stalogo-rozvytku-vid-schneider-electric/> (дата звернення: 20.04.2024).

6. Сталый розвиток суспільства : навчальний посібник / А. Садовенко, Л. Масловська, В. Середа, Т. Тимочко. 2 вид. К.; 2011. 392 с.

7. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 017 Фізична культура та спорт. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 567. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/017-Fizkultura.sport-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 22.04.2024).

8. Стратегія сталого розвитку : підручник / В. М. Боголюбов, М. О. Клименко, Л. Г. Мельник, О. О. Ракоїд / за редакцією професора В. М. Боголюбова. К.: ВЦНУБПУ, 2018. 446 с.

9. Цигура Г. Діяльність у спортивній галузі для сталого розвитку суспільства: закордонний досвід. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2022. № 1. С. 112–119. DOI:10.32652/tmfvs.2022.1.112–119

10. Цигура Г. Інтернет-ресурси як джерело рекомендацій для сталих подій у спорті. *Здоров'я, фізичне виховання і спорт: перспективи та краєві практики*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, м. Київ, 16-17 травня 2023 р. Київ : ун-т імені Бориса Грінченка, 2023. С. 37-42.

11. Як діяти далі: Бізнесу про сталий розвиток. URL: https://prometheus.org.ua/course/course-v1:Prometheus+SDB101+2020_T2 (дата звернення: 20.04.2024).

12. Club's sustainability work recognised. Brighton & Hove Albion. 30 May 2023. URL: <https://www.brightonandhovealbion.com/news/3494105/clubs-sustainability-work-recognised> (дата звернення: 22.04.2024).

13. Ecolosport. URL: <https://ecolosport.fr/> (дата звернення: 22.04.2024)

14. International Olympic Committee. URL: <https://www.olympic.org/sustainability> (дата звернення: 22.04.2024).

15. Sport for Sustainable Development. URL: <https://sport4sd.com/#sdgs> (дата звернення: 22.04.2024).

16. Sustainability.sport. URL: <https://sustainability.sport/> (дата звернення: 22.04.2024).

17. Sustainability. Wrigley Field 1060 Project. Chicago Cubs. URL: <https://www.mlb.com/cubs/ballpark/1060-project/benefits/sustainability> (дата звернення: 22.04.2024).

18. The Sustainability Report. The inside track on sport sustainability. URL: <https://sustainabilityreport.com/about-us/> (дата звернення: 22.04.2024).

19. Tsyhura H., Harkusha S. Education for Sustainable Development: Understanding by Physical Education and Sports Specialists. *Physical Education Theory and Methodology*, 2023. 23(4), 614–621. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.4.17>

20. 2023 Annual Sustainability & Environmental Impact Report. URL: <https://www.mancity.com/club/sustainability-game-plan> (дата звернення: 22.04.2024).

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE LAW BACHELORS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

У статті досліджено особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання в систему підготовки майбутніх бакалаврів права з метою формування та розвитку їх цифрової компетентності. Показано, що нині існує низка юридичних послуг, які перейшли в онлайн-середовище і можуть відтворити цифрові процеси та допомогти майбутнім бакалаврам права отримати практичний досвід роботи. Виявлено, що розпочинається робота над віртуальними судовими системами, які могли б керувати та вирішувати судові справи повністю онлайн, а безпечна підготовка та обмін юридичними документами, з увагою до захисту персональних даних і етичних принципів, є частиною очікуваного професійного кодексу практики в Інтернеті. Обґрунтовано концептуальні засади формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах діджиталізації освіти: концепція цифрової юридичної освіти призначена для підготовки бакалаврів права у контексті надання ними цифрових юридичних послуг у майбутній професійній діяльності; базові прогнози щодо майбутнього цифрової трансформації містять застосування штучного інтелекту не лише для автоматизації основних юридичних процесів, але й для встановлення більш глибоких правових знань шляхом використання великих обсягів даних; низка юридичних послуг перейшли в онлайн-середовище, тому відтворення цифрових процесів допомагає майбутнім бакалаврам права отримати практичний досвід; гіпермедіа технології значно підвищують дидактичні можливості сучасних комп'ютерних засобів навчання, оскільки дають можливість представлення інформації у вигляді образів, ближчих до суті мислення людини, зменшують необхідність проміжного кодування, що підвищує продуктивність і швидкість сприйняття; ефективність професійної підготовки майбутніх бакалаврів права на основі системної інтеграції в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій зумовлена її показниками якості; інформаційному суспільству, що базується на знанні та інформації, має відповідати нова глобальна випереджальна інноваційна освітня система, спрямована на підготовку до професійної діяльності; розроблені теоретичні положення, методи, моделі мають бути доведені до реалізації у практиці підготовки бакалаврів до професійної діяльності та задовольняти поточні та перспективні потреби суспільства, системи освіти та ринку праці.

Ключові слова: концептуальні основи, формування, професійна компетентність, майбутні бакалаври права, цифровізація освіти.

The article examines the peculiarities of the introduction of information and communication technologies of education into the system of training future bachelors of law with the aim of forming and developing their digital competence. It is shown that there are now a number of legal services that have gone online and can recreate digital processes and help future law graduates gain practical work experience. It found that work is underway on virtual court systems that could manage and resolve court cases entirely online, and the secure preparation and exchange of legal documents, with attention to privacy and ethical principles, is part of the expected professional code of practice online. The conceptual principles of the formation of professional competence of future bachelors of law in the conditions of digitalization of education are substantiated: the concept of digital legal education is intended for the preparation of bachelors of law in the context of their provision of digital legal services in future professional activities; basic predictions for the future of digital transformation include the use of artificial intelligence not only to automate basic legal processes, but also to establish deeper legal knowledge through the use of large volumes of data; a number of legal services have moved to an online environment, so the reproduction of digital processes helps future law graduates to gain practical experience; hypermedia technologies significantly increase the didactic capabilities of modern computer learning tools, as they provide the opportunity to present information in the form of images that are closer to the essence of human thinking, reduce the need for intermediate transcoding, which increases productivity and speed of perception; the effectiveness of the professional training of future bachelors of law based on the systematic integration of information and communication technologies into the educational process is determined by its quality indicators; the information society, based on knowledge and information, should correspond to a new global anticipatory innovative educational system aimed at preparation for professional activity; developed theoretical provisions, methods, models should be implemented in the practice of preparing bachelors for professional activities and satisfy the current and prospective needs of society, the education system, and the labor market.

Key words: conceptual foundations, formation, professional competence, future bachelors of law, digitalization of education.

УДК 378.14:34:17.021.1
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.28>

Чичкевич О.Б.,
аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Концепція цифрових компетенцій включає ефективне використання

цифрових інструментів і медіа, що постійно змінюються, для навчання та виконання цифрових завдань, цифрової поведінки (такої як онлайн-спілкування, командна робота, етичний обмін

інформацією), а також цифрового мислення. Нинішня ситуація прискорила потребу в більш систематичному діагностуванні та розумінні цифрових компетенцій, зокрема майбутніх бакалаврів права. Глобальний світ потребує глобального знання: така нова форма знання необхідна як для науки, але й багатьох інших сфер діяльності, перш за все для професійної освіти. При цьому на перший план виходить завдання нового конструювання змісту та організації навчального матеріалу, педагогічної діяльності викладача та навчальної роботи студента у відкритому комп'ютерному середовищі. Головним нині стає перехід від описового або аналітичного уявлення цього об'єкта до моделювання його істотних властивостей. Для майбутніх бакалаврів права актуальності набуває використання можливостей комп'ютера у моделюванні дослідницької та професійної діяльності.

Проблема стає особливо гострою в контексті сучасної трансформації системи вищої юридичної освіти, оскільки професійна компетентність майбутніх бакалаврів права включає високорозвинені навички роботи з великими інформаційними масивами в режимі реального часу. У системі вищої юридичної освіти України запровадження інтерактивного навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій розглядається в аспектах реалізації інноваційної моделі підготовки майбутніх бакалаврів права та використання засобів комп'ютерної підтримки тощо.

Водночас актуальними є подальші дослідження особливостей впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання в систему підготовки майбутніх бакалаврів права з метою формування та розвитку їх цифрової компетентності. Це зумовлює необхідність розроблення відповідних концептуальних засад, які є предметом дослідження, результати якого викладені у цій статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток цифрових компетенцій майбутніх бакалаврів права привертає значну увагу дослідників з наголосом на важливості цифрових навичок. Досліджуючи зростаючу базу публікацій у цій галузі, стає зрозуміло, що цифрові компетенції студентів є суперечливою сферою інтересів із різноманітними визначеннями, рамками та напрямками, однак існує загальний консенсус для навчання та виконання цифрових завдань, наприклад, онлайн-спілкування, командної роботи та етичного обміну інформацією, а також цифрового мислення тощо.

Як зазначає О. Наливайко, «цифрова компетентність» як поняття, пов'язане з формуванням та застосуванням ІКТ, переживає трансформацію разом із поглибленням наукових розвідок у цій сфері. Тобто зміст визначення цього складного поняття зводиться до цілей та потреб конкретного дослідника, що в свою чергу призводить до

необ'єктивних та оманливих результатів, де саме поняття цифрова компетентність трактується занадто вузько чи занадто широко. Іншим важливим аспектом, пов'язаним із цифровою компетентністю та її формуванням, є її відображення у змісті освіти та системі ефективного підготовки здобувачів освіти, тому що не секрет, що зараз існує багато думок та позицій різних науковців щодо компетентності, пов'язаної з цифровізацією усіх ланок суспільного життя людини» [7, с. 49].

На думку М. Криштановича «навчання студентів з юридичною спеціалізацією засобами дистанційної освіти являє собою нову організацію освітнього процесу, вона не є різновидом або поліпшеним варіантом заочного. Це нова, самостійна, прогресивна форма навчання, яка має більш потенційні можливості» [5, с. 51].

О. Стечкевич зазначає, що «комплексний аналіз поняттєвого апарату цифрової компетентності містить підходи до науково-педагогічного ранжування і узгодження ключових понять, а також визначення їх місця і ролі у педагогічній науці. Цифрова компетентність педагога має бути взаємодією трьох вимірів: технічного, етичного та когнітивного» [8, с. 124].

Вважається, що «використання методів цифрової гуманістичної педагогіки може додати новий вимір історико-педагогічним дослідженням, надає можливість науковцям під час аналізу відео та аудіо записів здійснювати подорожі у просторі і часі, і, що не менш важливо, здійснювати оцифрування (переведення у електронну форму) унікальних документальних і епістолярних матеріалів, фото, зображень, творів педагогічної класики, тим самим уможливаючи подальші дослідження унікальних джерел педагогічного знання, створення віртуальних музеїв і лабораторій» [2, с. 27].

Досліджувалися проблеми інтеграції змісту навчання засобами хмарних технологій у віртуальному середовищі закладу вищої освіти (І. Бех, Ю. Козловський, М. Марусинець [1]), інформаційні технології та технічні засоби навчання (О. Буйницька [2]), інноваційні та традиційні технології навчання в умовах інформатизації освіти (Г. Євсєєва, В. Бабенко [4]), модель стандарту інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів в контексті підвищення якості освіти (Н. Морзе, А. Кочарян [6]) та ін.

У зарубіжній науково-педагогічній літературі значна кількість публікацій присвячена навчанню студентів в умовах цифровізації освіти, зокрема це J. Silva-Quiroz та E. Morales-Morgado [9], L. Samuelsson та N. Lindström [11] та ін.

Водночас, не сформульовані концептуальні положення щодо шляхів формування та розвитку професійної компетентності фахівців юридичних спеціальностей в умовах посиленого використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування концептуальних засад формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах діджиталізації освіти на основі інтеграції вимог концепцій юридичної та цифрової освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах ефективно впровадження методів і форм активного навчання можливе лише за умови розвитку системи підготовки майбутніх бакалаврів права до широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій, які стають унікальним засобом вирішення навчальних і практичних завдань. Водночас успішність цього процесу значною мірою залежить від рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності студентів і викладачів.

Нині виникає необхідність з метою оптимізації навчального процесу здійснювати узгодження інформаційної моделі, що пред'являється до навчання, з реальними об'єктами, інформацію про які вона містить, що досягається мультимедійними засобами навчання. Гіпертекстове структурування інформації є способом конструювання нового дерева на вже існуючому. В результаті послідовного застосування цієї процедури на тому самому інформаційному матеріалі виявляється сконструйованими кілька дерев, що виражають різні його інтерпретації. Можливість створювати структури асоціативно пов'язаної інформації дозволяє розглядати гіпертекст як спосіб уявлення знань.

Виходячи з викладеного вище, нами розроблено такі концептуальні засади формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах діджиталізації освіти:

1) концепція цифрової юридичної освіти призначена для підготовки бакалаврів права у контексті надання ними цифрових юридичних послуг у майбутній професійній діяльності;

2) базові прогнози щодо майбутнього цифрової трансформації містять застосування штучного інтелекту не лише для автоматизації основних юридичних процесів, але й для встановлення більш глибоких правових знань шляхом використання великих обсягів даних;

3) низка юридичних послуг перейшли в онлайн-середовище, тому відтворення цифрових процесів допомагає майбутнім бакалаврам права отримати практичний досвід;

4) гіпермедіа технології значно підвищують дидактичні можливості сучасних комп'ютерних засобів навчання, оскільки дають можливість представлення інформації у вигляді образів, ближчих до суті мислення людини, зменшують необхідність проміжного перекодування, що підвищує продуктивність і швидкість сприйняття;

5) ефективність професійної підготовки майбутніх бакалаврів права на основі системної інтеграції

в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій зумовлена її показниками якості;

6) інформаційному суспільству, що базується на знанні та інформації, має відповідати нова глобальна випереджальна інноваційна освітня система, спрямована на підготовку до професійної діяльності.

7) розроблені теоретичні положення, методи, моделі мають бути доведені до реалізації у практиці підготовки бакалаврів до професійної діяльності та задовольняти поточні та перспективні потреби суспільства, системи освіти та ринку праці.

Розглянемо деякі з цих концептуальних засад детальніше.

Ідея гіпертексту як способу організації інформації в комп'ютерних системах відкриває великі можливості не тільки для накопичення нових знань, але і для їхньої ієрархічної систематизації, які становлять концептуальну основу будь-якого когнітивного процесу. Можливості гіпертекстових систем з погляду організації навчального матеріалу відповідають вимогам теорії навчання. Матеріал згадується тим легше і точніше, чим більшим числом зв'язків він включений у предмет. Пред'явлення одного й того матеріалу багато разів у різному змісті полегшує спогади, оскільки збільшує зв'язок цього матеріалу з іншим.

Побудова внутрішньої бази знань відбувається з допомогою приєднання нових знань до існуючої їх структури, тобто шляхом внесення до цієї структури невеликих змін. Розуміння та засвоєння посилюється, якщо студенти можуть пов'язати нові знання з тими, якими вони вже опанували.

Для ефективного використання гіпертекстові навчальні системи повинні мати такі можливості: забезпечувати різні та різноманітні форми подання навчального матеріалу, включаючи статичні та динамічні ілюстрації, моделі; підтримувати розвинену структуру навчального матеріалу з багатьма зв'язками між окремими елементами; надавати засоби для зіставлення окремих елементів навчальних матеріалів та їх інтеграції; підтримувати динамічні моделі, інтерактивні демонстрації, обробляти вибіркові відповіді питання тощо. Система управління контентом є одним із компонентів мережного навчально-інформаційного середовища, є джерелом навчально-методичного знання і одночасно слугує для організації різних форм самостійної пізнавальної діяльності.

У цьому контексті ми розглядаємо концепцію цифрової юридичної освіти, призначену для підготовки бакалаврів права у контексті надання цифрових юридичних послуг. Нині існує низка юридичних послуг, які вже перейшли в онлайн-середовище, демонструючи, що можуть відтворити цифрові процеси та допомогти майбутнім бакалаврам права отримати практичний досвід. Наприклад, процес електронного розкриття, коли

документи зберігаються та обробляються в електронній формі, можна змоделювати в навчальному онлайн-середовищі, де маємо відтворення онлайн-процесу юридичних транзакцій, де студенти можуть досліджувати різні форми технологій і розвивати різноманітні навички, які можна передавати, включаючи онлайн-спілкування, онлайн-інтерв'ю та переговори з клієнтами, планування та управління часом, онлайн безпеки, конфіденційності та етичної поведінки. Також розпочинається робота над віртуальними судовими системами, які могли б керувати та вирішувати судові справи повністю онлайн.

Інші цифрові навички, які очікуються від бакалаврів права як майбутніх професіоналів, особливо під час роботи в приватному секторі. Це адреси надання та керування онлайн-клієнтськими послугами та запитами, використання автоматизованих процесів, програмного забезпечення для правового управління та цифрових інструментів (наприклад, автоматизованих платформ для юридичних операцій та організації та управління випадки, пропонуючи відстеження часу та планування зустрічей та керування файлами). Додатковими прогнозами щодо майбутнього цифрової трансформації є застосування штучного інтелекту не лише для автоматизації основних юридичних процесів, але й для встановлення більш глибоких правових знань шляхом використання великих обсягів даних.

На додаток до використання цифрових інструментів, безпечна підготовка та обмін юридичними документами в Інтернеті, з увагою до захисту персональних даних і етичних принципів, є частиною очікуваного професійного кодексу практики в Інтернеті. Дослідження конкурентів і пошук онлайн-можливостей для вдосконалення юридичних знань також є невід'ємною частиною професійної юридичної практики для забезпечення конкурентної переваги та обміну інформацією з розробками, правовими вимогами та інноваційними практиками, а використання соціальних медіа для взаємодії з клієнтами та просування послуг також сприяє важливому аспекту приватних юридичних компаній.

Висновки. Таким чином, розроблено такі концептуальні засади формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах діджиталізації освіти: концепція цифрової юридичної освіти призначена для підготовки бакалаврів права у контексті надання ними цифрових юридичних послуг у майбутній професійній діяльності; базові прогнози щодо майбутнього цифрової трансформації містять застосування штучного інтелекту не лише для автоматизації основних юридичних процесів, але й для встановлення більш глибоких правових знань шляхом використання великих обсягів даних; низка юридичних послуг перейшли в онлайн-середовище, тому відтворення цифрових процесів допомагає майбутнім

бакалаврам права отримати практичний досвід; гіпермедіатехнології значно підвищують дидактичні можливості сучасних комп'ютерних засобів навчання, оскільки дають можливість представлення інформації у вигляді образів, ближчих до суті мислення людини, зменшують необхідність проміжного перекодування, що підвищує продуктивність і швидкість сприйняття; ефективність професійної підготовки майбутніх бакалаврів права на основі системної інтеграції в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій зумовлена її показниками якості; інформаційному суспільству, що базується на знанні та інформації, має відповідати нова глобальна випереджальна інноваційна освітня система, спрямована на підготовку до професійної діяльності; розроблені теоретичні положення, методи, моделі мають бути доведені до реалізації у практиці підготовки бакалаврів до професійної діяльності та задовольняти поточні та перспективні потреби суспільства, системи освіти та ринку праці.

До подальших напрямів дослідження відносимо розроблення методичних аспектів формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права в умовах діджиталізації освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І., Козловський Ю., Марусинець М. Інтеграція змісту навчання засобами хмарних технологій у віртуальному середовищі закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 76. № 2. С. 70–85.
2. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Цифрова гуманістична педагогіка. Київ: ІІТЗН НАПН України, 2017. 181 с.
3. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
4. Євсєєва Г. П., Бабенко В. А. Інноваційні та традиційні технології навчання в умовах інформатизації освіти. *Імплементация сучасних технологій навчання навчальний процес*: матеріали міжнар. наук. конф., 17–18 березня 2015 р. Київ: НУХТ, 2015. С. 162–169.
5. Криштанович М. Ф. Теоретико-методологічна основа забезпечення дистанційного навчання студентів-правників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 48–52.
6. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. 43, 5. 27–39.
7. Наливайко О. Цифрова компетентність: сутність поняття та динамічного його розвитку. *Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика*. Харків: ХНУ, 2021. С. 40–65.
8. Стечків О. О. Комплексний підхід до формування поняттєвого апарату цифрової компетентності педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55, т. 3. С. 122–127.
9. Silva-Quiroz, J. & Samuelsson, L., & Lindström, N. (2022). Online Surveillance and Education for Digital Competence. *Athens Journal of Education*, 9(4), 545–557.

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ЕВФЕМІЗМИ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВИШУ

FORMATION OF THE CONCEPT OF EUPHEMISMS STUDENTS OF THE MEDICAL UNIVERSITY

Прогрес у лікуванні значною мірою залежить від уміння лікаря добирати адекватні мовно-стилістичні засоби, а спілкування з пацієнтом відбувається на делікатні теми, тому важливо, щоб студенти медичного вишу, вивчаючи на першому курсі фахову українську мову, усвідомили необхідність ретельного вибору слів для комунікації. Важливість комунікативних умінь у лікарській професії формує у студентів I курсу НМУ імені О. О. Богомольця основна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Зокрема при вивченні синонімів варто звернути особливу увагу на евфемізми, активне застосування яких забезпечує толерантне спілкування та взаємну повагу.

Явище евфемії достатньо досліджене у зарубіжній лінгвістиці (Е. Бенвеніст, С. Відлак, Б. Ларин та ін.), а також цією темою цікавилися вітчизняні дослідники (З. Дубинець, Л. Ставицька, О. Януш та ін.). Трапляються також роботи, присвячені аналізу ролі евфемізмів у творенні медичних термінів (О. Лисенко). Проте не маємо окремої розлогої наукової розвідки, присвяченої особливостям формування поняття про евфемізми у студентів медичного вищого навчального закладу.

Метою статті є розгляд шляхів формування поняття про евфемію як явище у студентів медичного вишу та усвідомлення ними евфемізмів як інструменту для довірливої комунікації лікаря з пацієнтом, що є запорукою одужання.

У статті наголошено на важливості формування у майбутніх лікарів здатності визначати стилістичні відтінки значення слів, а також обґрунтовано доцільність розгляду евфемізмів у контексті вивчення явища синонімії як стилістично та емоційно нейтральних одиниць, розглянуто їх закоріненість у первісних табу. З'ясовано особливості вживання «дисфемізмів» як умовних антонімів до евфемізмів. Дисфемізмами є назви діагнозів, які використовуються як образи для приниження людини. Відзначено важливість розуміння принципів безбар'єрної мови, що ґрунтується на толерантності та відсутності стереотипів, тож часто відкидає евфемізми, аби не викликати жалю та не акцентувати на відмінностях. Окремо розглянуто евфемізми щодо особливо вразливих пацієнтів з онкологією. З'ясовано рудиментарну стигматизацію теми статевого життя у школі та консервативне ставлення до лексики, пов'язаної зі статевим органами, що зумовлює існування специфічних перифразів-евфемізмів.

Ключові слова: евфемія, евфемізм, табу, дисфемізм, недискримінаційний підхід, безбар'єрне спілкування.

Progress in treatment largely depends on the doctor's ability to choose adequate linguistic and stylistic means, and communication with the patient takes place on delicate topics, so it is important that medical students, studying the professional Ukrainian language in the first year, realize the importance of carefully choosing words for communication. The importance of communication skills in the medical profession forms the main discipline "Ukrainian language (for professional direction)" in the students of the 1st year of the O.O. Bogomolets National Medical University. In particular, when studying synonyms, you should pay special attention to euphemisms, the active use of which ensures tolerant communication and mutual respect.

The phenomenon of euphemism has been sufficiently studied in foreign linguistics (E. Benveniste, S. Vidlak, B. Laryn, etc.), and domestic researchers were also interested in this topic (Z. Dubynets, L. Stavytska, O. Janush, etc.). There are also works devoted to the analysis of the role of euphemisms in the creation of medical terms (O. Lysenko). However, we do not have a separate extensive scientific investigation devoted to the peculiarities of the formation of the concept of euphemisms among students of a medical higher educational institution.

The purpose of the article is to consider ways of forming the concept of euphemism as a phenomenon among medical students and their awareness of euphemisms as a tool for trusting communication between a doctor and a patient, which is the key to recovery.

The article emphasizes the importance of developing in future doctors the ability to determine stylistic nuances of word meanings, and also substantiates the expediency of considering euphemisms in the context of studying the phenomenon of synonymy as stylistically and emotionally neutral units, their rootedness in primitive taboos is considered. The peculiarities of the use of "dysphemisms" as conditional antonyms for euphemisms are clarified. Dysphemisms are names of diagnoses that are used as insults to humiliate a person. The importance of understanding the principles of barrier-free language, which is based on tolerance and the absence of stereotypes, is noted, so it often rejects euphemisms in order not to cause pity and not to emphasize differences. Euphemisms for particularly vulnerable patients with oncology are considered separately. The rudimentary stigmatization of the topic of sexual life at school and a conservative attitude to the vocabulary related to the genitals, which causes the existence of specific euphemisms, were revealed.

Key words: euphemism, taboo, dysphemism, non-discriminatory approach, barrier-free communication.

УДК 378:231

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.29>

Шевель Н.О.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Шевель Т.О.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Оскільки спілкування лікаря з пацієнтом стосується тілесності та делікатних тем, то лікар має потребу в ретельному доборі слів. Усвідомлення важливості комунікативних умінь у лікарській професії необхідно формувати вже у першокурсників

НМУ імені О. О. Богомольця при вивченні основного курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Зокрема при вивченні синонімів варто звернути особливу увагу на евфемізми, активне застосування яких забезпечує толерантне спілкування та взаємну повагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Явище евфемії достатньо досліджене у зарубіжній лінгвістиці (Е. Бенвеніст, С. Відлак, Б. Ларин та ін.), а також цією темою цікавилися вітчизняні дослідники (З. Дубинець, Л. Ставицька, О. Януш та ін). Трапляються також роботи, присвячені аналізу ролі евфемізмів у творенні медичних термінів (О. Лисенко) [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте не маємо окремої розлогі наукової розвідки, присвяченої особливостям формування поняття про евфемізми у студентів медичного вищого навчального закладу.

Завданням статті є розгляд шляхів формування поняття про евфемію як явище у студентів медичного вишу та усвідомлення ними евфемізмів як інструменту для довірливої комунікації лікаря з пацієнтом, що є запорукою одужання.

Виклад основного матеріалу. Результативність лікування значною мірою залежить від мовної культури лікаря, його уміння спілкуватися. Здатність добирати адекватні мовно-стилістичні засоби з огляду на умови та цілі спілкування виявляється визначальною і первинною щодо фахових якостей. Тож усвідомлення вагової ролі комунікативних умінь у майбутній професійній діяльності має відбутися у студентів медичного вишу одразу на першому курсі у процесі вивчення фахової української мови, аби вони мали потужну мотивацію не лише для опанування курсу, а й для збагачення знань з української мови та удосконалення комунікативних навичок не лише під час навчання в університеті, а й протягом усього життя.

Лікарське спілкування майже завжди відбувається на делікатні та емоційні теми, стосуючись тілесності, тому супроводжується відчуттям незручності, а лікар, керуючись принципом не нашкодити, має ретельно підбирати слова. «Культура мовлення має не лише лінгвістичну, а й психологічну природу, адже має забезпечити результативність зусиль і лікаря, і хворого на шляху до подолання хвороби» [7, 114–115]. Особливо важливим є це вміння, коли йдеться про дуже серйозний діагноз, а лікар бере на себе відповідальність утриматися від інформування пацієнта. «Лікар має пам'ятати про психологічний стан хворого та, за можливості «зм'якшувати» діагноз синонімічним формулюванням, яке є для хворого більш зрозумілим» [6, 111]. Студент-першокурсник має усвідомити, що зневажливий, грубий лексиці немає місця у лікарському словнику, позаяк це може спричинити ятрогенію, а довіра пацієнта полегшує процес одужання, що можна вважати проявом ефекту плацебо.

Навчитися добирати слова відповідно до ситуації комунікації майбутні лікарі можуть у процесі вивчення лексико-семантичних відношень, проте загалом структура основної дисципліни

«Українська мова (за професійним спрямуванням)», яку вивчають студенти НМУ імені О. О. Богомольця на I курсі, забезпечує можливість сформулювати у майбутніх лікарів здатність визначати стилістичні відтінки значень слів, їх адекватність у конкретній ситуації, уміння вдало користатися здобутим лексичним багажем. Найбільш затребуваним виявляється тут явище синонімії, що є проявом лексико-семантичних відношень. Особливу увагу при вивченні синонімів варто звернути на евфемізми, адже «В межах традиційної лінгвістики евфемію зазвичай розглядають як особливий різновид синонімії» [3, 71]. Евфемія (з гр. «красиво говорю») активно поширюється у різних сферах, забезпечуючи толерантне спілкування та взаємну повагу. «Евфемізм розглядають як стилістичну фігуру, що вживається для навмисної заміни знака певного поняття описовим найменуванням або іншим знаком для усунення небажаних, надто різких, недостатньо ввічливих слів шляхом їхнього пом'якшення або шифрування через заборону на вживання деяких слів» [5, 135].

Хоч у більшості випадків евфемізми є семантично «м'якшим» варіантом, проте історичні витоки цього явища в лексиці сягають корінням первісних табу. Яскравим прикладом може бути ряд евфемізмів до дієслова «померти»: «упокоїтися», «спочити», «відійти у вічність», «піти від нас». Смерть лякала людину, тож це слово намагалися не вимовляти, а заміняли. Надалі така мовна традиція виявилася дуже корисною і для лікарів у спілкуванні з пацієнтом, адже згадування про кінець людського життя, м'яко кажучи, не сприяє одужанню. Натомість лікарі у спілкуванні на позначення смертності активно використовують термін «летальність». Вживання незрозумілих термінів іншомовного походження у спілкуванні «лікар – пацієнт» є небажаним, бо може бути незрозумілим, проте в окремих випадках ця незрозумілість приховує вразливий зміст. «Емоційно нейтральні чи такі, що «приховують» значення через свою обмежену вживаність медичні терміни імплікують неприємні, страшні чи ганебні явища: педиккульоз замість вошивість, гельмінти замість глисти, алопеція замість облісіння» [1, 35].

Первісна табуованість лексики змінюється на табування слів із грубим або непристойним звучанням – вульгаризмів, які у мовленні лікаря замінюються евфемічними відповідниками. Наприклад, слово «пузо», якому в загальнонавчальній лексиці відповідає «живіт», а лікар користується терміном «черевна порожнина». Табуовані вульгаризми можемо вважати умовними антонімами евфемізмів, які називають «дисфемізми». Наприклад, дисфемізмом до уже наведеного стилістично нейтрального, проте усе одно досить різкого «померти» буде фразеологізм «склеїти ласти» або «відкинути копита».

При вивченні специфіки словотворення в медичній терміносистемі як приклад семантики словотвірного суфікса -ик розглядаємо дисфемізми на позначення людей, які є носіями захворювання (діабетик, гіпертонік, астматик), наголошуючи, що через грубо-зневажливе звучання ці слова не вживає лікар щодо пацієнта, хоча на практиці їх вживання має місце у спілкуванні колеґ-лікарів, а також трапляється у пацієнтів як самоозначення.

Дисфемізмами можемо вважати також назви діагнозів (частіше проблем із мозком та психікою), які використовуються як образи для підкреслення низького рівня розвитку людини (дебіл, даун, імбецил, дегенерат та ін.). Натомість на позначення людей із синдромом Дауна маємо евфемізм «сонячні люди», а про людей із аутизмом кажуть «люди дощу». Однак безбар'єрне спілкування не схвалює використання таких евфемізмів, радячи послуговуватися коректними терміни «люди з розладом аутистичного спектру» та «люди із синдромом Дауна».

Сучасна політика недискримінаційних підходів ставить вимоги до мови, визначаючи як вразливі навіть, здавалося б, стилістично нейтральні лексеми. Так, намагаємося уникнути дискримінації за фізіологічними особливостями, тож замість «низький» (про зріст) уживаємо антонім із префіксом – «невисокий», а замість «товстий» лікар говорить про «людину із зайвою вагою». Не глухий (або сліпий), а людина з вадами слуху (або зору). Пацієнтів лікаря-нарколоґа теж називають алкоґоліками та наркоманами лише грубо в соціумі, а для лікаря це пацієнти із залежністю – алкоґольною або наркотичною.

Контроль за тим, щоб не образити словами співрозмовника, толерантність та відсутність стереотипів є основою політики безбар'єрного спілкування. Так, за ініціативи Олени Зеленської створено проєкт «Довідник безбар'єрності», який пропонує правила безбар'єрної мови, позбавленої лексики, яка демонструє дискримінаційне ставлення до певних людей чи груп. Говорячи про людей з певними порушеннями (зору, слуху, опорно-рухового апарату, ментальними чи сенсорними), слід пам'ятати, що у кожного представника такої групи своє окреме життя, власний унікальний досвід, якого найчастіше може не бути в іншій людині з подібними порушеннями [2; 3]. Донедавна евфемічним вважали вислів «людина з особливими потребами», натомість критикували варіант «людина з обмеженими можливостями», однак нині радять уникати обох варіантів.

Варто розглянути також приклади, коли евфемізми, всупереч традиційній функції пом'якшення, недискримінаційності, мимоволі можуть ображати або вводити в оману. Такі синонімічні відповідники часто спровоковані здатністю мовця до драматизації та гіперболізації проблеми. Наприклад,

вираз «людина, прикута до візка» варто замінити на «людина, яка користується колісним кріслом». Жертва домашнього насильства» радять замінити на «постраждала від...», аби уникнути зайвого емоційного забарвлення. Натомість негативної конотації виразу «страждає на...» можна уникнути, заміняючи його на «має», «живе з...» («людина, яка має психічні порушення», «людина, яка живе з ВІЛ»). На перший погляд може видатися, що сказати незрячому «побачимося» або «ходімо прогуляємо» – людині на візку, означає його травмувати. Проте радять не шукати тут евфемічні варіанти, аби не викликати надмірного жалю та не акцентувати на відмінностях від звичайної людини.

Окремо скажемо про евфемізми щодо невиліковних хвороб, зокрема онкологічних захворювань, коли пацієнти є особливо вразливими. Їх радять називати онкопацієнтами, а не онкохворими, Не «перемогти рак», а «досягнути ремісії», адже людина може бути у стані ремісії, натомість пацієнтом вона є лише на момент перебування у лікарні. Розмовний варіант «онкологія» на позначення хвороби радять вживати лише у традиційному значенні «наука». Не можна шукати недолугих псевдоевфемізмів на позначення цього захворювання на зразок «хвороба по жіночій лінії», «біда постукала у двері» та інші кліше.

Такий принцип перифразів залишився у мові від радянського періоду табування у суспільстві теми тілесності та сексу. Натомість і досі, зокрема й у системі шкільної освіти, підтримується стигматизація теми статевого життя та консервативне ставлення до лексики, пов'язаної зі статевим органами. Звідси безглузді евфемізми до слова «менструація» на зразок «червоні дні календаря» або «гості». А от інформування молоді щодо запобігання захворюванням, які передаються статевим шляхом, варто посилити, як і знання про сексуальну орієнтацію та відповідну недискримінаційну лексику. Так, вислів «нетрадиційна сексуальна орієнтація» акцентує на відхиленні від норми, натомість нейтрально та чесно звучить «гомосексуальна орієнтація». Замість «гермафродит» радять уживати «інтерсекс-людина», а замість «натурал» – «гетеросексуал». Так само перифрази-дисфемізми потрібно навчитися замінити на нейтральні, як у випадку з «безхатьком» («людина без постійного місця проживання»), «сиротою» («дитина, позбавлена батьківського піклування») або «неблагополучною сім'єю» («сім'я у складних життєвих обставинах»).

Висновки. Отже, оскільки прогрес у лікуванні значною мірою пов'язаний із умінням лікаря добирати адекватні мовно-стилістичні засоби, а лікарське спілкування майже завжди відбувається на делікатні теми, то важливо, щоб студенти медичного вишу, вивчаючи на першому курсі фахову українську мову, усвідомили, що

лікар має ретельно підбирати слова для комунікації. Структура основного курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів-першокурсників НМУ імені О. О. Богомольця забезпечує формування здатності визначати стилістичні відтінки значень слів, а також привертає увагу до евфемізмів у контексті вивчення явища синонімії як стилістично та емоційно нейтральних щодо більш різкого або непристойного, а їх історичні витоки сягають корінням первісних табу. Важливо з'ясувати особливості вживання дисфемізмів як умовних антонімів до евфемізмів. Відзначено важливість розуміння принципів безбар'єрної мови, що ґрунтується на толерантності та відсутності стереотипів, тож часто відкидає евфемізми, аби не викликати жалю та не акцентувати на відмінностях. Особливо розглянуто евфемізми щодо особливо вразливих пацієнтів з онкологією. З'ясовано рудиментарну стигматизацію теми статевого життя у школі та консервативне ставлення до лексики, пов'язаної зі статевими органами, що зумовлює існування специфічних перифразів-евфемізмів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дегтярова К. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія.* 2018. № 32. Т. 1. С. 35–37.
2. Інформаційна пам'ятка для персоналу ДСНС щодо дотримання правил безбар'єрної комунікації. URL: <https://dsns.gov.ua/upload/1/9/3/1/8/8/5/informacii-na-pamiatka-shhodo-dotrimannia-pravil-bezbar-jernoikomunikacii.pdf> (дата звернення: 30.04.2024).
3. Корнєлаєва Є. Лінгвістична природа евфемізмів. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис».* № 5. 2019. С. 70–75.
4. Лисенко О. Синонімія як засіб непрямой номінації у медичній галузі. Видавничий дім Дмитра Бураго, Київ, 2016. URL: <https://dspace.vnmu.edu.ua/handle/123456789/548;jsessionid=0BBB1F06DD83E4E45DFD2850D469B8D4> (дата звернення: 30.04.2024).
5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава, 2006. 716 с.
6. Шевель Н. Мовленнєвий етикет майбутнього лікаря. *Гуманітарний корпус* : [збірник наук. статей]. Вип. 18. Вінниця, 2018. С. 109–112.
7. Шевель Т. Особливості формування культури усного професійного спілкування майбутнього лікаря *Гуманітарний корпус* : [збірник наук. статей]. Вип. 18. Вінниця, 2018. С. 113–116.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

THE ROLE OF THEATRICAL ART IN TEACHING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

У сучасному світі інклюзивна освіта є важливим аспектом розвитку суспільства, оскільки вона забезпечує можливість навчання та розвитку кожної дитини, незалежно від її особливих потреб. Одним із ключових аспектів успішної інклюзивної освіти є застосування різноманітних методів і технік, спрямованих на включення всіх учнів у навчальний процес та створення оптимальних умов для їхнього розвитку. Театральне мистецтво виявляється надзвичайно ефективним інструментом для досягнення цієї мети. Його використання у навчальному процесі може стимулювати розвиток креативності, сприяти розкриттю творчих здібностей та сприяти підвищенню самооцінки учнів. Однак, досі існує недостатньо наукових досліджень, що ретельно вивчали цю тему, особливо в контексті інклюзивного навчання молодших школярів.

У цій статті ми дослідимо роль театрального мистецтва в навчанні молодших школярів у інклюзивному класі. Ми розглянемо важливість використання театральних методів і прийомів для стимулювання розвитку дітей з різними освітніми потребами та надамо приклади успішного застосування цих підходів у практиці. Наша мета полягає в тому, щоб підкреслити значення театрального мистецтва як ефективного засобу підтримки інклюзивного навчання та сприяти подальшому розвитку цієї галузі в освітній практиці. Стаття має на меті розглянути проблемні аспекти впровадження інклюзивної освіти в початкову освіту, звертаючи увагу на нормативні, організаційні, компетентнісні та психологічні аспекти готовності початкових класів, спеціальних шкіл, вишів та викладачів до інклюзії в освітній процес в навчальному закладі. Автор узагальнює психолого-педагогічні аспекти інклюзивного навчання у сучасному контексті розвитку позашкільної освіти. Особлива увага приділяється принципу наступності, який є ключовим у формуванні освітнього процесу у відповідних навчальних закладах. Інклюзивне навчання стає все більш актуальним та стратегічним напрямком сучасної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Воно стало предметом обговорення на національних та міжнародних наукових форумах, конференціях, семінарах та у мас-медіа.

Ключові слова: інклюзивна освіта, театрально мистецтво, діти з особливими освітніми потребами, креативний розвиток.

In today's world, inclusive education is a crucial aspect of societal development as it ensures the opportunity for every child to learn and grow, regardless of their special needs. One of the key aspects of successful inclusive education is the use of diverse methods and techniques aimed at engaging all students in the learning process and creating optimal conditions for their development. Theatre arts prove to be an extremely effective tool in achieving this goal. Its incorporation into the educational process can stimulate creativity, promote the discovery of creative abilities, and enhance students' self-esteem. However, there is still a lack of comprehensive research on this topic, especially in the context of inclusive education for young students.

This article explores the role of theatre arts in the education of young students in an inclusive classroom. We discuss the importance of using theatrical methods and approaches to stimulate the development of children with various educational needs and provide examples of successful application of these approaches in practice. Our aim is to emphasize the significance of theatre arts as an effective means of supporting inclusive education and promoting further development of this field in educational practice. The article aims to address the problematic aspects of implementing inclusive education in primary education, focusing on regulatory, organizational, competency, and psychological aspects of readiness of primary schools, special schools, universities, and teachers for inclusion in the educational process. The author generalizes the psychological and pedagogical aspects of inclusive education in the modern context of extracurricular education. Special attention is paid to the principle of continuity, which is key to shaping the educational process in relevant educational institutions. Inclusive education is becoming an increasingly relevant and strategic direction in modern education for children with special educational needs. It has become the subject of discussion at national and international scientific forums, conferences, seminars, and in the mass media.

Key words: inclusive education, theatre arts, children with special educational needs, creative development.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.30>

Звєкова В.К.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
і спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з ключових стратегій, які визначаються законодавчими актами, є створення сприятливих умов для формування розвиненої особистості молодшого школяра. Особливу вагу мають питання вдосконалення естетичного виховання

молодого покоління, вирощування та розвитку естетичних смаків, художніх вподобань та зацікавленості. У сучасному освітньому середовищі інклюзія стає все більш актуальною та важливою темою обговорення. Інклюзивна освіта, яка визнає право кожного учня на отримання якісної

освіти незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, стає стрімкою реальністю в сучасних школах. У цьому контексті постає питання про те, які методи та підходи до навчання можуть бути найбільш ефективними для розвитку всіх учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби.

Інклюзивна освіта спрямована на забезпечення рівних можливостей участі усіх дітей у навчальному процесі мистецького закладу, щоб успішно навчати дітей з різними особливостями розвитку. Це враховує особливості інклюзивної освіти та дозволяє кожному учневі самореалізуватися у мистецтві як професійному митцю. Головна мета інклюзивної освіти полягає у якісних змінах у особистісному розвитку дітей. Таким чином, організація інклюзивної освіти підтверджує, що кожне дитя є унікальним, і освітні заклади та система загалом повинні адаптуватися до індивідуальних потреб всіх учнів, незалежно від наявності особливих потреб чи їх відсутності.

Закон України «Про освіту» гарантує право на освіту без будь-яких обмежень, у тому числі незалежно від різних особистих і соціальних характеристик. Інклюзивна мистецька освіта потребує подальшого розвитку і уваги до кількох напрямків. По-перше, це урегулювання правового забезпечення освітніх послуг у сфері культури, що сприятиме розвитку мистецтва серед усіх верств населення. По-друге, створення умов для розвитку особистостей через різні види мистецької діяльності, що охоплюють розумові та емоційні аспекти. Наприклад, це може включати ігрові та творчі форми вивчення мистецтва, які сприяють розвитку індивідуальних талантів та креативності. Потрібно також забезпечити достатню кількість кваліфікованих педагогічних працівників, які мають досвід інклюзивного навчання та володіють методиками, спрямованими на розвиток мистецтва серед учнів з різними особливими потребами.

Концепція інклюзивної освіти базується на принципі рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхнього культурного, соціального походження та навчальних здібностей. Ця ідеологія спрямована на забезпечення кожній дитині, включаючи вразливі та відособлені групи, можливостей для успішного навчання. Інклюзивна освіта включає підходи, які адаптують освітню програму та середовище до індивідуальних потреб учнів з різними навчальними можливостями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені Т. Тойванен, А. Лехтонен, К. Харві, Ф. МакДонах, М. Фіннеран, С. Валан та інші вивчають проблеми використання театралізації в освітньому процесі шкіл Європейського Союзу. Українські дослідники О. С. Михайлицька, І. Г. Барановська, О. П. Демченко, Н. В. Стихун, О. А. Комаровська, Л. В. Макаренко, Н. Є. Миропольська та інші досліджують

особливості використання театрального мистецтва в початкових класах українських шкіл.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча вказано на користь театрального мистецтва для розвитку у всіх учнів комунікативних навичок та творчості, проте залишається відкритим питання, як саме адаптувати ці вправи для учнів з різними типами навчальних потреб. Наприклад, як враховувати фізичні обмеження чи особливості сприйняття інформації. У статті зазначається користь театрального мистецтва у плані підвищення самооцінки та впевненості у собі, та може виникати необхідність додаткового дослідження щодо того, наскільки ефективно ці підходи дійсно впливають на учнів у інклюзивному класі та які саме стратегії найбільш ефективні. Для ефективного реалізації театрального мистецтва в інклюзивному класі, може бути необхідно розробити спеціальні програми та матеріали, які враховують потреби різних категорій учнів. Це може включати адаптацію сценаріїв, створення спеціальних вправ чи ігор для підтримки різних типів навчання. Дослідження ефектів театрального мистецтва на соціальну адаптацію учнів у інклюзивному середовищі також може бути однією з невирішених проблем. Це важливо для визначення повного спектру користі, які може принести театральна діяльність для учнів з різними потребами.

Мета статті полягає у визначенні впливу театралізованої діяльності на розвиток соціальних навичок учнів початкової школи на підставі аналізу педагогічних джерел, що досліджують використання театрального мистецтва у європейських та вітчизняних освітніх установах.

Виклад основного матеріалу. Дослідження розвитку естетичного смаку охоплюють широкий спектр галузей знань, включаючи філософію, культурологію, соціологію, історію, психологію та педагогіку. Естетичний смак розглядається як показник естетичної культури та духовності особистості, а також як поєднання чуттєвого й раціонального. В педагогічних дослідженнях розглядаються умови, шляхи та засоби формування і розвитку естетичного смаку, а також різні наукові підходи до цього процесу, які вивчають роль естетичного виховання у формуванні смаку, розвиток художніх смаків через мистецтво, відображення дійсності в смаку та процес формування смаку у літературно-творчій діяльності.

Театралізація має велике значення в освітньому процесі початкової школи з кількох причин. По-перше, вона сприяє активному залученню учнів до навчального процесу через застосування різноманітних театральних методів і прийомів. Це дозволяє дітям відчувати себе акторами, режисерами та творцями власного навчання, що стимулює їхню творчість та самовираження [1, с. 111–122].

По-друге, театральна діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок учнів. Під час роботи над постановкою, діти вчаться спілкуватися, співпрацювати, виражати свої думки та емоції, слухати інших та шукати спільні рішення. Це важливо для формування соціальних навичок, які є необхідними компонентами *soft skills* у сучасному світі.

Досвід використання театального мистецтва в освітніх закладах Європи та України підтверджує його позитивний вплив на розвиток учнів. Це стимулює творчість, розвиває уяву та сприяє формуванню важливих життєвих навичок. Такий підхід до навчання також допомагає залучати дітей з різними обмеженнями, оскільки театр може бути дружнім та доступним середовищем для їхнього розвитку та самовираження. Зміни у міжособистісних відносинах у нашому сучасному суспільстві змушують освітян шукати способи покращення взаємодії у шкільному середовищі. Театралізація визначається як один з ефективних методів розвитку соціальних навичок молодших школярів через її спроможність сприяти спілкуванню, обміну досвідом та співпраці, але вимагає від педагога значних зусиль у володінні різноманітними творчими процесами театального мистецтва.

Згідно з новими програмами для початкової школи, реалізуються нові змістові лінії та форми організації освітнього процесу на засадах інтеграції освітніх галузей. Наприклад, типова освітня програма під керівництвом Р. Б. Шияна містить змістову лінію «Театралізуємо», яка спрямована на розвиток комунікативних умінь учнів, вміння моделювати ситуації спілкування та досліджувати несловесні засоби спілкування. Це дозволяє учням розвивати емпатію та вміння співпереживати, що є важливим для їхньої соціалізації.

У Модельній навчальній програмі Нової української школи також передбачено спеціальний тиждень, присвячений театральному мистецтву. Це дає учням можливість поглиблено вивчити тему театру та активно долучитися до його впровадження у навчальний процес. Вивчення театру учнями включає не лише теоретичний аспект, але й практичну роботу, таку як створення костюмів, декорування сцени, написання сценаріїв, виготовлення атрибутів (запрошень, квитків, анонсів) та важливий елемент – перевтілення в актора. Рекомендується використовувати як традиційні, так і сучасні сценарії, які відповідають інтересам та потребам учнів. Під час вибору творів для театралізації слід враховувати їх змістовність, наявність повчальних моментів, обмежений обсяг реплік, наявність конфліктів та загострених ситуацій, що зацікавлять учнів та легко сприйматимуться ними. Театр являє собою соціальне явище, що відтворює дійсність і оцінює її, тому він допомагає учням осмислювати та аналізувати соціальне середовище, що відображено у театральній діяльності.

Розвинута творча активність може знайти відбиття в інших сферах життя особистості, сприяючи взаємодії з реальними життєвими ситуаціями та проблемами.

Останнім часом було опубліковано чимало наукових робіт, що досліджують виховання школярів за допомогою театального мистецтва (В. Неволов), мистецтва слова (Н. Миропольська) та розвиток творчої активності та творчих здібностей молодших школярів через театральну самодіяльність (Г. Костюшко, М. Татаренко). Хоча окремі важливі аспекти цієї проблеми були досліджені, місце творчої роботи в театральній діяльності та їхню роль у взаємодії між вчителем та учнями ще не повністю розкрито в сучасних наукових працях. Це послужило підставою для обрання теми магістерської роботи "Театральне мистецтво у педагогічній взаємодії вчителя та учнів". Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні дидактичних умов педагогічної взаємодії між вчителем та учнями, а також у пропозиції методики організації цієї взаємодії під час театральної діяльності в початковій школі. Дослідження ставить перед собою такі завдання: аналізувати наукові праці з даної проблеми, уточнювати ключові поняття та розкривати особливості організації театального мистецтва в початковій школі; вивчати стан організації педагогічної взаємодії під час театральної діяльності; обґрунтовувати дидактичні умови педагогічної взаємодії та запропонувати методику організації цієї взаємодії засобами театального мистецтва в початковій школі. Об'єктом дослідження є театральне мистецтво у педагогічній взаємодії учасників освітнього процесу.

Педагогічну діяльність часто описують як мистецький процес. Наприклад, К.Д. Ушинський у своїй роботі вказував на те, що педагогіка, у строгому розумінні, не є наукою, оскільки наука вивчає лише існуюче або минуле, тоді як педагогіка прагне створювати нове. Він розглядав педагогіку як мистецтво, оскільки вона прагне творити те, чого ще немає. Виходячи з цього, педагог переконував, що педагогіка, яка ставить за мету задоволення найвищих духовних потреб людини, є першим, найскладнішим, найвищим і найнеобхіднішим видом мистецтва.

Однією з визначальних ознак мистецтва є матеріал, за допомогою якого митець творить свої творіння. У театральному мистецтві цей матеріал відомий як дія – основний засіб створення художнього образу. Театральне мистецтво об'єднує в собі різноманітні художні засоби та сприяє розвитку культури мовлення, образного мислення, а також впливає на внутрішній світ людини, зокрема дитини [3, с. 261–267].

Історія педагогіки має безліч прикладів використання елементів театального мистецтва для формування художньо-естетичного розвитку

учнів. Елементи театрального мистецтва вважаються дієвими засобами естетичного виховання, що підтверджує погляд педагога Л. Масола на їхню доцільність. Його думка полягає в тому, що естетичне виховання сприяє розвитку здатності до переживання та розуміння всього людського.

Завдяки театральному мистецтву ми розкриваємо красу людської душі і, таким чином, сприяємо розвитку якостей, необхідних для соціальних відносин. У своїй педагогічній роботі Л. Масол використовував художньо-дидактичний метод, який полягав у поданні навчального матеріалу у формі мистецтва, що сприяло більш легкому, приємному і ефективному засвоєнню його учнями.

Художньо-дидактичний метод використовує різні види мистецтва, зокрема театральне, у процесі навчання. Особливе значення серед них має театр, оскільки він є синтезом всіх мистецьких форм. Культурна цінність театру полягає у здатності надавати соціальний зміст нашим внутрішнім переживанням, що є надзвичайно важливим для самовираження дітей. Такий метод, як стверджував Л. Масол, має значний виховний потенціал, оскільки впливає на уяву, емоції та думки особистості, передаючи закономірності буття в емоційно-наочній формі. М. Розенштейн також підтримувала використання елементів театрального мистецтва у педагогічній практиці, наголошуючи на значенні пластики рухів і культури мови для розвитку учнів [7].

Вчений В. О. Сухомлинський, займаючись питаннями художньо-естетичного виховання особистості учнів, віддавав велике значення елементам театрального мистецтва. Його зацікавлення творчістю К. С. Станіславського, особливо його погляди на цю проблему, стали важливими в аспекті його педагогічної практики. У Павлівській середній школі, де він працював директором, використовувалися різні форми театральної діяльності, які допомагали розкрити творчі здібності учнів та їх потенційні можливості. Зокрема, у школі проводилося художнє читання, інсценізація літературних творів під керівництвом вчителів, діяв драматичний гурток і театр казки. Спеціальна Кімната Казки у школі містила декорації, макети та ілюстрації епізодів з українських та інших народних казок. Це дозволяло створювати відповідну творчу атмосферу, в якій учні могли розкривати свої творчі здібності та виражати себе через мистецтво. Такий підхід сприяв розвитку художньої самовиразності та творчого мислення серед учнів [2, с. 21].

Театральне мистецтво виконує не лише функцію гуманного способу пізнання соціальних реалій, а й стає інструментом, що сприяє встановленню зв'язку з реальністю через створення особливого «світу гри». Це підкреслюється у теорії С. Рубінштейна, який відзначає, що театральна гра поглиблює досвід для уяви, допомагаючи краще зрозуміти й відчути дійсність. Таким чином, театральне

мистецтво в контексті художньо-естетичного виховання стає не лише засобом навчання, а й значущим елементом уроку.

Через участь у театральних проектах учні можуть глибше осягнути тематику та розглядати складні соціальні питання, активно беручи участь у практичних аспектах. Однак, у сучасній шкільній практиці відсутні цілком уроки театру, де учні могли би вивчити основи театрального мистецтва та вдосконалити свої навички через власну творчу діяльність.

Поступове зменшення використання театрального мистецтва в навчальному процесі призводить до втрати цінного педагогічного потенціалу. Недостаток шкільних театральних колективів і обмежена увага лише на організаційно-постановчій роботі зводять на мінімум можливості учнів глибоко зануритися в театральну творчість та відчути її чарівність.

У роботі вчителя, як і в актора, важливе значення має особистість. Вчитель не лише передає свої знання, але й впливає на учнів через своє ставлення. Для організації театральної діяльності вчителю варто використовувати всі аспекти артистичного вираження для стимулювання пізнавальних процесів учнів.

У інклюзивних класах дотримуються загальних навчальних планів, програм, використовуються типові підручники та посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки для усіх шкіл, включаючи спеціальні. Важливою є підтримка рекомендацій інклюзивного ресурсного центру (ІРЦ) та бажання батьків, аби кожне дитя мало можливість навчатися у відповідному закладі освіти. У випадку потреби, залежно від індивідуальних особливостей дитини і її стану здоров'я, можуть вводитися додаткові заходи, наприклад, асистент вчителя в інклюзивних класах.

Основною передумовою успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами є індивідуалізація навчально-виховного процесу. Це означає розроблення комплексної програми розвитку, що враховує потреби конкретної дитини, надання додаткових послуг та підтримки, а також організацію спостереження за її динамікою розвитку. При аналізі використання елементів театрального мистецтва у педагогіці з історико-педагогічної перспективи, виявлено, що колишній потенціал цього мистецтва в освіті був значно вищим, ніж сучасний. Це викликано недостатньою підготовкою вчителів у теорії театральної педагогіки, що обмежує їхню здатність використовувати театральну творчість повноцінно у навчальному процесі. Тому важливо, щоб педагоги усвідомили цю важливість та використовували театральні елементи на практиці. Проблема використання театрального мистецтва у сучасній педагогічній практиці залишається актуальною і потребує подальшого дослідження.

Особливу увагу слід приділити емоційно-почуттєвій сфері вчителя, оскільки це впливає на його успішність у професійній діяльності. Поговоримо про спільне та відмінне у педагогічному та акторському мистецтві: педагогічна й акторська дія.

Особливу значимість на західноукраїнських землях отримали шкільні театри. Згідно з відомим українським істориком і педагогом М. Драгомановим, це були перші театри у православному середовищі. На жаль, не всі православні діячі підтримували ідею використання шкільних театрів як засобу виховання та залучення молоді до православної віри. Однак, незважаючи на критику окремих діячів, український шкільний театр продовжував свій розвиток.

Іван Франко висвітлював важливу роль братських православних шкіл у поширенні української драми. Він зазначав про так звані рекреації (переєри), під час яких учні, розважаючись, влаштуували вистави драм або діалоги, декламували віршовані промови. Для забезпечення глядачам відпочинку між діями спектаклів також звичайно проводилися інтермедії та інтерлюдії. Ці короткі виступи стали основою звичаю, за яким бідні школярі на великі свята, такі як Різдво та Великдень, відвідували хати, де співали, декламували вірші або відтворювали невеликі драматичні сцени (наприклад, розмови пастухів при народженні Христа, зустріч трьох королів з Іродом, сцени з життя Христа і т.д.). Після виступів молодих акторів їх частували та дарували подарунки. Таким чином, шкільний театр активно співпрацював із народним театром. У науковій літературі описано різноманітні підходи до естетичного виховання, зокрема: шляхи вирішення проблеми формування художньої культури та творчих здібностей учнів описані у працях О. Безпалько, А. Капської, Н. Мирольської, О. Кульчицької та К. Щербакова. Особливу увагу приділено питанням підготовки вчителів до організації естетичного виховання, включаючи театральне мистецтво, у працях О. Отич, Є. Белоус, Л. Зімакової, Л. Лимаренко, І. Совги, С. Соломахи, та Л. Чуриліної.

Різні аспекти організації дозвілля школярів висвітлено у творах О. Кондратюка, С. Соломахи та Г. Ясякевича. Формування культури спілкування учнівської молоді досліджено в роботах Г. Мурної. Специфіку здійснення естетичного виховання учнів молодших класів, включаючи їх залучення до театральної діяльності, описано в публікаціях таких авторів, як Н. Вітковська, Н. Горобець, В. Давидов, Д. Д жола, Г. Костюшко, Г. Сирітка, М. Татаренко, А. Хрипова, В. Шацька та А. Щербо [8, с. 212–226].

Аналіз різних підходів до театрального мистецтва та унікальних аспектів роботи вчителя на протязі історії дозволив зрозуміти, наскільки важливим є вибір правильних методів та стратегій взаємодії вчителя з учнями початкової школи для

ефективної організації театральних заходів. Один зі способів вирішення проблеми збільшення інтересу до навчання у молодших школярів і підтримки їхньої мотивації – це використання методів, де ключовим є поняття «взаємодія» і особливо важливим є рівень співпраці.

Заняття театральним мистецтвом з молодшими школярами мають свою специфіку, що відображається у понятті театрального мистецтва в контексті цієї діяльності. По-перше, ці заняття є аматорськими, що означає, що діти мають обмежену фахову підготовку та знання у сфері театрального мистецтва. Ці діяльності відбуваються поза основним навчальним процесом і не передбачають спеціалізованого професійного розвитку, як це може бути у театральних гуртках чи колективах для додаткової освіти. По-друге, заняття театральним мистецтвом з молодшими школярами обмежені в різноманітності видів діяльності. Це через специфіку форм таких занять та обмежені можливості дітей цього віку. Зазвичай ці заняття відбуваються в межах гурткової роботи у школах або позашкільних закладах, а також можуть бути епізодичними, коли діти залучаються до участі в театралізованих заходах. Діти зазвичай засвоюють основи акторської майстерності, пластики та сценічної мови, а також можуть брати участь у культурно-просвітницьких заходах, таких як відвідування театру та обговорення п'єс [6, с. 483–491].

Висновки. Отже, в нашому дослідженні під театральним мистецтвом розуміється певний комплекс діяльностей, які можуть бути використані у навчальному процесі з молодшими школярами, з урахуванням їхніх вікових особливостей. Роль театрального мистецтва в навчанні молодших школярів у інклюзивному класі може бути надзвичайно значущою і корисною. Театральна діяльність сприяє соціальній інтеграції дітей з різними потребами та здібностями. Вона надає можливість для спільної творчої роботи, спілкування та взаємодії, що сприяє формуванню позитивних взаємин між учнями.

Участь у театральних виставах та іграх допомагає розвивати мовленнєві та невербальні комунікативні навички. Це особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, які можуть відчувати складнощі у спілкуванні. Театральна діяльність допомагає виражати емоції та почуття через творчість. Це сприяє розвитку емоційної інтелекції та допомагає дітям краще розуміти себе та інших. Важливо створювати творчу гру, заохочуючи креативність у використанні форм театру. Учитель повинен сприяти взаєморозумінню та толерантному ставленню між учнями, підтримувати їх та заохочувати до спільної роботи. Співпраця у формі ігор та театральних вправ є ефективним методом формування соціальних навичок, що повністю реалізується через театралізовану діяльність.

Таким чином, театральна діяльність в інклюзивному класі може стати ефективним інструментом для розвитку різних аспектів особистості дітей та сприяти їхній успішній соціальній та навчальній інтеграції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борисова Т. В. Формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на уроках мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н. В.]. Вип. 29 (2-2020). Київ : Міленіум, 2020. С. 111–122.
2. Бухало О. Л. Формування емоційної культури молодших школярів у процесі психолого-педагогічної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Харків : ХНПУ і м. Г. С. Сковороди, 2011. 21 с.
3. Демченко О. Підготовка майбутніх педагогів до використання театральної діяльності в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: *Європейський контекст. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Вінниця, 10–11 грудня 2020 р.). Випуск 3. Вінниця, 2020. С. 261–267.
4. Дорошенко Т. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування емоційної культури молодших школярів засобами театрального мистецтва. Збірник наукових праць. Серія : *Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2008. Вип. 49. С. 229–233.
5. Кравцова І., Кравцова А. Формування емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами. II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «*Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*». ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2022. С. 107–109.
6. Ляшенко О. Д. Інклюзивна мистецька освіта: інноваційна проблема XXI ст. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI ст.* : зб. матеріалів Міжнарод. наук.-практич. конф. 16–17 жовт. 2014 р. Київ, 2014. С. 483–491.
7. Михайлицька О. С. Театралізація як дієвий творчий засіб соціалізації особистості в особистісно орієнтованому освітньому середовищі. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи* : електронний збірник науково-методичних матеріалів конференції (Житомир, 15 травня 2019 р.). Житомир, 2019. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=323> (дата звернення: 16.03.2024).
8. Стихун Н. В. Тенденції розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва у практиці роботи сучасних вітчизняних шкіл. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2. С. 212–226.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF THE STUDENT GROUP IN THE CONDITIONS OF A MODERN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

У статті розглянуто актуальні проблеми розвитку учнівського колективу в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовано сутність поняття «учнівський колектив» як соціальної групи осіб, об'єднаних спільною діяльністю (робота, навчання, група з вирішення певного суспільного завдання), спільними ідеями, потребами, інтересами. Визначено такі ознаки колективу як наявність суспільно значимої цілі, активу класу, дотримання традицій в колективі, включеність кожного члена колективу в різні види соціальної активності, вироблення об'єктивної суспільно значимої думки, взаємодія з іншими колективами. Наголошено, що розвиток учнівського колективу визначається рівнем міжособистісної взаємодії: емпатійний, глибокий рівень міжособистісних відносин, базовий (основний). Схарактеризовано етапи розвитку учнівського колективу: формальна група (особистісне переважає над колективним), поява лідерів (підтримка думки лідера), вплив активу класу (узгодження особистісних і колективних цілей); різноманітність думки окремих груп і лідерів), повноцінний колектив (підпорядкування особистісних потреб колективним; пошук компромісу як загального блага для всіх). Виявлено види груп та особливості їх прояву у розвитку колективу загалом: група-конгломерат, тобто група дітей, які раніше не знайомі безпосередньо; група-асоціація – мета діяльності кожної особи узгоджується із завданням, які визначені для групи; група-кооперація, яка характеризується чіткою організаційною структурою, узгодженістю в міжособистісних стосунках; група-автономія, для якої характерним є висока внутрішня єдність за всіма підструктурами. Зроблено висновок, що учнівський колектив є важливим інструментом формування особистості, у якому здійснюється забезпечення потреб й інтересів дітей у спілкуванні та реалізація завдань, поставлених перед цим колективом.

Ключові слова: учнівський колектив, рівні розвитку колективу, етапи розвитку колективу, методи формування колективу, міжособистісна взаємодія.

The article deals with the actual problems of development of the student group in the conditions of a modern general secondary education institution. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the concept of "student collective" as a social group of people united by common activities (work, study, group for solving a certain social task), common ideas, needs, and interests is substantiated. The following features of a collective are defined: the presence of a socially significant goal, a class asset, observance of traditions in the collective, involvement of each member of the collective in various types of social activity, development of an objective socially significant opinion, and interaction with other collectives. It is emphasized that the development of the student group is determined by the level of interpersonal interaction: empathic, deep level of interpersonal relations, basic (main). The stages of the development of the student group are characterized: a formal group (the personal prevails over the collective), the emergence of leaders (support for the leader's opinion), the influence of the class asset (coordination of personal and collective goals; the diversity of the opinions of individual groups and leaders), a full-fledged team (subordination of personal needs to the collective ones; search for a compromise as a common good for all). The types of groups and the peculiarities of their manifestation in the development of the collective as a whole are identified: a group-conglomerate, that is, a group of children who have not previously known each other directly; group-association – the goal of each person's activity is consistent with the tasks defined for the group; group-cooperation, which is characterized by a clear organizational structure, consistency in interpersonal relations; group-autonomy, which is characterized by high internal unity in all substructures. It is concluded that the student collective is an important tool for personality formation, which ensures the needs and interests of children in communication and the implementation of the tasks set for this collective.

Key words: student group, levels of group development, stages of group development, methods of group formation, interpersonal interaction.

УДК 373.3:37

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.31>

Товканець Г.В.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики
початкової освіти
Мукачівського державного університету

Лендел В.В.,

аспірант кафедри дошкільної,
початкової освіти та освітнього
менеджменту
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Природа організації колективу та формування колективних відносин у будь-яких спільнотах досить складна. Вони виявляються як суто індивідуальні якості особистості – емоційні й вольові властивості, інтелектуальні можливості, засвоєні особистістю норми та цінності суспільства [8; 9; 15; 17].

З моменту вступу до школи дитина відкриває для себе соціальне середовище, що складається з однокласників, вчителів та інших дорослих. У молодшому шкільному віці особливу значущість

для розвитку дитини та становлення її особистості набуває взаємодія з однолітками, у якій ефективно здійснюється пізнавальна предметна діяльність і відбувається формування найважливіших навичок міжособистісного спілкування та етичної поведінки [6]. Основою отримання дітьми позитивного суспільного досвіду є учнівський колектив. Спрямованість взаємодії з однолітками, бажання спілкування із ними визначає важливість учнівського колективу.

Виявляючи соціальну активність, учні сприймають колектив як місце самовираження і самоствердження себе як особистості. Тільки в колективі

формується такі суттєві особистісні характеристики, як самооцінка і самоповага, тобто прийняття чи неприйняття себе як особистості, визначається рівень прагнень, потреб та інтересів. Колективна життєдіяльність дітей відкриває безмежні можливості для реалізації фізичного і творчого потенціалу особистості, індивідуальних та творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що окремі аспекти розвитку особистості та учнівського колективу висвітлено у роботах К. Безрук [1], І. Бега [2], Г. Бучківської [3], Н. Гаєш [18], В. Гриб [5], Н. Калініченко [8], С. Карпенчук [9], В. Кременя [10], В. Сухомлинського [13; 14], М. Фіцули [16] та інших. У дослідженнях І. Бега [2] та В. Кременя [10] розкриваються питання духовного становлення особистості та розвитку особистісних якостей в умовах спільної колективної діяльності. В. Гриб [5], Н. Калініченко [8, с. 24], С. Карпенчук [9, с.85], В. Сухомлинський [13] розглядають провідні ідеї методики виховання учнівського колективу та роль педагога у процесі формування особистості школяра. Особливу увагу розвитку колективу приділили В. Гриб [5], В. Марків [11] В. Сухомлинський [14], розкриваючи методику виховання колективу.

Однак, незважаючи на всю цінність наявних в даний час наукових підходів та концепцій, проблема організації та формування учнівського колективу в закладах загальної середньої освіти є недостатньо розробленою.

Мета статті: обґрунтувати особливості розвитку учнівського колективу в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Визначимо підходи до тлумачення феномену «колектив», а також сутності понять «учнівський колектив». В «Українському педагогічному словнику» поняття «колектив» визначається як група осіб, об'єднаних спільними цілями і завданнями, яка досягла в процесі соціально цінної спільної діяльності високого рівня розвитку», це «група осіб, об'єднаних спільною роботою та загальними інтересами» [5]. А. Макаренко трактував поняття «колектив» як групу людей, об'єднаних суспільно-значущими цілями та спільною діяльністю, спрямованою на їх досягнення. З погляду С. Карпенчук, учнівський колектив – це організована група, у якій її члени об'єднані загальними цінностями та цілями діяльності, значущими для всіх дітей, і у якій міжособистісні відносини опосередковуються соціально й особистісно значимим змістом спільної діяльності [9]. Учнівський колектив у працях Г. Бучківської [3], Г. Товканець [15], М. Фіцули [16] розглядається як об'єднання школярів, які мають суспільно значущі цілі, що організовують різноманітну спільну діяльність, мають органи управління, характеризується

активною міжособистісною взаємодією. На основі вищезазначеного можна виокремити сутнісні ознаки учнівського колективу: наявність суспільно значимої цілі; активу класу; дотримання традицій в колективі; включеність кожного члена колективу в різні види соціальної активності; вироблення об'єктивної суспільно значимої думки; взаємодія з іншими колективами.

Таким чином, на основі узагальнення характерних ознак можемо визначити учнівський колектив як соціальну спільність осіб (учнів), об'єднаних спільною діяльністю (навчання, група з вирішення певного суспільного завдання), спільними ідеями, потребами, інтересами, які співіснують і поєднуються з інтересами суспільства та з індивідуальними інтересами його членів.

Для дітей колектив – місце їхньої активності, незалежно від того, це шкільний клас, група дітей у позаурочній діяльності (гуртки, секції) чи певна група у оздоровчому таборі. Учні вступають у взаємини усередині колективу, використовуючи особистісні ресурси, намагаються самоствердитися, набувають можливості самореалізації. Для педагогів учнівський колектив – об'єкт впливу з метою розвитку найкращих якостей дітей. Як і будь-яка мала група, учнівський клас у своєму становленні та розвитку проходить певну кількість етапів і перебуває у поступовій динаміці, оскільки змінюються і учні, і міжособистісні зв'язки, і відносини, і психологічна атмосфера [5].

Аналіз результатів наукових досліджень [3; 8; 11; 13; 14; 17] дає можливість визначити наступні етапи розвитку учнівського колективу:

1. Формальна група, формальне об'єднання, для якого характерним є безініціативність учнів у діяльності через побоювання прояву активності у зв'язку з незнанням реакції однокласників, відсутність активу класу (хоча формально може бути обраний староста). У цей період як засіб, який може згуртувати дітей до колективу, має виступати одноосібна педагогічна вимога вчителя до учнів.

2. Поява лідерів, у процесі чого реалізуються основні цілі та завдання, що визначені і вчителем, і групою разом.

3. Поява активу групи, який стає ініціатором реалізації колективних завдань, де кожен член колективу розуміє відповідальність за виконання того чи іншого завдання.

4. Повноцінний колектив, в якому його члени підтримують ініціативи більшості; діти усвідомлюють свої права та обов'язки, кожен член колективу може самостійно визначати свої завдання, органи учнівського самоврядування здатні направляти колектив на виконання поставлених цілей.

Розглянемо характерні особливості етапів розвитку учнівського колективу (табл. 1):

Між перерахованими вище етапами розвитку учнівського колективу немає чітких меж. Зміст

Характеристика етапів розвитку учнівського колективу

Етап	Рушійна сила	Особливості виховної роботи	Співвідношення особистісних і колективних інтересів
Формальна група	Педагог	Педагогічна вимога	Особистісне переважає над колективним
Поява лідерів	Педагог, лідери	Переконання	Інтереси групи переважають; підтримка ініціативи лідера
Вплив активу групи	Педагог, лідери, актив групи	Узгодження позицій, соціальна угода	Узгодження особистісних і колективних; різноманітність думки окремих груп і лідерів
Повноцінний колектив	Актив, педагог	Самоврядування, педагог як координатор діяльності учнівського колективу	Підпорядкування особистісних колективним; пошук компромісу як загального блага для всіх

наступного етапу не змінює попередній, а тільки розширюється і поглиблюється зміст діяльності.

Для розуміння можливостей учнівського колективу у вихованні особистості необхідно розглянути рівні міжособистісної взаємодії. Вітчизняними і зарубіжними дослідниками [7; 17; 19] доведено, що розвиток міжособистісної взаємодії здійснюється на трьох рівнях: на першому рівні (емпатійний) розвитку учнівського колективу формуються відносини між однокласниками та виявляється відношення до змісту і цінностей колективної діяльності, що забезпечує його згуртованість; на другому рівні (глибинний рівень міжособистісних відносин) міжособистісні відносини опосередковуються виконанням спільної прикладної діяльності; на третьому рівні (ядро) міжособистісні відносини учнів класу опосередковуються ціннісними орієнтаціями, що пов'язані зі спільною діяльністю.

Розглянемо особливості розвитку групи як колективу, які визначені на основі ознаки соціально-психологічної зрілості його членів. На основі аналізу результатів наукових досліджень [1; 2; 3; 7; 9; 14] можемо об'єднати їх у декілька блоків:

1. Суспільний блок із підструктурами соціальної спрямованості, організованості та підготовленості, що відображають відповідно ідеологічну, управлінську та ділову сфери групової життєдіяльності. Під спрямованістю групи розуміємо соціальну цінність прийнятих нею цілей, мотивів діяльності, ціннісних орієнтацій та групових норм, тобто ідеологічну сферу групової свідомості. Сутність організованості групи полягає в реальній та ефективній здатності до самоврядування – групової самоврядності. Реально діюча група завжди активна щодо тієї чи іншої конкретної діяльності (суспільно-політичної, управлінської, трудової, пізнавальної, спортивної, культурно-масової, ігрової тощо). Груповою діяльністю вимагає від кожної особи та групи загалом відповідних знань, умінь та навичок [19].

2. Особистісний блок з підструктурами інтелектуальної, емоційної та вольової взаємодії, що відображають єдність трьох сторін свідомості осіб, які входять до групи, та відповідних сфер життєдіяльності групи. Інтелектуальна взаємодія – це процес

міжособистісного сприйняття та встановлення взаєморозуміння, знаходження спільної мови, яка реалізується як обмін інформацією, визначення загальних позицій, думок, прийняття групових рішень. Емоційна взаємодія – це міжособистісні зв'язки емоційного характеру, що виражає емоційний настрій групи, її емоційні потенціали. Це та об'єктивно існуюча групово атмосфера, яка характеризує емоційну сторону життєдіяльності групи. Вольова взаємодія – це здатність групи протистояти труднощам і перешкодам, її своєрідна стресостійкість та надійність в екстремальних ситуаціях.

3. Блок загальних характеристик (інтегративність, мікроклімат, референтність, лідерство, інтрагрупово та інтергрупово активність) життєдіяльності групи.

Підкреслимо, що усередині кожного блоку та між блоками існують функціональні взаємозв'язки та взаємозалежності, які зумовлюються їх місцем у цілісній структурі сфер життєдіяльності групи, поєднанням у ній суспільного та особистісного.

Враховуючи думку чеських дослідників розвитку групи та групової діяльності М. Вагнерової [19], Н. Гаєша [18], Й. Сламеніка та І. Сламеніка [17], можемо визначити, що найнижчим рівнем формування колективу є група-конгломерат, тобто група дітей, які раніше не знайомі безпосередньо та які взаємодіють в одному освітньому і соціальному просторі та в один час. Їхні взаємини і взаємодії, як правило, формальні та ситуативні. Якщо група отримує свою назву, відбувається її номіналізація (номінальна група). Для такої групи визначаються загальна мета, види діяльності, умови взаємодії з іншими групами тощо. При цьому номінальна група може залишитися групою-конгломератом, якщо об'єднані в неї особи не приймуть цілей та умов, якщо не відбудеться навіть формального міжособистісного об'єднання.

Якщо ж початкове об'єднання відбулося, група набуває статусу первинного колективу, в якому мета діяльності кожної особи проектується на основі групового завдання, група стає групою-асоціацією. На цьому рівні починається спільна життєдіяльність групи, з'являються перші паростки її колективоутворення, закладаються основи

формування її структури як колективу. Спільна життєдіяльність у межах офіційної первинної групи дає можливість перейти до вищого рівня організації, а головне, змінює міжособистісні стосунки і сприяє розвитку групи на рівні кооперації.

Група-кооперація відрізняється реальною та успішно діючою організаційною структурою, високим рівнем групової підготовленості та співробітництва. Міжособистісні стосунки в ній та внутрішньо групове спілкування мають суто діловий характер, підпорядковані досягненню високого результату у виконанні конкретного завдання у тому чи іншому виді діяльності. Спрямованість та психологічна сумісність залежать від єдності цілей та взаємодії. Це створює умови для переходу групи-кооперації на наступний рівень – автономізацію.

Група-автономія характеризується високою внутрішньою єдністю за всіма підструктурами. Саме на цьому рівні члени групи ідентифікують себе як члени колективу. У ній відбувається процес відокремлення, еталонізації внутрішньої єдності, які є внутрішньо груповою основою для переходу до групи як колективу. Якщо група виходить на міжгрупове взаємодіяння та взаємодію, стає органічною частиною ширшої спільності, а через неї і суспільства в цілому, то в такій групі спостерігається колективна спрямованість і вона стає групою-колективом.

Дослідження дають підстави вважати запропоновані рівні етапами розвитку контактних груп як колективів. Кожен попередній етап є основою для наступного, а подолання протиріч між ними є рушійною силою розвитку конкретної групи в своєрідних зовнішніх і внутрішніх умовах її формування.

Таким чином, можемо стверджувати, що учнівський колектив – найважливіший чинник цілеспрямованої соціалізації, виховання і розвитку особистості. Його вплив на особистість багато в чому залежить від того, якою мірою цілі та завдання колективу усвідомлені його членами та сприймаються ними як свої особисті. Органічна єдність особистого та соціального народжується у колективній суспільно корисній діяльності та проявляється у колективізмі – почутті солідарності з групою, усвідомлення себе її частиною, готовність до дій на користь групи та суспільства. Виховання колективізму в учнівському колективі досягається різними шляхами та засобами: організацією співробітництва та взаємодопомоги у навчанні, праці, громадській роботі; спільною участю школярів у культурно-масових та спортивних заходах; постановкою перед учнями перспектив (цілей діяльності) та спільною участю у їх здійсненні; активізацією роботи дитячих громадських організацій тощо.

Для вирішення завдання формування і розвитку учнівського колективу рекомендується використовувати різні методи та форми роботи з дітьми для організації їх у єдиний колектив. На

основі аналізу досліджень І. Беха [2], М. Фіцулі [16] нами виокремлено основні методи, які забезпечують успішну організацію учнівського колективу у закладі загальної середньої освіти (рис. 1).

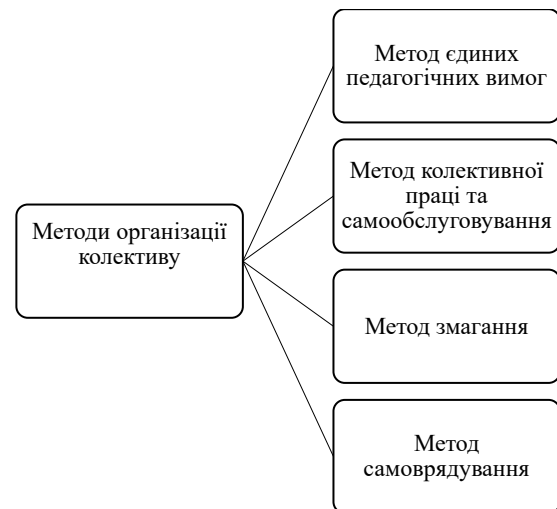


Рис. 1. Методи організації колективу у закладі загальної середньої освіти

Застосування єдиних педагогічних вимог передбачає об'єднання дій дитини, вчителів, батьків, і навіть учнівського колективу, що передбачає поступове використання системи суспільних норм.

За допомогою методу колективного самообслуговування школярі включаються до спільної трудової діяльності, у них формується дбайливе ставлення до колективної власності, шкільного майна та повага один до одного. На основі застосування цього методу здійснюється розвиток в учнів старанності, акуратності, сумлінного ставлення до праці, прагнення дотримуватись чистоти та порядку в закладі освіти тощо. Змагання сприяє мобілізації всіх учнів класу на активну та творчу участь у колективних справах та розвиває товариські міжособистісні відносини.

Метод самоврядування дозволяє формувати в учнів соціальну активність, почуття взаємозалежності та взаємодопомоги, передбачає залучення школярів до управління справами класу, створення органів управління в колективі, завдання яких сформувати у школярів дружні стосунки.

Усі методи організації учнівського колективу у закладі загальної середньої освіти повинні використовуватися у комплексі, у різних варіаціях, не ізольовано, а доповнюючи одне одного. Правильно підібрані методи роботи зі згуртування дітей відповідно до вікових особливостей в закладі освіти не тільки сприяють збагаченню емоційного досвіду учнів, але і усувають негативи в їх особистісному розвитку. Використовуючи великий спектр методів організації учнівського колективу молодших школярів, педагог має продумати форми роботи з дітьми у цьому напрямі. Серед них ми можемо

виокремити такі як проведення різних тренінгів зі згуртування колективу, бесід, організація різних екскурсій, походів вихідного дня, організація свят, творчих вечорів, організація науково-дослідної діяльності дітей тощо [9; 11].

Використання в освітньому процесі вищезгаданих форм роботи з дітьми дає педагогу можливість спостерігати за здатністю дітей до співпереживання, надання допомоги товаришеві, за процесом соціальної взаємодії учнів у різних видах діяльності.

Висновки. Учнівський колектив є важливим у розвитку особистості за умови правильного керівництва його діяльністю педагогом. Важливого значення набуває питання про співвідношення потреби й інтересів дітей у спілкуванні та завдань, поставлених перед цим колективом. Формування та розвиток учнівського колективу відбувається поетапно, методично організовано за умови дієвого педагогічного керівництва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безрук К. Дослідження формування соціальної успішності підлітків у діяльності учнівського самоврядування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2022. № 26 (1). С. 15–26.
2. Бех І. Д. Міжвікові перетворення і ціннісні градації особистості, що зростає. *Методист*. 2020. № 11(108). С. 64–75.
3. Бучківська Г.В. В. О. Сухомлинський про вплив учнівського колективу на особистість. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 15. С. 97–101.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 373 с.
5. Гриб В. «Колективне виховання» А. С. Макаренка як один із універсальних методів корекції важковиховуваності учнів різного віку. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Випуск 17. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream>.
6. Державний стандарт початкової освіти URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#n12>
7. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Либідь, 2005. 464 с.
8. Калініченко Н. А. Провідні ідеї методики виховання шкільного колективу в педагогіці В.О. Сухомлинського. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 13. С. 22–25.
9. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. К. : Вища школа, 2015. 343 с.
10. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. № 2. 2012. С.8–12.
11. Марків В. М. Теорія виховання: навчально-методичний посібник Кривий Ріг : КПІ, 2015. 241 с.
12. Скоромна Маріанна. Роль особистості педагога у процесі формування особистості молодшого школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8 (102). С. 383–391.
13. Сухомлинський В.О. Мудра влада колективу. К. : Рад. школа, 1981. С. 55–59.
14. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. Вибр. твори в п'яти томах. Т. 1. К.: Радянська школа. 1976. С. 403–637.
15. Товканець Г.В. Педагогіка : навчально-методичні матеріали. Мукачево : МДУ. 2012. 166 с.
16. Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр «Академія». 2002. 414с. URL: http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula_M_M_-_Pedagogika_Alma-mater_-_2002.pdf
17. Slaměník Jozef, Slaměník Ivan. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha : Grada, 2008. 404 s.
18. Hayes Nicky. Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů. Praha : Portál, 2005. 189 s.
19. Vágnerová Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha : Karolinum, 2001. 304 s.

РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Сучасні особливості дошкільної освіти сприяють гуманізації освітнього процесу та створюють оптимальні умови для розвитку особистості, формуванню соціально-комунікативних умінь дитини. Одним з основних напрямів, визначених у Базовому компоненті дошкільної освіти, є розвиток соціально-комунікативних умінь, тобто умінь спілкування з дорослими та однолітками. На завершальному етапі дошкільного дитинства це вважається найважливішим з точки зору вміння домовлятися, враховувати інтереси інших, взаємодіяти з однолітками і дорослими у різних видах діяльності, а також позитивного ставлення до себе та інших.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей формування соціально-комунікативних умінь у старших дошкільників та визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості соціально-комунікативних умінь на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Розглянуто трактування дослідниками понять «спілкування», «комунікативна компетентність», «комунікативні вміння», «соціально-комунікативна компетенція», «соціально-комунікативна компетентність», «комунікативні навички».

Констатовано, що недостатньо дослідженою є проблема формування соціально-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрового простору.

Представлено перший етап педагогічного дослідження – констатувальний експеримент, сутність якого заключалася у вивченні стану сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку. Визначено критерії і показники сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку: мовленнєво-комунікативний з показниками; емоційний з показниками; поведінковий з показниками. Схарактеризовано рівні сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку (високий, середній, низький). Запропоновано діагностичні методики для визначення ступеню прояву показників сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку, розроблено шкалу та систему їх оцінювання.

Представлено результати констатувального етапу експерименту, що підтвердили необхідність проведення формувальної роботи та контрольного етапу експерименту.

Ключові слова: соціально-комунікативні вміння, діти старшого дошкільного віку, ігровий простір, критерії, показники,

рівні сформованості соціально-комунікативних умінь.

Modern features of preschool education contribute to the humanization of the educational process and create optimal conditions for personality development and the formation of the child's social and communicative skills. One of the main directions defined in the Basic Component of Preschool Education is the development of social and communicative skills, that is, the ability to communicate with adults and peers. At the final stage of preschool childhood, this is considered the most important from the point of view of the ability to negotiate, take into account the interests of others, interact with peers and adults in various activities, as well as a positive attitude towards oneself and others.

The purpose of the article is the theoretical substantiation of the peculiarities of the formation of social-communicative skills in older preschoolers and the determination of criteria, indicators, levels of the formation of social-communicative skills at the ascertainment stage of experimental research.

The researchers' interpretation of the concepts «communication», «communicative competence», «communicative skills», «social-communicative competence», «communicative skills» was considered.

It was established that the problem of the formation of social and communicative skills in children of older preschool age by means of play space is insufficiently researched.

The first stage of pedagogical research is presented – an ascertaining experiment, the essence of which was to study the state of the formation of social and communication skills in older preschool children. The criteria and indicators of the formation of social-communication skills in older preschool children are determined: speech-communicative with indicators; emotional with indicators; behavioral with indicators. The level of formation of social and communication skills of older preschool children is characterized (high, medium, low). Diagnostic methods for determining the degree of manifestation of indicators of the formation of social and communication skills of older preschool children are proposed, a scale and a system for their evaluation are developed.

The results of the ascertainment stage of the experiment are presented, which confirmed the need for formative work and the control stage of the experiment.

Key words: social-communicative skills, children of older preschool age, play space, criteria, indicators, levels of social-communicative skills development.

УДК 373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.32>

Кудрявцева О.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Ганган І.А.,

магістрантка факультету дошкільної
педагогіки та психології
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному суспільстві висувуються вимоги до розвитку комплексу навичок у дітей старшого дошкільного віку, серед яких особливе значення надається соціально-комунікативним умінням. Відповідно, постановка проблеми полягає у визначенні ефективних методів та підходів до формування цих навичок у дітей старшого дошкільного віку, зокрема, через використання ігрового простору. Розуміння сутності та механізмів впливу ігрового середовища на розвиток соціально-комунікативних умінь є ключовим аспектом дослідження.

Згідно з законом України «Про дошкільну освіту», ігровий простір визнаний одним з ключових елементів педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти. Закон закріплює принципи гуманістичної та індивідуалізованої освіти, які передбачають створення оптимальних умов для розвитку особистості кожної дитини, в тому числі через ігровий процес [9].

У Базовому компоненті дошкільної освіти розвиток соціально-комунікативних навичок займає провідне місце серед цілей дошкільної освіти. Педагогічні стандарти визначають необхідність розвитку навичок спілкування з дорослими та однолітками як важливий компонент підготовки дитини до подальшого життя і навчання. Ігровий простір в цьому контексті вважається ефективним засобом формування соціально-комунікативних умінь, оскільки сприяє розвитку спілкування, співпраці та взаєморозуміння між дітьми та дорослими [2].

У освітній програмі для дітей «Дитина» акцентується на важливості ігрового простору як ефективного засобу формування соціально-комунікативних умінь у дітей дошкільного віку. Програма визначає ігровий простір як основну складову дошкільного освітнього середовища, де дитина взаємодіє з однолітками та дорослими, розвиває навички спілкування, сприйняття різних точок зору та вміння знаходити компромісні рішення [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основні аспекти, пов'язані з особливостями соціально-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку, досліджували: Н. Альохіна, М. Айзенбарт, О. Артюхова, Г. Бетіна, Н. Волошина, Н. Жеребцова, О. Ковальова, С. Курінна, О. Ляховець, С. Матвієнко, Ю. Смолянко, О. Хохліна та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел дозволив визначити, що дослідники активно досліджують різні методи розвитку соціально-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку. Проте, на даний момент, проблема розвитку цих навичок через використання ігрового простору залишається недостатньо вивченою і потребує подальших досліджень.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості формування соціально-комунікативних умінь у старших дошкільників та визначити критерії, показники, рівні сформованості соціально-комунікативних умінь на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Доцільно з'ясувати сутність понять «спілкування», «комунікативна компетентність», «комунікативні вміння», «соціально-комунікативна компетенція», «соціально-комунікативна компетентність», «комунікативні навички».

Ф. Бацевич зазначає, що спілкування включає взаємодію та обмін інформацією, навичками та досвідом між різними суб'єктами – людьми, суспільством, класами, групами тощо [3, с. 338].

Щодо терміну «комунікативна компетентність», дослідниця Г. Васьківська вказує, що вона характеризується сукупністю здатностей дитини дошкільного віку, які проявляються у стрімкості, проникливості, міцності опанування засобами мовленнєвої діяльності, що включає: уміння слухати та сприймати інших (як дорослих, так і однолітків), відтворювати інформацію, вдало та доцільно вести діалог, вміти відстоювати свою думку [5].

Щодо соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників, М. Айзенбарт розглядає її у контексті ігрового простору та відповідної діяльності як здатність дошкільника застосовувати комунікативні засоби (мовні та немовні), активність у спілкуванні у різних ситуаціях, уміння планувати ігри та організовувати їх, наявність партнерства та етикету спілкування у різних видах ігор [1, с. 8].

За поглядом О. Ковальової, соціально-комунікативна компетентність – здатність особистості задовольняти свої потреби, досягати поставленої мети завдяки ефективній комунікації та під час партнерської взаємодії з іншими (дорослими, однолітками) відповідно їх потребам та очікуванням в межах норм суспільства [7, с. 28].

Згідно з визначенням С. Курінної, соціально-комунікативна компетентність означає готовність дошкільника ефективно взаємодіяти з оточенням у системі міжособистісних відносин. Ця готовність формується через фази адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Освоївши їх, особа може вступити до соціальної групи та розвиватися в ній [8, с. 10]. Найбільш обґрунтованим вважаємо визначення поняття «соціально-комунікативна компетентність» С. Курінної та підтримуємо її точку зору.

У психолого-педагогічній літературі рекомендується розрізняти терміни «комунікативні вміння» та «комунікативні навички». Комунікативні вміння передбачають використання відповідної поведінки на основі психологічних знань про людину, в тому числі про дитину дошкільного

віку, тоді як навички характеризуються автоматизованістю та включені у свідомість.

М. Філоненко визначає «комунікативні вміння» як володіння людиною різноманітними стилями, що включає до себе вміння доцільно користуватися засобами мовлення, наявність коректності у вимові, дотримання мовних норм. Дослідниця доповнює це поняття ще вмінням точно та повно висловити власну думку, довести її, доцільно застосовувати український народний фольклор [10, с. 13].

Таким чином, соціально-комунікативні вміння є важливими для ефективної взаємодії у ситуаціях міжособистісного спілкування. Порядок їх формування визначається рядом взаємопов'язаних концепцій, що комплексно розкривають їх сутність.

Необхідно відзначити, що взаємозв'язки між людьми можуть формуватися у межах ігрового середовища, яке, за визначенням Г. Бетіна, може бути або конкретним, або абстрактним, існувати у світі уявлень та фантазій дитини. Визначити його можна лише через участь дорослих, які керуються запитаннями чи приєднуються до ігор разом з малюками. Отже, ігрове середовище не має чітко визначеного місця, але складається з образів та уявних репрезентацій, що сприяють формуванню спільних уявлень про об'єкти та взаємодії з ними найефективніше [4, с. 46].

Вважаємо, що розвивати соціально-комунікативні вміння потрібно як можна раніше. З метою діагностики рівнів сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку було проведено констатувальний етап педагогічного дослідження на базі Одеського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 80 Одеської міської ради в якій приймали участь 2 старші групи з загальною кількістю 40 дітей.

На цьому етапі дослідження визначено такі критерії та показники сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку: показники мовленнєво-комунікативного критерію: багатство словникового запасу; зв'язність мовлення; уміння будувати діалог; вміння задавати запитання; вміння висловлювати власну думку; показники емоційного критерію: емоційна стійкість, емпатія, вміння розпізнавати емоційні стани інших, адекватна емоційна реакція у спілкуванні; показники поведінкового критерію: дотримання правил поведінки, вміння домовлятися та діяти спільно з однолітками, ініціативність у спілкуванні, толерантність до однолітків.

Було визначено наступну шкалу оцінювання показників сформованості соціально-комунікативних умінь старших дошкільників: 3 бали – показник проявляється повно; 2 бали – показник проявляється достатньо; 1 бал – показник проявляється частково або майже не проявляється; 0 балів – показник не проявляється. Було розроблено наступну систему оцінювання показників:

високий рівень: 39–27 балів, середній рівень: 26–14 балів, низький рівень: 13–1 балів. Було схарактеризовано рівні сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку: високий, середній та низький.

До високого рівня сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку відносяться діти, у яких: наявне багатство словникового запасу (наявне розуміння і використання різноманітних слів та виразів для опису об'єктів, дій, почуттів та ідей); наявне зв'язне мовлення (є здатність до логічного та послідовного викладу думок і ідей), вміють будувати діалог (є здатність взаємодіяти з іншими людьми, обмінюючись думками та інформацією), вміють задавати запитання (є виявлення цікавості та активне запитання інформації), вміють висловлювати власну думку (здатні чітко та впевнено висловлювати свої власні ідеї та погляди), присутня емоційна стійкість (здатні контролювати свої емоції та виражати їх адекватно в різних ситуаціях), наявна та розвинена емпатія (здатні сприймати та розуміти емоції інших людей, почувати співчуття та розуміння), вміють розпізнавати емоційні стани інших (є здатність виявляти та розпізнавати емоційні вирази обличчя та жестів), є адекватна емоційна реакція у спілкуванні (здатні реагувати на емоційні сигнали оточуючих адекватно та конструктивно), завжди дотримуються правил поведінки (здатні дотримуватися встановлених норм та правил взаємодії з оточуючими), вміють домовлятися та діяти спільно з однолітками (здатні до досягнення взаємопорозуміння та спільної діяльності з ровесниками), є ініціативність у спілкуванні (здатні починати та брати активну участь у спілкуванні та взаємодії з оточенням), є толерантність до однолітків (здатні приймати та поважати інших дітей, навіть якщо вони відрізняються від них за деякими ознаками чи переконаннями).

До середнього рівня сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку відносяться діти, у яких: є достатній словниковий запас (є розуміння і використання більшості слів та виразів для опису об'єктів, дій, почуттів та ідей); у більшості випадків наявна зв'язність мовлення (діти намагаються логічно та послідовно викладати думки і ідеї, але іноді їм потрібна незначна допомога вихователя), у більшості випадків вміють будувати діалог (здатні взаємодіяти з іншими людьми, обмінюючись думками та інформацією), вміють задавати запитання (є виявлення цікавості, але іноді потребують допомоги у формулюванні запитань), вміють висловлювати власну думку (здатні чітко висловлювати свої власні ідеї та погляди, але іноді невпевнено), присутня емоційна стійкість (у більшості випадків є здатність контролювати свої емоції та виражати їх адекватно в різних ситуаціях), наявна емпатія (здатні

сприймати та розуміти емоції інших людей, почувачи співчуття та розуміння у більшості випадків), вміють розпізнавати базові емоційні стани інших (є здатність виявляти та розпізнавати емоційні вирази обличчя та жестів, але іноді потрібна незначна допомога вихователя), є адекватна емоційна реакція у спілкуванні (у більшості випадків є здатність реагувати на емоційні сигнали оточуючих адекватно та конструктивно), у більшості випадків дотримуються правил поведінки (здатні дотримуватися встановлених норм та правил взаємодії з оточуючими, але іноді потребують нагадування з боку вихователя), вміють домовлятися та діяти спільно з однолітками у більшості випадків (здатні до досягнення взаємопорозуміння та спільної діяльності з ровесниками), є ініціативність у спілкуванні у більшості випадків (здатні починати та брати участь у спілкуванні та взаємодії з оточенням), є толерантність до однолітків (у більшості випадків здатні приймати та поважати інших дітей, навіть якщо вони відрізняються від них за деякими ознаками чи переконаннями).

До низького рівня сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку відносяться діти, у яких: є недостатній словниковий запас (є розуміння і використання деяких слів та виразів для опису об'єктів, дій, почуттів та ідей); зв'язне мовлення наявне іноді (діти майже не можуть логічно та послідовно викладати думки і ідеї, їм потрібна значна допомога вихователя), відчують труднощі при побудові діалогу (майже не здатні взаємодіяти з іншими людьми, обмінюючись думками та інформацією), майже не вміють задавати запитання (є виявлення цікавості, але часто потребують допомоги у формулюванні запитань), майже не вміють висловлювати власну думку (майже не здатні чітко висловлювати свої власні ідеї та погляди, роблять це невпевнено), майже не присутня емоційна стійкість (виявляє значні труднощі, майже не може контролювати свої емоції та виражати їх адекватно в різних ситуаціях), майже відсутня емпатія (майже не здатні сприймати та розуміти емоції інших людей, почувачи співчуття та розуміння), майже не вміють розпізнавати навіть базові емоційні стани інших (обмежена здатність виявляти та розпізнавати емоційні вирази обличчя та жестів, потрібна значна допомога вихователя), іноді не адекватна емоційна реакція у спілкуванні (лише іноді є здатність реагувати на емоційні сигнали оточуючих адекватно та конструктивно), майже не дотримуються правил поведінки (майже не здатні дотримуватися встановлених норм та правил взаємодії з оточуючими), майже не вміють домовлятися та діяти спільно з однолітками (майже не здатні до досягнення взаємопорозуміння та спільної діяльності з ровесниками, відчують значні труднощі), майже нема ініціативності у спілкуванні (майже не здатні починати та

брати участь у спілкуванні та взаємодії з оточенням), майже не проявляється толерантність до однолітків (майже не здатні приймати та поважати інших дітей, навіть якщо вони відрізняються від них за деякими ознаками чи переконаннями).

Для визначення рівнів сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку підібрані наступні діагностувальні методики: методика «Висловлювання вільних суджень про емоційний стан зображеної людини» (А. Щетиніної), методика виявлення комунікативних умінь і навичок (Ю. Орлова), спостереження за проявами соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності при спілкуванні з однолітками, комунікативно-діагностувальна методика-гра «Допоможемо Коту Базилію».

Під час констатувального етапу дослідження були отримані наступні результати: у групі «Веселка»: з високим рівнем сформованості соціально-комунікативних умінь тільки 1 дитина (5%), з середнім рівнем – 9 дітей (45%), з низьким рівнем – 10 дітей (50%); у групі «Котики» отримано дещо кращі результати: з високим рівнем сформованості соціально-комунікативних умінь 3 дитини (15%), з середнім рівнем – 10 дітей (50%), з низьким рівнем – 7 дітей (35%). Таким чином, у групі «Веселка» переважає кількість дітей з низьким рівнем, а в групі «Котики» більше дітей з високим та середнім рівнем, менше з низьким. Тому обираємо як експериментальну старшу групу «Веселка», а як контрольну – старшу групу «Котики».

Висновки. Отримані на констатувальному етапі педагогічного дослідження результати свідчать, що формування соціально-комунікативних у дітей старшого дошкільного віку проводилося недоцільно, не застосовувалися інноваційні методи та прийоми навчання, не враховувалися індивідуальні особливості дітей дошкільного віку.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці ефективної системи роботи з формування соціально-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрового простору та проведення контрольного етапу для доведення дієвості запропонованої формувальної роботи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2016. 20 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 12 січн. 2021 р. № 33. / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 37 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавн. центр «Академія», 2004. 344 с.

4. Бетіна Г. О. Особливості соціального розвитку дошкільників в організованому ігровому просторі : дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.07 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2014. 222 с.

5. Васьківська Г. О. Формування комунікативної компетенції особистості як основна проблема сучасної лінгводидактики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. № 1 (1). С. 33–38.

6. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін.; наук. ред. Г. В. Беленька; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

7. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11 (30). С. 27–33.

8. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 20 с.

9. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення: 31.03.2023 р., підстава – 2849-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 20.04.2023).

10. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

«МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДОВКІЛЛЯМ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИХОВАТЕЛІВ

«METHODS OF FAMILIARIZING PRESCHOOL CHILDREN WITH THE ENVIRONMENT» IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS

У статті акцентовано увагу на професійній підготовці вихователів у контексті професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». Розкрито зміст авторської програми навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей дошкільного віку із довкіллям» та її місце у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО. Мета вивчення дисципліни полягає у підготовці майбутніх вихователів ЗДО до роботи з ознайомлення дітей різних вікових груп з довкіллям відповідно до Концепції сталого розвитку, формування знань щодо змісту, методів і форм ознайомлення дітей з довкіллям, організаційних умов створення осередку довкілля, формування професійних якостей на засадах компетентнісного підходу. Зміст дисципліни охоплює методику ознайомлення дітей з природним та суспільним довкіллям (науково-теоретичні засади методики ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям; мета, завдання і принципи методики ознайомлення дітей з довкіллям; форми, засоби, методи і прийоми ознайомлення дітей з довкіллям; методика ознайомлення дітей раннього, молодшого, середнього та старшого дошкільного віку з природним і суспільним довкіллям; методика проведення виховних заходів на природничу тематику; методика ознайомлення дітей з предметним світом та явищами суспільного життя; прогнозування, планування та облік роботи з методики ознайомлення дошкільників з довкіллям; співпраця ЗДО з сім'єю та громадою у процесі ознайомлення дошкільників зі суспільним довкіллям та ін.). Розкрито самостійну роботу студента з дисципліни, яка включає опрацювання теоретичного матеріалу, виконання завдань згідно з переліком компетенцій, що формуються у межах кожної теми навчальної програми, підготовку до групової самостійної роботи, підсумкової контрольної роботи, співбесіду з лектором та підготовку до екзамену. Розкрито вміння та навички, яких набувають студенти під час вивчення «Методики ознайомлення дітей дошкільного віку із довкіллям».

Ключові слова: природне довкілля, суспільне довкілля, діти дошкільного віку, методика, підготовка вихователів, заклад дошкільної освіти.

The article delves into the professional training of preschool teachers within the framework of

the «Preschool teacher» professional standard. It elaborates on the curriculum of the course titled «Methods of Familiarizing Preschool Children with the Environment» and its significance in training preschool teachers. The aim of this course is to equip prospective preschool teachers with the skills needed to introduce children of various age groups to their surroundings in alignment with the Concept of Sustainable Development. It aims to instill knowledge about the content, methods, and modalities of acquainting children with their environment, as well as the organizational prerequisites for establishing an environment-focused curriculum. Furthermore, the course aims to cultivate professional qualities grounded in a competency-based approach. The curriculum encompasses a comprehensive exploration of methodologies aimed at introducing preschool children to both natural and social environments. It delves into the scientific and theoretical underpinnings of this methodology, elucidates its objectives, principles, and purposes, and explores various forms, means, methods, and techniques employed in acquainting children with their surroundings. The course further examines tailored approaches for children across different age groups within the preschool spectrum, including early, junior, middle, and senior ages. It covers strategies for conducting educational activities centered on natural themes, as well as approaches for acquainting children with societal phenomena. Additionally, it addresses the processes of forecasting, planning, and documenting work related to familiarizing preschoolers with their environment, along with fostering collaboration between preschool educational institutions, families, and communities in this endeavor. The student's independent study within the discipline encompasses several components. This includes delving into theoretical concepts, completing tasks aligned with the competencies outlined within each topic of the curriculum, preparing for group-based independent activities, undertaking final assessment tasks, engaging in discussions with the instructor, and readying oneself for examinations. Furthermore, the course elucidates the skills and competencies that students acquire through their engagement with «Methods of Familiarizing Preschool Children with the Environment».

Key words: natural environment, social environment, preschool children, methodology, preschool teacher training, preschool educational institutions.

УДК 373.29(438)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.33>

Яців О.І.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток сучасної освіти відбувається в контексті суспільних викликів та потреб особистості. Формування передових підходів у навчанні пов'язане з розробкою інноваційних методологічних основ, що базуються на гуманістичних цілях виховання та способах їх втілення. Особливу увагу приділяється дошкільній освіті, що відображається

у вдосконаленні освітніх програм та підготовці педагогічних кадрів (В. Чайка [7], М. Чепіль [8], [10]). Важливим аспектом є готовність майбутніх вихователів до використання сучасних технологій в освітньому процесі (Є. Коваленко [1], Л. Козак та Т. Луцик [2], І. Коновальчук [3]). Це означає не лише оволодіння новітніми методиками викладання, але й відкритість до співпраці з дітьми, активну

участь у громадському житті. Постійне оновлення змісту підготовки вихователів досягається завдяки впровадженню інновацій. Інноваційність у сфері дошкільної освіти передбачає використання передових технологій, а також глибоку відкритість та взаємодію дітей і дорослих для ефективного розвитку кожної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В останні роки увага науковців звернута на висвітлення організації освітнього процесу в умовах війни (Є. Бондаренко, М. Галів, Г. Жара, З. Живко, Л. Кухарська, О. Свйонтик, М. Чепіль та ін.). Психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх вихователів розкривають А. Богуш, Л. Зданевич, І. Коновальчук, Л. Машкіна, І. Онищук та ін. Зміст підготовки вихователів ЗДО висвітлюють К. Біницька, О. Гнізділова, О. Карпенко, Т. Піроженко, Н. Тарапака, О. Янкович та ін. Дослідники відзначають важливий вплив професійної підготовки вихователів на розвиток освіченості та вихованості їх вихованців. Вихователі відіграють основну роль у створенні розвивального середовища, яке сприяє розвитку креативності, емоційного і соціального інтелекту, а також формуванню цінностей і навичок, необхідних для успішної адаптації в суспільстві.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Прийняття стандартів у галузі дошкільної освіти зумовило впровадження дисциплін, які б сприяли формуванню професійних компетентностей. Незважаючи на наукове зацікавлення та важливість проблеми, кількість прикладних досліджень зі змісту підготовки вихователів ЗДО на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти залишається обмеженою. Проте це не відображає реальний попит на практичне розв'язання у сфері підготовки вихователів та володіння ними методиками ознайомлення дітей з природою та соціальним середовищем.

Мета статті – висвітлити зміст навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей дошкільного віку із довкіллям» та її місце у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Мета професійної діяльності вихователя полягає у створенні оптимальних умов для навчання, виховання та розвитку дітей під час їх перебування в ЗДО. Це досягається шляхом формування ключових компетентностей у вихованців відповідно до вимог державного стандарту дошкільної освіти [5, с. 1]. Прийняття професійних стандартів «Вихователь закладу дошкільної освіти» [5] та «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» [6] зумовило перегляд освітніх програм у галузі дошкільної освіти. Мета освітньо-професійної програми (ОПП) на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка полягає в підготовці кваліфікованих фахівців для розвитку, навчання і виховання

дітей раннього і дошкільного віку в ЗДО та в сім'ях [4, с. 3]. Ці фахівці повинні мати здатність ефективно вирішувати складні завдання, застосовуючи теорію та методику дошкільної освіти.

Протягом навчання студенти повинні освоїти програмні компетентності, які включають інтегральні, загальні та фахові аспекти. Вони також повинні оволодіти широким спектром обов'язкових та вибіркового компонентів, щоб набути глибокі знання та навички, необхідні для успішної реалізації своєї професійної діяльності у сфері дошкільної освіти.

Серед них особливе місце займає вивчення навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей дошкільного віку із довкіллям» [9], мета якої полягає у підготовці майбутніх вихователів ЗДО до роботи з ознайомлення дошкільнят різних вікових груп з довкіллям відповідно до Концепції сталого розвитку, формування знань щодо змісту, методів і форм ознайомлення дітей з довкіллям, організаційних умов створення осередку довкілля, формування професійних якостей на засадах компетентнісного підходу. Дисципліна вивчається після опанування студентами «Дошкільної педагогіки», «Філософії», «Вікової фізіології та гігієни» та логічно продовжує цілісну систему підготовки майбутніх вихователів.

Студенти мають можливість ознайомитися з різноманітними темами та їх змістовим наповненням, які спрямовані на розвиток їхніх знань, навичок і вмінь у сфері дошкільної освіти. Розкриємо зміст авторської програми з дисципліни:

– науково-теоретичні засади методики ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям. Діяльнісний підхід до організації життєдіяльності дітей у довкіллі (Об'єкт, предмет методики ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям. Середовище та соціалізація дитини. Вплив мікро-, мезо-, і макрофакторів на соціалізацію особистості. Методологічні і психологічні засадами ознайомлення дошкільників з довкіллям. Примирення з природою як головний шлях налагодження стосунків з природним довкіллям. Науково-теоретичні засади методики ознайомлення дітей з природою Космосу, природною зональністю Землі. Методика ознайомлення дошкільників з рослинами і тваринами Планети, її екологією. Орієнтири ознайомлення дошкільників з природними умовами України, кліматом України, з рослинним і тваринним світом України, її екологічними проблемами. Діяльнісний підхід до організації життєдіяльності дітей у довкіллі. Вікові особливості ознайомлення дошкільників з природним довкіллям. Значення побутової і трудової діяльності дошкільників);

– мета, завдання і принципи методики ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям (Зміст методики ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям (Мета,

завдання, принципи методики ознайомлення дошкільників із довкіллям: гуманізація, орієнтація на національні цінності, діяльнісна активізація дітей, принцип природовідповідності, індивідуалізації. Сутність поняття «довкілля», «природне довкілля», «суспільне довкілля». Зміст методики ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям. Змістові напрями ознайомлення дітей з природним довкіллям);

– форми і засоби організації навчання дітей дошкільного віку про природне довкілля (Сучасні підходи до класифікації занять з дітьми дошкільного віку. Види занять за спрямованістю і за дидактичними цілями, за способом організації дітей тощо. Екскурсія як форма організації занять з ознайомлення дітей з природою. Дослідницька екскурсія. Засоби ознайомлення дітей з природним довкіллям. Природа – важливий засіб навчання, виховання і розвитку дитини. Гра як засіб уточнення і закріплення знань дошкільниками про природне довкілля. Українська народна педагогіка – засіб ознайомлення дошкільнят із природним довкіллям. Картина як ефективний засіб ознайомлення з природним довкіллям. Методика застосування карт розумових дій на різних видах занять);

– методи і прийоми ознайомлення дошкільників з природним довкіллям (Характеристика методів і прийомів ознайомлення дітей із природним довкіллям. Методи безпосереднього та опосередкованого ознайомлення дітей із довкіллям. Організація спостережень дітей у природному довкіллі. Організація екологічної проектної діяльності у ЗДО. Активні методи ознайомлення дітей з природою. Інтерактивні методи ознайомлення дітей з природою. Спілкування дітей дошкільного віку з природним довкіллям. Методи стимулювання та формування інтересу до спілкування дітей з природним довкіллям);

– методика ознайомлення дітей раннього та молодшого дошкільного віку з природним довкіллям (Вікові особливості дітей раннього віку у спілкуванні з природою. Види діяльності дітей раннього віку та особливості їх організації. Методика ознайомлення дітей раннього віку з природним довкіллям. Вікові особливості ознайомлення дітей молодшого дошкільного віку у спілкуванні з природою. Види діяльності дітей молодшого дошкільного віку та особливості їх організації. Методика ознайомлення дітей молодшого дошкільного віку та дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) з природним довкіллям);

– методика ознайомлення дітей середнього та старшого дошкільного віку з природним довкіллям (Вікові особливості дітей середнього та старшого дошкільного віку у спілкуванні з природою. Види діяльності дітей та особливості їх організації. Методика ознайомлення їх та дітей з ООП з природним довкіллям);

– матеріальна база методики ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям. Методика проведення виховних заходів на природничу тематику у ЗДО (Значення забезпечення матеріальних умов для успішного ознайомлення дітей з природою. Куточок природи. Ділянка ЗДО. Сад і город на ділянці закладу дошкільної освіти. Роль виховного заходу на природничу тематику в ЗДО. Технологія організації виховного заходу в ЗДО. Етапи підготовки і проведення виховного заходу. Методика аналізу та оцінки виховного заходу в ЗДО);

– прогнозування, планування і облік роботи з методики ознайомлення дошкільників із природним довкіллям (Роль прогнозування, планування і аналізу роботи з методики ознайомлення дошкільників із природним довкіллям. Особливості планування роботи з дітьми дошкільного віку із ознайомлення зі природним довкіллям. Планування власної діяльності вихователя ЗДО. Облік роботи з методики ознайомлення дошкільників із природним довкіллям. Індивідуальні і колективні форми методичної роботи. Керівництво методичною роботою з ознайомлення дітей з природою);

– мета, завдання і принципи методики ознайомлення дітей дошкільного віку зі суспільним довкіллям. Зміст методики ознайомлення дітей дошкільного віку зі суспільним довкіллям (Мета методики ознайомлення дітей дошкільного віку зі суспільним довкіллям. Фундаментальні і прикладні завдання професійної підготовки майбутнього вихователя в контексті вивчення курсу. Принципи методики ознайомлення дошкільників зі суспільним довкіллям: гуманізація, орієнтація на національні цінності, демократизація, соціалізація та індивідуалізація. Зміст методики ознайомлення дітей дошкільного віку зі суспільним довкіллям. Змістові напрями ознайомлення дітей зі суспільним довкіллям);

– форми і засоби організації навчання дітей дошкільного віку про суспільне довкілля (сучасні підходи до класифікації занять про суспільне довкілля з дітьми дошкільного віку. Види занять за спрямованістю і за дидактичними цілями, за способом організації дітей тощо. Екскурсія як форма організації занять з ознайомлення дітей зі суспільним довкіллям. Екскурсії-спостереження за явищами довкілля. Екскурсії-огляди предметів довкілля. Екскурсії за межі закладу дошкільної освіти. Засоби ознайомлення дітей зі суспільним довкіллям. Гра як засіб уточнення і закріплення знань дошкільників про суспільне довкілля. Дидактична гра. Українська народна педагогіка як засіб ознайомлення дошкільнят зі суспільним довкіллям. Картина як ефективний засіб ознайомлення зі суспільним довкіллям. Дидактичні картини. Репродукції художніх картин);

– методи і прийоми ознайомлення дошкільників зі суспільним довкіллям (Характеристика методів і прийомів ознайомлення дітей зі суспільним

довкіллям. Методи безпосереднього та опосередкованого ознайомлення дітей зі суспільним довкіллям. Організація спостережень дітей у суспільному довкіллі. Активні методи ознайомлення дітей зі суспільним довкіллям. Інтерактивні методи ознайомлення дітей зі суспільним довкіллям. Методи стимулювання та формування інтересу до пізнання дітьми дошкільного віку предметів і явищ суспільного довкіллям);

– інноваційні технології ознайомлення дошкільників зі суспільним довкіллям (Софія Русова («Український дитячий садок»). Педагогіка Марії Монтессорі («Будинок вільної дитини»). Вальдорфська педагогіка («Вальдорфський дитячий садок»). Система освіти «Довкілля». Технологія розвитку творчої особистості Генріха Альтшуллера. Педагогіка Василя Сухомлинського. Педагогіка Шалви Амонашвілі);

– методика ознайомлення дітей раннього та молодшого дошкільного віку зі суспільним довкіллям (Вікові особливості дітей раннього віку при ознайомленні зі суспільним довкіллям. Методика ознайомлення дітей раннього віку зі суспільним довкіллям. Вікові особливості ознайомлення дітей молодшого дошкільного віку у процесі ознайомлення зі суспільним довкіллям. Методика ознайомлення дітей молодшого дошкільного віку і дітей з ООП зі суспільним довкіллям);

– методика ознайомлення дітей середнього та старшого дошкільного віку зі суспільним довкіллям (Вікові особливості дітей середнього дошкільного віку під час ознайомлення зі суспільним довкіллям. Методика ознайомлення дітей середнього дошкільного віку зі суспільним довкіллям. Вікові особливості ознайомлення дітей старшого дошкільного віку при ознайомленні зі суспільним довкіллям. Методика ознайомлення дітей старшого дошкільного віку і дітей з ООП з суспільним довкіллям);

– методика ознайомлення дітей дошкільного віку з предметним світом та явищами суспільного життя (Ознайомлення дітей з предметним світом. Ознайомлення дітей з рідним краєм і Батьківщиною. Ознайомлення дітей з національними символами України. Формування в дітей основ економічної культури та основ духовно-культурного життя суспільства. Формування основ світогляду та національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку);

– матеріальна база методики ознайомлення дітей дошкільного віку зі суспільним довкіллям (Заходи щодо зміцнення та модернізації матеріально-технічної бази ЗДО – один із провідних напрямів роботи закладу. Оснащення приміщень ЗДО. Значення забезпечення матеріальних умов для успішного ознайомлення дітей зі суспільним довкіллям. Перспективи оновлення матеріальної бази ЗДО в кризових умовах);

– співпраця ЗДО з сім'єю та громадою в процесі ознайомлення дошкільників зі суспільним довкіллям (Форми співпраці ЗДО й інших інститутів виховання. Роль сім'ї в ознайомленні дошкільників із суспільним довкіллям. Співпраця ЗДО з батьками. Форми взаємодії вихователів з батьками. Співпраця ЗДО й сім'ї з питань екологічного виховання дітей дошкільного віку за новою парадигмою освіти. Співпраця ЗДО з громадою, громадськими організаціями, інклюзивно-ресурсними та навчально-реабілітаційними центрами);

– прогнозування, планування і облік роботи з методики ознайомлення дітей дошкільного віку зі суспільним довкіллям (Роль прогнозування, планування і аналізу роботи з методики ознайомлення дошкільників зі суспільним довкіллям. Особливості планування роботи з дітьми дошкільного віку зі суспільним довкіллям. Планування власної діяльності вихователя ЗДО. Облік роботи з методики ознайомлення дошкільників зі суспільним довкіллям. Індивідуальні і колективні форми методичної роботи. Керівництво методичною роботою з ознайомлення дітей зі суспільним довкіллям).

Самостійна робота студента з дисципліни включає: опрацювання теоретичного матеріалу; виконання завдань згідно з переліком компетенцій, що формуються у межах кожної теми навчальної програми; підготовку до групової самостійної роботи, підсумкової контрольної роботи; співбесіду з лектором та підготовку до екзамену. Виконання індивідуального завдання полягає в написанні конспекту заняття з ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям та проведенні заняття.

Видами атестації з навчальної дисципліни є: усні відповіді на проблемні питання за темами семінарських занять, групова самостійна робота, презентація індивідуального завдання та співбесіда з лектором (проводиться в кінці семестру за наперед оголошеним розкладом). Результати поточного контролю (поточна успішність) враховуються при виставленні підсумкової оцінки (балів).

Під час вивчення дисципліни студенти набувають уміння і навички забезпечувати організацію освітнього процесу на заняттях ознайомлення дітей з довкіллям в ЗДО; складати плани-конспекти, аналізувати основні етапи заняття з ознайомлення дітей із довкіллям; готувати матеріал для проведення екскурсій, цільових та щоденних прогулянок; виготовляти наочні та дидактичні посібники, роздавальний матеріал; застосовувати ігрові та практичні методи; використовувати творчі завдання, ставити проблемні запитання; впроваджувати інноваційні технології в освітній процес ЗДО; самостійно вести спостереження за явищами природи, аналізувати явища суспільного життя; володіти організаційними, проектувальними, конструктивними, комунікативними вміннями; прагнути до постійного самовдосконалення;

об'єктивно оцінювати власну діяльність; обирати і застосовувати алгоритм професійних дій для організації освітнього процесу з дошкільниками в умовах співпраці ЗДО з сім'ями вихованців.

Висновок. У підготовці вихователів навчальна дисципліна «Методика ознайомлення дітей дошкільного віку із довкіллям» відіграє ключову роль у підготовці майбутніх вихователів ЗДО. Її зміст та успішне засвоєння сприяють розвитку професійних компетентностей студентів, формуванню у них навичок ефективного спілкування та застосуванню інноваційних методів роботи з дітьми. У рамках різноманітних видів навчальної діяльності, таких як лекції, семінари, самостійна робота та виробнича практика, студенти мають можливість оволодіти теоретичними та методичними засадами ознайомлення дітей з природним та суспільним довкіллям. Вони отримують не лише знання, але й уміння та навички, які можуть застосувати у своїй майбутній професійній діяльності. Гнучкість і адаптивність у навчанні дозволяють студентам ефективно впроваджувати набуті знання та навички в різних умовах, забезпечуючи якісне виховання та навчання дітей.

Перспективами подальших наукових досліджень є методична робота ЗДО з ознайомлення дітей з довкіллям, проєктна діяльність з дітьми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коваленко Є. Інноваційна діяльність у закладах дошкільної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 52–56.
2. Козак Л., Луцик Т. Характеристика педагогічних інновацій у роботі з дітьми дошкільного віку. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 10. С. 67–74.
3. Коновальчук І. Технологія організації інноваційної діяльності закладів дошкільної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 4. С. 85–91.
4. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». URL: <https://dspu.edu.ua/infopackstud/fakultet-istoriyi-pedagogiky-ta-psyhologiyi-2023-rik/>
5. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти»: затверджений наказом МОН України №755-21 від 19.10.2021 р. 27 с. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
6. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»: затверджений наказом МОН України № 620-21 від 28.09.2021 р. 24 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijnij-standart-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
7. Чайка В. Проблеми змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 2. С. 33–39.
8. Чепіль М. Безпека життєдіяльності вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 14(46). С. 56–62.
9. Яців О.І. Методика ознайомлення дітей дошкільного віку із довкіллям: програма для підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджена 27 квітня 2022 р. Дрогобич, 2022. 17 с.
10. Chepil M. Professional Competence of Preschool Teachers in the Works of Ukrainian Scholars. *Annales*. 2021. № 34(1). P. 25–34.

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЇЇ МІСЦЕ СЕРЕД КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

CIVIC COMPETENCE AND ITS PLACE AMONG THE KEY COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

У статті обґрунтована потреба організації освітнього процесу з урахуванням сучасних тенденцій розвитку українського суспільства, де все більш актуально стає проблема навчання та виховання свідомого громадянина із активною позицією. Представлено тлумачення понять «ключові компетентності» та «громадянська компетентність» у дослідженнях вчених, описані різні підходи до визначення кожного поняття окремо. Для більш ґрунтовного уявлення щодо значущості досліджуваних понять було вказано законодавчу основу, де описана суть громадянської компетентності в контексті розгляду основних освітніх документів. Ці документи передусім зазначають безпосередній зв'язок ключових компетентностей та громадянської компетентності як цілого та його складника. Наголошується, що громадянська компетентність є компетентністю, окресленою Законом України «Про освіту» як ключова. Вказано, що ключові компетентності – це важливі та базові здатності, навички або знання, необхідні для ефективного функціонування та досягнення успіху в різних сферах життя. Важливою частиною роботи є опис європейського шляху класифікації ключових компетентностей за трьома критеріями: володіння різноманітних засобів для ефективної взаємодії з оточуючим світом, важливість взаємодії з людьми з різних груп, здатність брати на себе відповідальність за управління власним життям. Долучення української системи освіти до європейського простору приблизило національну школу до впровадження міжнародних стандартів, зосередило освітянську спільноту на вивченні досвіду інших країн. На базі проведеного аналізу визначили суть громадянської компетентності як здатності розуміти основні принципи громадянського суспільства та індивідуальні цінності, наявності необхідних вмінь та знань для ефективної участі в громадському житті, виконання прав та обов'язків, пов'язаних із громадянством, а також формування усвідомленого уявлення про себе як учасника громадського життя.

Розкрито значення громадянської компетентності та її роль у формуванні ключових навичок і якостей молодших школярів. Актуалізовано важливість формування ставлень, цінностей та вмінь, які допоможуть дітям протистояти сучасним викликам. Для формування особистостей молодших школярів роль громадянської компетентності розкрито через груп аспектів, таких як формування цінностей та норм, розвиток соціальних навичок, формування ідентичності та патріотизму, розвиток критичного мислення.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, громадянська компетентність, громадянське виховання, молодший шкільний вік.

ментність, громадянське виховання, молодший шкільний вік.

The article substantiates the need to organise the educational process taking into account the current trends in the development of Ukrainian society, where the problem of training and education of a conscious citizen with an active position is becoming increasingly relevant. The article presents the interpretation of the concepts of «key competences» and «civic competence» in the research of scientists, describes different approaches to the definition of each concept separately. For a more thorough understanding of the significance of the concepts under study, the author points out the legislative framework that describes the essence of civic competence in the context of the main educational documents. These documents primarily indicate the direct relationship between key competences and civic competence as a whole and its component. It is emphasised that civic competence is a competence defined by the Law of Ukraine «On Education» as a key competence. It is indicated that key competencies are important and basic abilities, skills or knowledge necessary for effective functioning and success in various spheres of life. An important part of the work is a description of the European way of classifying key competences according to three criteria: possession of versatile means for effective interaction with the world around us, the importance of interaction with people from different groups, and the ability to take responsibility for managing one's own life. The accession of the Ukrainian education system to the European space has brought the national school closer to the implementation of international standards and focused the educational community on studying the experience of other countries. Based on the analysis, the essence of civic competence is defined as the ability to understand the basic principles of civil society and individual values, the availability of the necessary skills and knowledge for effective participation in public life, the exercise of rights and responsibilities related to citizenship, as well as the formation of a conscious idea of oneself as a participant in public life.

The significance of civic competence and its role in the formation of key skills and qualities of junior schoolchildren is revealed. The importance of forming attitudes, values and skills that will help children to face modern challenges is highlighted. The role of civic competence in the formation of junior schoolchildren's personalities is revealed through a group of aspects, such as the formation of values and norms, the development of social skills, the formation of identity and patriotism, and the development of critical thinking.

Key words: competence, key competences, civic competence, civic education, primary school age.

УДК 371

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.34>

Анохіна О.А.,

аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки

і психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних

наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У зв'язку з поточною суспільно-політичною ситуацією, усе більшої актуальності набуває формування у молодших школярів почуття патріотизму, активної громадянської позиції тощо.

Школавактивнійспівпрацізбатькамимаже стати для дитини осередком становлення громадянина України, виховувати у молодших школярів патріотичну свідомість, почуття любові до Батьківщини.

Становлення активного та відповідального громадянина з високим почуттям гідності, стійкою громадянською позицією та готовністю до виконання громадянських обов'язків створює виклики, які потребують комплексного підходу в умовах сьогодення. Одним із найважливіших шляхів їх вирішення є формування в учнів громадянської компетентності, яка визначає здатність особистості бути активним, відповідальним членом громадянського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різноманітні аспекти формування громадянської компетентності здобувачів освіти розглядали О. Банах, В. Беспалько, І. Бех, Т. Магдич, І. Тараненко та ін. Закономірності процесу формування громадянської свідомості як важливої складової загального розвитку особистості стали предметом досліджень багатьох педагогів і психологів: Н. Бібік, М. Боришевського, О. Дубасенюк, І. Ільїнського, І. Корінної, В. Кремень, І. Мар'єнко, В. Плахтєєвої, В. Сухомлинського, М. Товкало та ін. Форми організації процесу громадянського виховання вивчалися Н. Браташ, П. Вербицькою, О. Мартинюк, Т. Мерцаловою, І. Молодцовою, Ю. Рудіним, М. Чельцовим, які прагнули розкрити суть і механізми формування громадянської позиції здобувачів освіти.

Проте, аналіз наукових досліджень, присвячених громадянській компетентності, виявив, що вчені на даний момент не досягли консенсусу щодо її сутності. Поняття «громадянська компетентність» вважається порівняно новим, і його розгляд вимагає врахування різних аспектів.

Мета статті полягає в розкритті поняття «громадянська компетентність» та у визначенні її місця серед ключових компетентностей молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Громадянська компетентність є важливою складовою ключових компетентностей молодшого школяра. Закон України «Про освіту» метою повної загальної середньої освіти визначає всебічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [11]. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом розвитку основних навичок та

вмінь, які є ключовими для формування особистості та успішної її життєдіяльності. Законодавством України ці навички та вміння визначаються як ключові компетентності.

Державний стандарт початкової загальної освіти описує ключову компетентність як спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» [2].

Відповідно до Концепції НУШ, ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [4].

На думку О. Борисюченко, ключові компетентності – це ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства [1]. Дослідниця наголошує, що ключові компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання. Усі такі компетентності вважаються однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві.

Науковиця О. Овчарук зазначає, що ключові компетентності – це багатовимірне утворення, що відноситься до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціальним шляхом структурованим комплексом якостей особистості, що дають можливість ефективно брати участь в багатьох соціальних сферах, і які роблять внесок в розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосовані у багатьох життєвих сферах [9].

За визначенням дослідниці О. Локшиної, ключові компетентності є фундаментом для інших більш конкретних та предметно орієнтованих компетентностей. Авторка відзначає, що політика визначення предметної області ключових компетентностей, під час вивчення тих чи інших дисциплін, концентрується на тих компетентностях, які передбачені в результатах навчання, і як очікується, будуть необхідними при працевлаштуванні та інтеграції в суспільство. Для позначення цих компетентностей використовуються різні терміни, найбільш поширеними з яких є ключові, базові, загальні, предметні та перехресні тощо [7].

Вчені К. Зоренко та І. Гриценко описують ключові компетентності як ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання [3].

У основі принципу Європейського Союзу «основи соціальних прав» зазначено, що ключові компетентності – це здібності, якими повинні володіти всі люди, щоб збільшити свій особистий потенціал та розвиток, розширити можливості для працевлаштування, соціальної інтеграції та активної громадянської позиції. Кожна з компетентностей є однаково важливою та сприяє успішному життю в суспільстві. Всі компетентності можуть застосовуватися у різноманітних контекстах та поєднаннях.

Таким чином, за результатами проведеного вище аналізу, універсального визначення поняття «ключові компетентності» не існує. Незважаючи на відмінності в концептуалізації та тлумаченні даного терміну, більшість експертів згодні з тим, що вони повинні бути необхідними та корисними для будь якої людини і суспільства в цілому. Тобто, ми вважаємо, що ключові компетентності – це важливі та базові здатності, навички або знання, необхідні для ефективного функціонування та досягнення успіху в різних сферах життя. Вони можуть включати в себе широкий спектр навичок, починаючи від когнітивних до соціальних та особистісних. Ключові компетентності допомагають індивіду ефективно адаптуватися до змін у сучасному світі, зберігаючи при цьому незалежність та виконувати різноманітні завдання в освіті, професійній сфері та громадському житті.

Вагомий внесок для структурування ключових компетенцій, загальних для всіх країн, був зроблений завдяки проєкту DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) [14]. У рамках проєкту DeSeCo співпрацювала з широким колом науковців, експертів та інституцій, щоб визначити невеликий набір ключових компетентностей, який ґрунтується на теоретичному розумінні того, як такі компетентності визначаються. Основою проєкту DeSeCo була думка про те, що ключова компетентність повинна сприяти досягненню цінних результатів для суспільства та окремих осіб, допомагати особам задовольняти важливі потреби в широкому спектрі контекстів та бути важливою не лише для фахівців, але й для всіх людей. Суть проєкту полягала в класифікації ключових компетентностей людини за трьома критеріями. По-перше, люди повинні володіти набором різнобічних засобів для ефективної взаємодії з навколишнім середовищем, включаючи фізичні, такі як інформаційні технології, так і соціокультурні, такі як використання мови. Вони повинні мати достатнє розуміння цих засобів для їх адаптації до власних потреб та взаємодії з ними в інтерактивний спосіб. По-друге, у світі, де взаємозалежність стає все більшою, важливо, щоб люди розвивали навички ефективної взаємодії з іншими. Зустрічаючись з особами різного походження, надзвичайно важливо, щоб вони володіли умінням взаємодіяти в різноманітних гетерогенних групах.

По-третє, люди повинні бути здатними брати на себе відповідальність за управління власним життям, розглядати своє життя в ширшому соціальному контексті та діяти автономно. Ці категорії, кожна з яких має певний фокус, взаємопов'язані, і в сукупності формують основу для визначення ключових компетентностей.

Долучення української системи освіти до європейського простору визначило її місію та зосередило на досвіді інших країн. Так, Міністерство освіти і науки України, переймаючи європейські практики вирішення освітніх проблем та впроваджуючи міжнародні стандарти в освітній процес української системи в Законі України «Про освіту» (2017), визначило ключові компетентності, які мають важливе значення для успішного життя сучасних людей, а саме:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними – мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- 5) інноваційність;
- 6) екологічна компетентність;
- 7) інформаційнокомунікаційна компетентність;
- 8) навчання впродовж життя;
- 9) підприємливість та фінансова грамотність;
- 10) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя, усвідомленням рівних прав і можливостей;
- 11) культурна компетентність, екологічна компетентність та інші компетентності, передбачені стандартом освіти [11].

Наукові дискурси щодо питань, пов'язаних з новими парадигмами освіти, які почали формуватися у 21 столітті, не припиняються. У 2018 році Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу було схвалено Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для «навчання протягом життя». Цілі програми полягають у визначенні ключових компетентностей, які є необхідними для працевлаштування, розширенні можливостей особистості, активного громадянства, а також у створенні довідника для тих, хто формує освітню політику, надає послуги з освіти і навчання та для керівників навчальних закладів. До оновленого переліку і назв ключових компетентностей увійшли наступні:

1. Грамотність (Literacy competence).
2. Мовна компетентність (Languages competence).
3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering).

4. Цифрова компетентність (Digital competence).
5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence).
6. Громадянська компетентність (Civic competence).
7. Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence).
8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [14].

Як зазначено вище, Європейський парламент і Рада європейського Союзу шостою ключовою компетентністю визначили «Громадянську компетентність», що підтверджується в Державному стандарті початкової освіти, де серед ключових визначено і громадянську компетентність. Тому розвиток особистості учня, формування у нього національної свідомості, активної громадянської позиції, ціннісних орієнтацій є актуальним і перспективним.

У Концепції Нова українська школа громадянська компетентність розглядається з більш широкою перспективою: як здатність та володіння громадянською культурою, культурою демократії, що передбачає наявність у особистості певних якостей та громадянських цінностей [4].

Більшість учених у своїх наукових працях по-різному підходять до визначення «громадянської компетентності». На думку, дослідниці Т. Ремех, громадянська компетентність є сукупністю знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань учня, які допомагають йому зрозуміти своє місце в суспільстві, відповідальність за себе й свої дії, передбачають усвідомлення себе громадянином, відповідальним за країну й готовим реалізовуватися та працювати тут [12].

Науковиця Т. Магдич розглядає громадянську компетентність як інтегровану здатність особи відповідально реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства та держави в ім'я свободи і справедливості, що формується на основі сукупності громадянських знань і вмінь, загальноприйнятих у суспільстві цінностей, досвіду виконання мовних обов'язків громадянина України, гідного ставлення до державних символів, готовності активно й ефективно виявляти себе в різних соціальних ролях у відповідному лінгвосоціумі [8].

Схожу думку стосовно визначення громадянська компетентність має авторка О. Пометун. Вона розуміє це поняття, як здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Громадянська компетентність, зазначає дослідниця, є інтегративною характеристикою особистості та має такі складники: 1) громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя та реалізації потреб й інтересів особистості

в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави; 2) громадянські вміння й досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань; 3) громадянські чесноти – норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства [10].

Під громадянською компетентністю Т. Шевчук розуміє сукупність освітніх елементів, що складається з системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою [13].

Науковиця Т. Кравчинська потрактовує громадянську компетентність як здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства [5].

У широкому сенсі як функцію громадянського суспільства, що створює ґрунт для ефективної громадянської діяльності особи, соціальних груп і всього суспільства, та у вузькому – як параметр діяльності особи, соціалізованої під впливом громадянських знань, навичок та вмінь, що передбачає наявність громадянських цінностей і якостей, дотримання правил поведінки та відповідальність як соціальну якість людини розуміє громадянську компетентність дослідниця О. Кучер [6].

За результатами проведеного аналізу, можемо вважати, що громадянська компетентність – це здатність розуміти основні принципи громадянського суспільства та індивідуальні цінності, володіти необхідними вміннями та знаннями для ефективної участі у громадському житті, реалізації своїх прав та виконання обов'язків, пов'язаних із громадянством, формування усвідомленого уявлення про себе, як учасника громадського життя. Громадянська компетентність молодших школярів є ключовою освітньою компетентністю. Вона представляє собою інтегроване формування у структурі особистості, яке передбачає наявність комплексу громадянських знань, умінь і цінностей. Ці аспекти є необхідними для отримання досвіду громадянської діяльності та виявляються у готовності до активної життєвої та національно-патріотичної позиції. Також важливими є ідентифікація себе як громадянина України і повага до історичної та культурної спадщини українського народу.

На нашу думку, громадянська компетентність є однією з важливих ключових компетентностей молодших школярів і відіграє значну роль у їхньому розвитку. Ось кілька аспектів, які визначають роль громадянської компетентності для формування особистості молодших школярів:

1. Формування цінностей та норм таких як повага до прав людини, толерантність, солідарність та інші, які є важливим елементом розвитку громадянської компетентності у молодших школярів;

2. Розвиток соціальних навичок через участь у громадських проектах, колективних діях та дискусіях, в процесі яких діти вчаться співпрацювати з іншими, вирішувати конфлікти мирним шляхом, слухати і розуміти інші точки зору;

3. Формування ідентичності та патріотизму, що передбачає роботу над усвідомленням своєї національної та культурної ідентичності, розвиває почуття патріотизму та приналежності до свого суспільства;

4. Розвиток критичного мислення, що відбувається шляхом аналізу суспільних явищ, подій та проблем, що дає змогу молодшим школярам навчатися розуміти причини та наслідки різних подій, виражати свої думки та аргументувати свої позиції.

Висновки. Отже, громадянська компетентність відіграє ключову роль у розвитку молодших школярів, формуючи в них основи для активної участі в суспільному житті та сприяючи вихованню громадян, які здатні до свідомої та відповідальної поведінки в громадській сфері, почуття відповідальності за долю свого суспільства, бажання принести позитивні зміни у своєму оточенні. Громадянська компетентність передбачає здатність до прояву у молодших школярів особистісних якостей, соціальної взаємодії, любові до Батьківщини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борисюченко О. Ю. Особливості особистісної компетентності практичних психологів. *Психологія: від теорії до практики* : Матеріали III Міжнародно-науково-практ. конф. «Інновац. технології в роботі практ. психолога», м. Суми, 26 трав. 2020 р. Суми, 2020. С. 18–23.
2. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87-2018-п : станом на 6 жовт. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p#Text> (дата звернення: 06.02.2024).
3. Зоренко К., Гриценко І. Формування ключових компетентностей для навчання протягом життя. *Молодь і ринок*. 2019. Т. 6(173). С. 52–55. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.174459> (дата звернення: 09.01.2024).
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.01.2024).
5. Кравчинська Т.С. Формування громадянської компетентності педагога Нової української школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 8 (37). С.74–88.
6. Кучер О. А. Формування громадянської компетентності учнів профільних класів засобами варіативних суспільствознавчих предметів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Дрогобицький держ. пед. ун-т. імені Івана Франка. Київ, 2014. 258 с.
7. Локшина О. І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 616.
8. Магдич Т. П. Аналіз сутності поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних і лінгводидактичних категорій. *Науковий журнал Формування громадянської компетентності учнівської молоді як лінгводидактична проблема «Інноваційна педагогіка»*. 2020. № 28. С. 77–82.
9. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5 (13).
10. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18.
11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 8 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 06.02.2024).
12. Ремех Т. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. С. 34–41.
13. Шевчук Т. Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1(56.1). С. 85–88.
14. Ярова О.Б. Концепт «ключові компетентності» в освітніх документах початкової школи країн Європейського Союзу. *Молодий вчений*. 2015. № 2(4). С. 155–158.
15. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations URL: <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index.html> (date of application: 29.01.2024).

ЦИФРОВА МЕДІАГРАМОТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАПОРУКА УСПІХУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ

DIGITAL MEDIA LITERACY OF ACADEMIC STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A KEY TO SUCCESS IN THE TEACHING PROCESS

У статті авторами проаналізоване поняття «медіаграмотність» та визначена його роль у цифрових компетентностях науково-педагогічних працівників. Встановлено, що медіа у сучасному світі відіграють значну роль при формуванні світогляду та соціальних цінностей молодого покоління. З одного боку, вони можуть надавати доступ до корисної інформації та знань, сприяти розвитку критичного мислення та творчих здібностей. З іншого боку, негативний вплив медіа може полягати в поширенні низькопробних змістів, маніпуляції громадською думкою та формуванні негативних стереотипів. Зазначено, що розвиток медіаосвіти стає важливим завданням для захисту молодого покоління від негативних впливів медіа, а медіаграмотність науково-педагогічних працівників є важливою цифровою компетенцією в сучасному інформаційному середовищі. Проаналізовано, що вона включає в себе ряд навичок і умінь, які допомагають ефективно взаємодіяти з медіаінформацією та використовувати різноманітні медіані засоби в освітньому процесі безпечно. Цифрова медіаграмотність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти визначає їхню здатність ефективно використовувати цифрові технології та медіаресурси в освітньому процесі.

У процесі дослідження встановлено, що медіаграмотність є важливою для науково-педагогічних працівників у багатьох аспектах їх професійної діяльності, включаючи навчання, спілкування зі здобувачами, формування позитивного медіаоточення, адже у сучасному цифровому світі медіаграмотність стає ключовою компетенцією для педагогів. Освіта вимагає не лише засвоєння конкретних дисциплін і методик навчання, але й умінь працювати з різноманітними медіаресурсами, критично оцінювати інформацію, а також впроваджувати інноваційні методи навчання, що базуються на цифрових технологіях.

Формування медіаграмотності у науково-педагогічних працівників допомагає їм ефективно використовувати різноманітні медіаресурси у освітньому процесі, стимулює розвиток критичного мислення здобувачів освіти та сприяє їхньому професійному й особистісному зростанню.

Ключові слова: освітня діяльність; медіаграмотність; компетентність; здобувач освіти; науково-педагогічні працівники.

In the article, the authors analyze the concept of «media literacy» and determine its role in the digital competencies of academic staff. It is established that media in the modern world play a significant role in shaping the worldview and social values of the younger generation. On the one hand, they can provide access to useful information and knowledge, promote the development of critical thinking and creativity. On the other hand, the negative impact of the media can be the dissemination of low-grade content, manipulation of public opinion and the formation of negative stereotypes. It is noted that the development of media education is becoming an important task to protect the younger generation from the negative effects of the media, and the media literacy of academic staff is an important digital competence in the modern information environment. It is analyzed that it includes a number of skills and abilities that help to effectively interact with media information and use various media tools in the educational process safely. Digital media literacy of academic staff of higher education institutions determines their ability to effectively use digital technologies and media resources in the educational process.

The study found that media literacy is important for academic staff in many aspects of their professional activities, including teaching, communication with students, and the formation of a positive media environment, because in the modern digital world, media literacy is becoming a key competency for teachers. Education requires not only mastery of specific disciplines and teaching methods, but also the ability to work with a variety of media resources, critically evaluate information, and implement innovative teaching methods based on digital technologies.

Formation of media literacy in academic staff helps them to effectively use various media resources in the educational process, stimulates the development of critical thinking of students and contributes to their professional and personal growth.

Key words: educational activity; media literacy; competence; student; research and teaching staff.

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.35>

Брюховецька І.В.,

канд. хім. наук, доцент,
доцент кафедри біології та хімії
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Прийма А.М.,

канд. тех. наук, доцент,
доцент кафедри біології та хімії
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Плетеницька Л.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді. Поступовий перехід до «цифрової» ери відкриває безліч можливостей для розвитку суспільства та індивідуального успіху. Цифрові технології впливають на усі аспекти життя – від економіки до освіти, від медицини до комунікацій. Ті, хто готові до змін та активно використовують ці технології, мають можливість не лише адаптуватися до нових реалій, але й отримати конкурентну перевагу в сучасному світі.

Цифрова медіаграмотність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти визначає їхню здатність ефективно використовувати цифрові технології та медіаресурси в освітньому процесі. У сучасному світі, де інформаційні технології швидко розвиваються, цифрова медіаграмотність стає ключовою компетенцією для успішного викладання, адже здатність використовувати інтерактивні веб-платформи, відео- та аудіоматеріали, онлайн-інструменти для співпраці та комунікації сприяють

залученню здобувачів до освітнього процесу та підвищують ефективність засвоєння матеріалу.

Варто зазначити, що цифрова медіаграмотність включає у себе розуміння основних принципів та методів цифрової комунікації, вміння критично оцінювати інформацію з медіаресурсів, а також уміння створювати власний контент. Науково-педагогічні працівники, які володіють цифровою медіаграмотністю, здатні створювати цікаві та інтерактивні заняття, використовуючи сучасні технології, що позитивно впливає на залучення здобувачів до навчання та підвищує їхній академічний успіх.

Мета статті. Дослідити поняття «медіаграмотність» та визначити її роль у розвитку цифрових компетентностей науково-педагогічних працівників.

Аналіз наукових досліджень. Дослідження ролі цифрової компетентності педагогів, науково-педагогічних працівників у закладах освіти всіх рівнів відображені в працях В. Бикова, О. Спіріна, Т. Сорочан, С. Антошук, К. Осадчої, Н. Морзе, О. Власія, Л. Кондратової, Л. Сергеевої та інших науковців.

На думку Н. Морзе, цифрові технології повинні бути вбудованими у всі сфери та галузі освіти, підготовку педагогів, освітню інфраструктуру, методологію (педагогіку) та навчально-методичні ресурси, а також лідерство, управління на всіх рівнях та у всіх секторах системи освіти [4].

Розвиток цифрових технологій та, внаслідок, компетентностей вимагають постійного вдосконалення досліджень у галузі цифрових компетенцій педагогічних та науково-педагогічних працівників. Продовження наукових досліджень дозволить глибше зрозуміти потреби та можливості цих професійних категорій у цифровій сфері.

Основна частина дослідження. Активне використання цифрових технологій стає ключовим фактором успіху в «цифровій» ері. Індивіди, які не бояться змін і готові до перетворень, мають унікальну можливість впроваджувати нові ідеї, розвивати себе та сприяти прогресу суспільства в цілому. Педагоги та освітяни одними з перших відчують вплив нових вимог та викликів, що виникають внаслідок наукових досліджень, інновацій та технологічних винаходів, інтенсифікації та індустріалізації промисловості, розвитку суспільства і технологій. Тому, саме вони мають володіти більш широким і складним комплексом (набором) компетентностей ніж раніше, постійно їх нарощувати та бути зразками наступному поколінню для наслідування [5]. Науково-педагогічні працівники, які володіють медіаграмотністю, відіграють важливу роль у розвитку медійних навичок здобувачів та сприяють їхньому критичному мисленню; стимулюють здобувачів до самостійного пошуку та аналізу медіаінформації, розвивають їх здібності використовувати різноманітні медіаресурси

для вирішення навчальних завдань та виховання. Педагог, який володіє медіаграмотністю, також може активно впроваджувати медійні засоби та технології у освітній процес, сприяючи тим самим розвитку творчих та інноваційних здібностей здобувачів освіти.

Варто зазначити, що медіаграмотність є ключовою компетентністю у цифровому суспільстві, оскільки вона дозволяє ефективно користуватися медіа для отримання інформації, розуміти її контекст та критично оцінювати. Знання, навички та уміння у сфері медіаграмотності стають особливо важливими в умовах широкого доступу до інформації через різноманітні медійні платформи та канали.

Рамка цифрової компетентності, розроблена у 2021 році, стала ключовим інструментом для підвищення рівня цифрової грамотності українського населення. Її створення було спрямоване на розвиток державної політики та планування освітніх ініціатив, спрямованих на покращення цифрових навичок та практичного використання ІТ-технологій серед різних цільових груп населення [4]. На порталі Дія. Цифрова освіта з'явилися три нові Рамки цифрових компетентностей:

1) Рамка цифрових компетентностей для підприєємців.

2) Рамка цифрових компетентностей для держслужбовців.

3) Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників [4].

Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є важливим інструментом для стандартизації та оцінки рівня їхньої готовності до використання цифрових технологій у освітньому процесі. Ця рамка допомагає провайдерам освітніх послуг, викладачам-практикам і педагогам у визначенні та розвитку необхідних цифрових навичок.

Європейська рамка цифрової компетентності вчителя (DigCompEdu) [1] визначає компетентності педагогічних працівників усіх рівнів освіти від дитячого садка до вищої післядипломної освіти, загальної та професійної, навчання осіб з особливими потребами та у неформальних навчальних контекстах у сфері цифрових технологій та описує їх складники. Ця рамка визначає 6 основних областей компетентності вчителя (рис. 1).

Область 1. Професійна залученість, яка спрямована на використання цифрових технологій для: професійної взаємодії з колегами, спілкування та співпраці з учнями, батьками та іншими учасниками освітнього процесу, а також для професійного розвитку, як власного, так і організації в цілому [1].

Область 2. Цифрові ресурси, яка передбачає необхідність ефективного та відповідального використання, створення та обміну цифровими



Рис. 1. Європейська Рамка компетентностей [1]

ресурсами для навчання. Ця область включає в себе широкий спектр інформаційних та освітніх матеріалів, які можуть бути використані для навчання, досліджень, спілкування та інших цілей. Ефективне та відповідальне використання цих ресурсів вимагає не лише технічної грамотності, але й здатності критично оцінювати інформацію, яка доступна в мережі Інтернет [1].

Область 3. Навчання та викладання, яка відповідає за управління та організацію використання цифрових технологій у викладанні та навчанні [1].

Область 4. Оцінювання, яка присвячена використанню цифрових технологій та стратегій для вдосконалення процесу оцінювання. Здатність аналізувати власну практику використання цифрових технологій, виявлення сильних та слабких сторін, а також постійний розвиток і підвищення рівня цифрової компетентності є надзвичайно важливим [1].

Область 5. Розширення можливостей здобувачів, яка зосереджена на потенціалі цифрових технологій для вдосконалення стратегій викладання та навчання орієнтованої на здобувачів (інклюзія, індивідуалізація та активне залучення здобувачів) [1].

Область 6. Сприяння цифровій компетентності здобувачів, яка зосереджена на розвитку креативного та відповідального використання цифрових технологій, передбачає активну підтримку їх у розвитку навичок та знань, необхідних для ефективного та відповідального використання цифрових технологій у різних сферах життя. Це орієнтовано на розвиток креативності та інноваційного мислення, а також на усвідомлене та етичне використання цифрових інструментів [1].

Європейська рамка цифрової компетентності розглядає ці компетентності як комплексний набір навичок, знань і вмінь, необхідних для успішної роботи в сучасному освітньому середовищі.

Ця рамка допомагає педагогам усвідомити важливість цифрової компетентності та визначити конкретні шляхи для її розвитку.

Проаналізувавши наукові дослідження [3; 8], можна стверджувати, що впровадження цифрових технологій у сферу освіти надає педагогам, науково-педагогічним працівникам та керівникам нові можливості для трансформації освітнього процесу. Ці технології дозволяють створювати мобільні, індивідуалізовані та диференційовані освітні середовища, що відповідають потребам кожного здобувача. Педагоги можуть використовувати цифрові інструменти для створення інтерактивних занять, де кожен здобувач може навчатися у власному темпі і зосереджуватися на своїх індивідуальних потребах. Засоби електронного навчання, відеолекції, вебінари та онлайн-курси роблять навчання доступним у будь-який час і з будь-якого місця, що сприяє гнучкості та мобільності у навчанні. Крім того, цифрові технології дозволяють використовувати інноваційні методи навчання, такі як гейміфікація, віртуальна реальність та розширена реальність, щоб зробити навчання більш цікавим та залучаючим, що сприяє підвищенню мотивації та зацікавленості у навчанні майбутніх фахівців.

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що застосування цифрових технологій у сфері освіти відіграє ключову роль у сучасному світі, зокрема медіаграмотність науково-педагогічних працівників є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Зазначимо деякі ключові аспекти, які варто враховувати:

Теоретичні знання. Розуміння концепцій та принципів медіаграмотності, включаючи вміння аналізувати і критично оцінювати медійний контент.

Педагогічна діяльність. Здатність застосовувати методи та підходи медіаосвіти в освітньому процесі, створюючи навчальні ситуації, які

сприяють розвитку медіаграмотності здобувачів.

Адаптація до змін. Готовність до впровадження нових педагогічних технологій та інновацій у своїй роботі, враховуючи потреби сучасної цифрової епохи та реформ в освіті.

Виховна діяльність. Здатність формувати студентську медіаграмотність, виховуючи в них критичне мислення, етичне співрозуміння та вміння ефективно користуватися медіа.

Самовдосконалення. Бажання і готовність до постійного професійного розвитку в галузі медіаграмотності, включаючи участь у навчанні, семінарах, дослідженнях, конференціях та інших подіях.

Таким чином, можна зробити висновок, що медіаграмотність є важливою частиною цифрових компетентностей науково-педагогічних працівників, і є важливим створювати стимули для підвищення рівня медіаграмотності, зокрема це відвідування навчальних семінарів, вебінарів, курсів, відвідування конференцій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, як показує дослідження, цифрова медіаграмотність є важливою запорукою успіху у процесі викладання для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, оскільки вона дозволяє ефективно використовувати сучасні цифрові технології для підвищення якості навчання і освітнього процесу в цілому. Наявність медіаграмотних педагогів у закладі вищої освіти є ключовою для успішної реалізації процесу навчання в сучасних умовах, адже забезпечує створення безпечного середовища, дозволяє інтегрувати цифрові технології та медіа у освітній процес, щоб зробити його більш залучаючим та цікавим для здобувачів. Медіаграмотні педагоги навчають здобувачів критично оцінювати медійний контент, розпізнавати дезінформацію та маніпуляції, що допомагає їм стати освіченими споживачами інформації та сприяють розвитку навичок співпраці та комунікації в цифровому середовищі, що є важливим умінням для сучасної життєвої діяльності. Перспективами подальших досліджень вбачаємо в дослідженні,

як рівень цифрової медіаграмотності впливає на якість викладання та академічну діяльність науково-педагогічних працівників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>. (дата звернення 04.04.24)

2. Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. URL: kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення 04.04.24)

3. Миронова Л., Брюховецька І., Семеняко. Ю. Цифрова компетентність педагога як важлива складова підготовки здобувачів до сучасного цифрового світу. *Інноваційна педагогіка*. 2023. 59. 233–237. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.50>

4. Міністерство цифрової трансформації України. На порталі Дія.Цифрова освіта з'явилися три нові Рамки цифрових компетентностей: для URL: підприємців, держслужбовців і освітян. Від 08.12.2021 <https://www.kmu.gov.ua/news/na-portali-diyacifrova-osvityazyavilisya-tri-novi-ramki-cifrovih-kompetentnostej-dlya-pidpriyemciv-derzhsluzhbovciv-i-osvityan>

5. Морзе Н., Василенко С., Гладун В. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету». 2018. № 5. Ст. 160–177. doi. 10.28925/2414-0325.2018.5.160177

6. Розвиток цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 «Освіта» в системі відкритої післядипломної освіти : збірник освітньо-професійних програм / за заг. ред. С.П. Касьян, С.В. Антошук; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. 250 с.

7. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. 376 с

8. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник. Серія: педагогічні науки*. № 3. 2021. doi: 10.5281/zenodo.5077823

РОЛЬ ЦИФРОВІЗАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE ROLE OF DIGITALISATION IN SHAPING THE RESEARCH COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

У статті автори досліджують роль цифровізації у процесі формування дослідницької компетентності та аналізують, як використання цифрових інструментів та ресурсів підвищать якість навчання та стимулювання наукової активності здобувачів вищої освіти. Встановлено, що цифрові технології в останні роки набули великого значення в освітньому процесі, впливаючи на формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, а сама дослідницька компетентність включає в себе різноманітні аспекти, що охоплюють як інтелектуальні, так і творчі, ціннісні та мотиваційні складові. Вона визначається не лише здатністю до аналізу і синтезу інформації, але й готовністю до ризику, креативного мислення та вміння вирішувати проблеми. У контексті формування дослідницької компетентності у здобувачів закладів вищої освіти, цей підхід відіграє важливу роль, оскільки сприяє розвитку самостійності, ініціативності та впевненості у власних можливостях. Таким чином, врахування різноманітних аспектів дослідницької компетентності допомагає стимулювати науковий потенціал майбутніх фахівців та сприяти їхньому успішному виконанню дослідницьких завдань.

У дослідженні зазначені ключові аспекти цифровізації, такі як доступність до інформації, сприяння співпраці та обміну знаннями, підвищення мотивації до навчання та розвитку критичного мислення. Встановлено, що цифрові технології можуть значно полегшити та покращити процес формування дослідницьких навичок та здібностей у здобувачів, сприяючи їхньому успішному науковому розвитку у сучасному інформаційному суспільстві. Зокрема, такі цифрові рішення, як технології штучного інтелекту, віртуальної реальності та блокчейн можуть ефективно сприяти розвитку дослідницької діяльності здобувачів освіти. Зазначені авторські рекомендації дозволять покращити процес формування дослідницької компетентності здобувачів освіти за допомогою цифрових інструментів та ресурсів.

Ключові слова: компетентність, здобувачі вищої освіти, цифрові інструменти, ресурси, освітній процес.

In the article, the authors explore the role of digitalisation in the process of research competence development and analyse how the use of digital tools and resources will improve the quality of learning and stimulate the research activity of higher education students. It has been established that digital technologies have gained great importance in the educational process in recent years, influencing the formation of research competence of future specialists in higher education institutions, and research competence itself includes various aspects covering both intellectual and creative, value and motivational components. It is determined not only by the ability to analyse and synthesise information, but also by the willingness to take risks, creative thinking and problem-solving skills. In the context of forming research competence in higher education students, this approach plays an important role, as it promotes the development of independence, initiative and confidence in their own abilities. Thus, taking into account the various aspects of research competence helps to stimulate the scientific potential of future specialists and contribute to their successful completion of research tasks.

The study identifies key aspects of digitalisation, such as access to information, facilitating collaboration and knowledge sharing, increasing motivation to learn and developing critical thinking. It has been established that digital technologies can significantly facilitate and improve the process of developing research skills and abilities of students, contributing to their successful scientific development in the modern information society. In particular, digital solutions such as artificial intelligence, virtual reality and blockchain technologies can effectively contribute to the development of research activities of students. These author's recommendations will improve the process of forming the research competence of students using digital tools and resources.

Key words: competence, higher education students, digital tools, resources, educational process.

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.36>

Житомирська Т.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних наук
Дунайського інституту Національного
університету «Одеська морська
академія»

Смирнова І.М.,

докт. пед. наук, професор,
заступник директора з науково-
педагогічної роботи
Дунайського інституту Національного
університету «Одеська морська
академія»

Височан Л.М.,

докт. пед. наук,
професор кафедри початкової освіти
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Цифровізація освіти принесла значні зміни у сучасну систему навчання. Використання цифрових технологій дозволяє створити більш доступне та ефективне середовище для навчання та розвитку здобувачів освіти усіх рівнів. Об'єднання ресурсів закладів вищої освіти та координація дій для досягнення загальних цілей є важливою та перспективною тенденцією в сучасній освіті, що може призвести до значного поліпшення доступності та якості освіти у всьому світі. Цифровізація суспільства значно впливає на всі сфери життя, включаючи освіту, зокрема вона відкриває нові

можливості для формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців. Адаптація підготовки молоді до змін та вимог ринку праці є важливою складовою ефективною системою вищої освіти. Для забезпечення успішної кар'єри в сучасному світі, випускники повинні мати не лише фахові знання, але й навички, які дозволять їм адаптуватися до змін у робочому середовищі та впроваджувати нові ідеї та технології.

Одним із способів досягнення цієї мети є активне залучення майбутніх фахівців до практичних завдань, проєктної діяльності та стажування в реальних умовах робочого середовища.

Крім того, важливо забезпечити здобувачів можливістю навчатися новим інноваційним технологіям, розвивати комунікативні навички, критичне мислення та здатність до розв'язання проблем. Успішна адаптація фахівців до змін потребує також постійного оновлення навчальних програм та використання інноваційних методів навчання, що дозволить закладам вищої освіти підготувати випускників, які будуть готові до викликів та зможуть ефективно працювати в сучасному конкурентному середовищі.

Аналіз наукових досліджень. Проблема формування та розвитку дослідницької компетентності як системи здібностей є актуальною в сучасній системі освіти. В умовах розвитку новітніх технологій, вміння проводити дослідження, аналізувати інформацію, вирішувати проблеми та мислити критичними стають ключові компетенції для успішної адаптації до сучасного суспільства. Проблеми формування дослідницької компетентності відображені у працях О. Спіріна, О. Караман, В. Бикова, С. Карамана, О. Кучерук, А. Нікітіної, О. Мерзликіна, О. Семенов, Т. Житомирської, І. Смирнової та ін. Поняття «дослідницька компетентність» та педагогічні умови її формування у здобувачів вищої освіти є досить новими в контексті вітчизняної педагогічної думки. Вони виникають у зв'язку з розширенням ролі науки та досліджень у сучасному світі, а також з усвідомленням важливості розвитку критичного мислення та здатності до аналізу та оцінки інформації.

Мета статті. Проаналізувати поняття «дослідницька компетентність» та визначити роль цифровізації при формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти

Основна частина дослідження. Одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти сьогодні є організація процесу освітньої діяльності, в якому кожен здобувач освіти, повинен стати суб'єктом власного професійного безперервного розвитку. Актуальним завданням ЗВО для успішної реалізації особистісного потенціалу з подальшим влаштуванням на ринку праці та успішним кар'єрним зростанням є навчання здобувачів способом здобутку та трансформації інформації шляхом дослідницької практики [1]. Вміння самостійно навчатися є ключовим елементом компетентнісного підходу. Глибокі знання і розуміння дисципліни дозволяють здобувачу освіти отримати основу для самостійного осмислення нової інформації, відкриття нових шляхів дослідження та розвитку. Це навчання включає в себе вміння аналізувати, оцінювати та застосовувати знання в різних контекстах, а також постійне оновлення й розширення своїх знань відповідно до потреб сучасного світу. Дослідницький підхід сприяє не лише освоєнню конкретної освітньої компоненти, а й розвитку гнучкості мислення,

творчого потенціалу та саморозвитку, що є важливим для успішного функціонування у сучасному суспільстві майбутніх фахівців.

Науковці розглядають компетентність як потенційну готовність вирішувати завдання зі знанням справи; бажанням володіти змістовною (знання) та процесуальною (уміння) компонентами; постійно оновлювати знання, мати нову інформацію для успішного застосування знань у конкретних умовах, тобто володіти оперативними та мобільними знаннями [7]. Дослідницька компетентність передбачає не лише вміння здійснювати наукові дослідження, а й уміння самостійно поставити проблему, зібрати, аналізувати та інтерпретувати дані, робити висновки та пропозиції для подальших досліджень або практичного застосування.

Дослідницька компетентність розглядається науковцями як комплексна якість, яка включає різні аспекти особистості та професійної діяльності, зокрема здатність та бажання проводити наукові дослідження, досліджувати нові ідеї та вирішувати проблеми відображають мотивацію до наукової діяльності; отримувати знання та розуміння методологічних підходів, інструментів та методів дослідження дозволяють фахівцю ефективно проводити наукові дослідження; здатність генерувати нові ідеї, шукати нетрадиційні рішення та впроваджувати їх у практику є важливими складовими дослідницької компетентності [3].

Варто зазначити, що дослідницька компетентність вважається однією з ключових складових якісної вищої освіти, з урахуванням стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015). Вона передбачає не лише навички проведення досліджень, але й здатність здобувачів до критичного мислення, аналізу інформації, творчого розв'язання проблем, а також постійного самовдосконалення й навчання протягом усього життя. Отримання дослідницьких компетентностей допомагає майбутнім фахівцям адаптуватися до змін у сучасному світі, вдосконалювати свої професійні навички та сприяє їхньому успішному впровадженню в різноманітні сфери діяльності. Тому оцінка та забезпечення розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців є важливим елементом процесу акредитації освітніх програм закладів вищої освіти.

Варто відзначити, що виконання навчально-дослідницьких та науково-дослідницьких завдань грає важливу роль у формуванні дослідницької компетентності. Зокрема, виконання курсових робіт є важливим елементом формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців. Цей процес дозволяє здобувачам вдосконалювати свої навички дослідницької роботи та розвивати критичне мислення. Виконання курсової роботи,

спрямоване на професійну підготовку здобувачів вищої освіти, пов'язане із закріпленням, поглибленням й узагальненням теоретичних знань та практичних навичок, одержаних здобувачами вищої освіти за час навчання, та їх застосуванням до комплексного розв'язання конкретних фахових завдань; систематизацією та узагальненням навчального матеріалу, передбаченого практикою закладів [5].

Проаналізувавши ряд наукових досліджень, варто зазначити, що цифрові інструменти та ресурси, які можуть бути використані для формування дослідницької компетентності можна відокремити наступні [1;2;3]:

- Електронні бібліотеки та бази даних. Здобувачі можуть отримувати доступ до величезної кількості наукової літератури, досліджень та інших ресурсів з будь-якого місця.

- Онлайн-курси та платформи для навчання. Зазначені ресурси можуть допомогти здобувачам оволодіти навичками дослідницької роботи, такими як пошук інформації, аналіз даних, написання наукових текстів, дослідження наукових процесів тощо.

- Програмне забезпечення для досліджень. На сьогодні існує безліч програмних інструментів, які можуть допомогти здобувачам у проведенні досліджень, наприклад, статистичні пакети, програми для візуалізації даних, текстові редактори, програми симулятори тощо.

- Соціальні мережі та онлайн-спільноти. Здобувачі можуть спілкуватися з іншими дослідниками, ділитися своїми ідеями та отримувати зворотний зв'язок за допомогою Telegram каналів, груп у Facebook та ін.

Цифровізація у процесі формування дослідницької компетентності у здобувачів освіти може бути представлена як процес, якому притаманні певні цілі, а саме: розвиток навичок пошуку та обробки інформації (здобувачі повинні вміти використовувати цифрові інструменти та ресурси для пошуку релевантної інформації з різних джерел, обробляти інформацію, використовуючи різні методи, такі як аналіз, синтез, узагальнення), розвиток навичок самостійної роботи (цифрові інструменти та ресурси дають можливість здобувачам самостійно вивчати дослідницьку методологію та методики, адже їм необхідно вміти ставити дослідницькі питання, розробляти плани досліджень та проводити дослідження відповідно до цих планів), розвиток навичок спілкування та співпраці (цифрові інструменти та ресурси дають можливість здобувачам спілкуватися з іншими дослідниками та співпрацювати з ними над спільними проєктами, вміти чітко та лаконічно формулювати свої думки, аргументувати свої позиції та брати участь у конструктивних дискусіях), розвиток навичок використання цифрових

інструментів та ресурсів (здобувачі повинні вміти використовувати різні цифрові інструменти та ресурси для дослідницьких цілей, вміти працювати з електронними бібліотеками та базами даних, використовувати програмне забезпечення для статистичного аналізу, візуалізації даних та текстових редакторів), розвиток навичок критичного мислення (здобувачі повинні вміти ставити під сумнів інформацію, яку вони знаходять, та формулювати власні думки та аргументи, вміти робити висновки на основі фактів та доказів).

Досягнення вищезазначених цілей допоможе здобувачам освіти сформувати дослідницьку компетентність, яка є важливою для їхнього особистого та професійного розвитку.

Цифрові рішення, технології штучного інтелекту, віртуальної реальності та блокчейн можуть ефективно сприяти розвитку дослідницької діяльності здобувачів освіти. Зокрема, цифрові інструменти, такі як онлайн-бібліотеки, бази даних, електронні журнали і платформи для співпраці, забезпечують здобувачам доступ до великого обсягу інформації та дослідницьких матеріалів, що сприяє ефективнішому пошуку, аналізу та використанню даних для проведення досліджень; технології штучного інтелекту (AI) можуть допомагати в аналізі даних, автоматизації деяких аспектів дослідження, рекомендації літератури та ідей, а також у побудові прогнозів на основі зібраних даних; технології віртуальної реальності (VR) надають можливість поглибленого вивчення складних понять або дослідницьких об'єктів шляхом імітації реального середовища; технологія блокчейн може забезпечити здобувачам безпеку та достовірність даних, що зберігаються в їх дослідженнях, що може бути корисним для збереження результатів експериментів, опитувань або будь-яких інших даних, які використовуються у дослідженні.

Результати проведеного дослідження дають можливість зазначити рекомендації щодо використання цифрових інструментів та ресурсів для формування дослідницької компетентності:

Викладачі ЗВО повинні навчати здобувачів, як використовувати цифрові інструменти та ресурси для досліджень, включати їх у практичні дослідницькі проєкти, які дозволяють отримувати практичний досвід та розвивати навички планування, виконання та аналізу досліджень; надавати можливості працювати під керівництвом досвідчених викладачів або наукових керівників, які надають поради та підтримку у процесі дослідницької діяльності; впроваджувати спеціальні курси та семінари з підготовки до проведення наукових досліджень, включаючи планування досліджень, збір та аналіз даних, написання наукових статей тощо. Працювати над розвитком індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти під час

опанування освітніх компонентів циклу професійної підготовки.

- ЗВО повинні забезпечити здобувачів доступом до необхідних цифрових інструментів та ресурсів.
- Здобувачі повинні бути критично налаштовані до інформації, яку вони знаходять в Інтернеті.
- Здобувачі повинні використовувати цифрові інструменти та ресурси для спілкування з іншими дослідниками та співпраці з ними.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок, що цифровізація має великий потенціал для формування дослідницької компетентності здобувачів ЗВО, адже використовуючи цифрові інструменти та ресурси ефективно, здобувачі можуть розвинути навички, необхідні їм для успішного проведення досліджень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування дослідницької компетентності здобувачів освіти в умовах цифрової освіти є ключовим для їхнього успішного професійного розвитку, дійсно відповідає сучасним викликам. Використання інформаційно-комунікаційних засобів, креативність, ініціативність та здатність адаптуватися до постійних змін у середовищі стають необхідними навичками для сучасних дослідників. Такий підхід дозволяє підготувати кваліфікованих фахівців, здатних ефективно впроваджувати нові ідеї та технології, а також розробляти та впроваджувати новаторські рішення для вирішення складних проблем сучасного світу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук Ю. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах упровадження технологій дистанційного навчання. *Новий Колегіум*. 2023. № 3 (111). С. 74–81.
2. Гагарін М., Кошлаба, А. Особливості формування дослідницької компетентності студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. 12 (30).
3. Житомирська Т.М., Смирнова І.М. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх менеджерів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. 59. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.48>
4. Іващенко Д., Іващенко С., Іващенко О. Роль дослідницької діяльності при формуванні професійних компетентностей у студентів медичних закладів вищої освіти. 2022. <http://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/20319> (дата звернення 15.04.2024)
5. Мерзликін О. Наступність та неперервність формування дослідницьких компетентностей старшокласників та студентів у навчанні фізики. *Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка*. Кіровоград, 2014. Вип. 6. Ч. 2. С. 81-86.
6. Овчарук О. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4. С. 52–55.
7. Сікора Я. Б. Використання засобів ІКТ у формуванні інформаційно-дослідницької компетентності майбутнього фахівця. *АКІТ* 2017. С. 262–264.
8. Murad M., Varkey P. Self-directed learning in health professions education. *Ann Acad Med Singap*. 2008. 37(7). Pp. 580–90.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «LÜK» В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

USING LÜK TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

Авторами здійснено теоретичний аналіз ключових понять: «технологія», «педагогічна технологія», «технологія "LÜK"». Окреслено історію розвитку технології "LÜK", яка існує на освітньому ринку. Абревіатура від «Lerne – Übe – Kontrolliere», що в перекладі означає «Навчання – Практика – Контроль», яка дуже влучно описує практичне поле набору. У 1960-х роках Хайнц Вогель представив основну ідею та розробку принципу LÜK. Перший навчальний посібник був розроблений у 1967 році. Пізніше у 1968 році видавництво Heinz Vogel перейшло до Westermann Group, і LÜK досі продається під назвою Westermann Lernspielverlag. Обґрунтовано сутність технології LÜK, яка є надзвичайно цінною, адже сприяє індивідуалізації навчання. Описано історію, функції, переваги та види технології LÜK (bambinoLÜK, miniLÜK і LÜK Kasten 24). Технологія LÜK розглядається як технологія, яка спрямована на організацію навчання у формі гри та розвиток ключових компетентностей. Проведено дослідження на основі якого зроблено висновки, що систематичне використання технології впливає на розвиток психічних і пізнавальних процесів здобувачів початкової освіти (візуальне сприйняття – спостереження, порівняння, розпізнавання, візуальна дискримінація, форми, кольори, розміри; концентрація – зосередження на завданні, утримання уваги, розширення діапазону уваги; критичне мислення та навички мислення вищого порядку – асоціації, взаємозв'язок, послідовність, сортування, комбінування, орієнтація, логічне мислення та міркування, просторовий аналіз; розвиток мови та загальних знань – словниковий запас, інструменти, види діяльності, тварини, пори року, навколишнє середовище; розвиток логічного мислення – лічба, співвіднесення предметів з числами, послідовні числа, додавання, віднімання, елементи геометрії, просторові відношення). Визначено етапи роботи з технологією і представлено фрагмент картки із завданнями, які використовуються у початковій школі.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, технологія «LÜK», контролер, тематичні картки, bambinoLÜK, miniLÜK і LÜK Kasten 24.

The authors have carried out a theoretical analysis of the key concepts: "technology", "pedagogical technology", "LÜK technology". The history of the development of the LÜK technology, which exists in the educational market, is outlined. The abbreviation for "Lerne – Übe – Kontrolliere", which means "Learning – Practice – Control", which very accurately describes the practical field of the set. In the 1960s, Heinz Vogel introduced the basic idea and development of the LÜK principle. The first textbook was developed in 1967. Later in 1968, the Heinz Vogel publishing house was taken over by the Westermann Group, and LÜK is still sold under the name Westermann Lernspielverlag. The essence of the LÜK technology is substantiated, which is extremely valuable because it contributes to the individualization of learning. The history, functions, advantages and types of LÜK technology (bambinoLÜK, miniLÜK and LÜK Kasten 24) are described. LÜK technology is considered as a technology aimed at organizing learning in the form of a game and developing key competencies. LÜK technology is considered as a technology aimed at organizing learning in the form of a game and developing key competencies. The study concludes that the systematic use of technology affects the development of mental and cognitive processes of primary education students (visual perception – observation, comparison, recognition, visual discrimination, shapes, colors, sizes; concentration – focusing on the task, holding attention, expanding the range of attention; critical thinking and higher-order thinking skills – associations, interconnection, sequencing, sorting, combining, orientation, logical thinking and reasoning, etc. The stages of working with technology are defined and a fragment of a card with tasks used in primary school is presented.

Key words: technology, pedagogical technology, LÜK technology, controller, cards, bambinoLÜK, miniLÜK, and LÜK Kasten 24.

УДК 373.3.091.39-028.22

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.37>

Луцинська О.В.,

докт. філос.,
доцент кафедри початкової
та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Лаврик В.Р.,

студентка II курсу факультету
педагогічної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Матвійчук Ю.А.,

студентка II курсу факультету
педагогічної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині значна увага приділяється організації освітнього процесу з урахуванням можливостей, інтересів, потреб здобувачів освіти. З огляду на це, педагоги у пошуках нових ефективних методів і технологій навчання, за допомогою яких можна організувати індивідуалізоване навчання, а також сформувати визначені компетентності.

Одним із пріоритетних напрямків модернізації сучасної освіти є індивідуалізація навчання, його наближення до сутності кожної дитини, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини, дитиноцентризму в освіті (В. Кремень) [4].

З однієї сторони, пошук нових технологій включає оновлення цифрових засобів, які миттєво створюють усе новіші й новіші підходи й інструменти навчання учнів, а з іншої – доступ до зарубіжних закладів освіти відкриває нові можливості впровадження тих технологій, які працюють не один рік і демонструють високу результативність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «технологія» у сучасному значенні використовується не лише у виробництві, але й у різних видах науково-виробничої діяльності і передбачає сукупність знань про способи і засоби здійснення виробничих процесів, що гарантують отримання повного результату [6]. У великому тлумачному

словнику сучасної української мови технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь або як сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій [1]. Н. Волкова, підкреслює, що «технологія» – це сукупність прийомів, застосовуваних у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві [2]. У свою чергу, Я.Крупський, В. Михалевич визначають «технологію» як мистецтво, майстерність, уміння й сукупність методів обробки [5, с. 71]. Крупський Я. В., Михалевич В.М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій. Вінниця. 2010. 72 с. На основі вище зазначеного робимо висновок, що технології – це сукупність знань та прийомів, які використовуються в виробництві та науково-виробничій діяльності. Вона передбачає способи та засоби, що забезпечують виробничі процеси та гарантують отримання повного результату. Також поняття «технологія» розглядають як послідовність виробничих операцій та способи обробки матеріалів.

Ян Амос Коменський, основоположник класно-урочної системи, вперше реалізував ідею технологізації освітнього процесу, прагнучи створити такий порядок навчання, який би перетворив школу на «друкарню, де щодня друкують одну сторінку знань, а не одразу цілу книгу» [7].

Я. А. Коменський писав: «Для дидактичної машини необхідно відшукати [5]:

- 1) чітко постановлені цілі;
- 2) засоби, точно пристосовані для досягнення цих цілей;
- 3) конкретні правила, як користуватися цими засобами, щоб було неможливим не досягнути мети».

З часів Коменського в педагогіці було багато спроб зробити навчання подібним до добре налагодженого механізму. Проте з кожною спробою уявлення про технологізацію освітнього процесу значно конкретизувалися і доповнювалися.

Термін «педагогічна технологія» досі не має чітко окресленого значення, що веде до розбіжностей у його розумінні. Поняття «педагогічна технологія» нині має понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові навчально-виховного процесу [5]. Розглянемо декілька визначень поняття «педагогічна технологія».

За визначенням ЮНЕСКО – це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [3].

Рада з педагогічної технології Великої Британії, а також такі науковці, як М. Вулман, П. Сікорський розглядають педагогічну технологію як

раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої мети.

А. Нісімчук трактує педагогічну технологію як педагогічну діяльність, що забезпечує реалізацію основних навчальних, розвивальних і виховних завдань.

Ф. Янушкевич визначає педагогічну технологію як засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу. Тобто вона спрямована на вдосконалення методів навчання, розробку нових підходів до організації освітнього процесу.

Отже, сутність поглядів на педагогічну технологію можна сформулювати як важливий інструмент організації ефективного освітнього процесу, спрямованого на всебічний розвиток особистості та формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Під час аналізу останніх досліджень та публікацій було виділено кілька невирішених аспектів загальної проблеми, які залишаються актуальними для подальших досліджень. Перш за все, важливо відзначити, як технологія LÜK може бути інтегрована в сучасний освітній процес, враховуючи індивідуальні потреби кожного учня. Далі, важливо дослідити та виокремити детальні етапи роботи з технологією LÜK, а також як вона сприяє розвитку критичного мислення та навичок мислення вищого порядку (навичок та способів мислення, які вимагають від учня не тільки простого сприйняття та обробки інформації, а й здатності до логічного аналізу, синтезу) учнів. Крім того, необхідно також дослідити, які конкретні методи та стратегії можуть бути використані для оптимального впровадження технології LÜK в освітній процес з метою досягнення максимальних результатів.

Метою статті є ознайомлення, дослідження і поширення технології LÜK в освіті, розвиток концепції педагогічної технології та постійні зусилля з модернізації та індивідуалізації процесу навчання. Це підкреслює важливість технологій в освітньому процесі та наголошує на необхідності постійних інновацій та адаптації для задоволення різноманітних потреб учнів у сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Проблема пошуку ефективних педагогічних технологій завжди була актуальною. А з огляду на те, що пріоритетним завданням Нової української школи є формування всебічно розвиненої особистості, то перед вчителем стоїть завдання організувати освітній процес так, щоб якнайкраще досягти цієї мети. Однією з таких технологій, яка сприяє не лише формуванню визначених компетентностей, але й забезпечує організацію освітнього процесу у формі гри є технологія LÜK. LÜK – це абревіатура від «Lerne – Übe – Kontrolliere», що в перекладі

означає «Навчання – Практика – Контроль», яка дуже влучно описує практичне поле набору. Маленькі картки або зошити із завданнями, відсортовані за віковими групами, пропонують дитині знову і знову переставляти пронумеровані плиточки в контролері. [11]

У 1960-х роках German Heinz Vogel представив основну ідею та розробку принципу LÜK. Перший навчальний посібник був розроблений у 1967 році. Пізніше у 1968 році видавництво Heinz Vogel перейшло до Westermann Group (заснована Джорджем Вестерманом у 19 столітті в Брауншвейзі. Його наступниками стали кілька інших поколінь родини Вестерманів.), і LÜK досі продається під назвою Westermann Lernspielverlag. Відтоді навчальний посібник розділили на три бренди: bambinoLÜK, miniLÜK і LÜK Kasten 24, при цьому ідея гри завжди залишалася незмінною, лише вимоги були адаптовані до рівня розвитку дитини. У 1969 році було зареєстровано словесний знак «LÜK» і аж у 2006 році – його символічний знак [10].

Навчальна система LUK включає ефективні та різноманітні вправи для інтелектуального розвитку дітей віком від 2 до 8 років. На відміну від багатьох продуктів, розроблених для освітнього ринку, які зосереджені на заучуванні інформації, система LUK навчає дітей основним навичкам мислення, таким як диференціація, тренування пам'яті, концентрація, асоціації, розвиток мовлення, творче мислення, логічне мислення, порівняння, співвіднесення та ін.

Набір LÜK складається з зошита або набору карток із завданнями, плоскої червоної коробки – контролера – та певної кількості плиток. Верхня та нижня частини контролера містять невеликі поділки для зручного розміщення плиток (див. рис. 1). Окрім цього, нижня частина контролера пронумерована відповідно до наявної кількості плиток. У свою чергу, на лицевій стороні кожної плитки вказано її порядковий номер, а на зворотній – частина візерунка.



Рис. 1. Контролер «LÜK»

Сьогодні технологія «LÜK» користується високою популярністю серед педагогів, тому її використовують в школах і дитячих садках різних країн уже більше 50 років, адаптувавши під власні освітні потреби. Наприклад, в Австралії miniLÜK продається під назвою Tutor Systems, у Канаді – як Veritech. У Туреччині LÜK називається «YUP» – аббревіатура від «Yap – Uygula – Pekıştir», що в перекладі означає «Зробити – Застосувати – Зміцнити». У Швеції – «LYCK», а у Венесуелі та Іспанії «ARCO» – «¡Aprende, Repite y Controla!». Загалом існують версії на 18 мовах, поширені в 35 країнах [9].

Кожний набір «LÜK» містить контролер і тематичні картки із завданнями відповідно до трьох брендів технології. Кожна картка – це аркуш із завданнями, які відповідають певній темі навчального плану. В Україні ця технологія тільки набирає поширення. Завдання Картка умовно поділена на три частини: умова, зміст, розв'язок, а також код, за допомогою якого відбувається перевірка на правильність виконання завдання (рис. 2).



Рис. 2. Структура тематичної картки із завданнями

Розглянемо детальніше три бренди технології «LÜK»: bambinoLÜK, miniLÜK і LÜK Kasten 24.

bambinoLÜK – це навчальна гра, спеціально розроблена для найменших дітей (від 2 до 6 років). Вона має 6 плиток для завдань та простий рівень складності, що робить її ідеальною для дошкільного навчання. bambinoLÜK можна використовувати як доповнення до інших розвиваючих ігор, щоб допомогти дітям розвивати свої знання вміння та навички. Фрагмент завдання і технології представлено на рисунку 3.

miniLÜK – це навчальна гра, яка особливо підходить для початкової школи, а також як набір «LÜK» для дошкільних закладів. Вона має 12 плиток для завдань та середній рівень складності. miniLÜK пропонує широкий спектр тематичних карток, які допоможуть дітям якісно актуалізувати та закріплювати матеріал з навчальних предметів (рис. 1).

LÜK 24 – це стандартна навчальна гра LÜK з 24 плитками для завдань та найвищим рівнем складності. Вона підходить для дітей середнього та старшого шкільного віку (від 8 до 18 років). LÜK 24 пропонує широкий спектр тематичних карток з різних предметів.



Рис. 3. Контролер LÜK 24

Принцип навчання та гри з будь-яким із трьох наборів надзвичайно простий. Навчальна гра дозволяє учням виконувати завдання у власному темпі відповідно до рівня пізнавальної і практичної самостійності. Таким чином, реалізовується принцип індивідуального підходу у навчання. За допомогою цієї технології також реалізуємо принцип зв'язку теорії і практики. Адже після вивчення певного теоретичного матеріалу, викладач закріплює опрацьоване за допомогою ігор з набором «LÜK». Окрім цього, реалізується принцип міцності знань: завдання спрямовані на повторення вивченого матеріалу та на поглиблення знань з певної теми. Звичайно, має місце й реалізація принципу активності, оскільки робота з набором «LÜK» потребує активного ставлення учнів до об'єктів, які вивчаються. Важливим моментом залишається взаємодія учнів під час роботи з контролерами. Педагоги можуть організувати роботу як індивідуально, так і в парах, що не менш важливо. Адже, учні вчатьсь домовлятися, співпрацювати, чути і навчаються один від одного.

Система навчання LUK виникла в Німеччині досить давно, зараз вона є основним елементом німецької навчальної програми. LUK є найбільш продаваною навчальною системою номер 1 в Європі з тисячами назв у друкованому вигляді на 15 мовах. До сильних сторін технології «LÜK» також належить те, що набір «LÜK» дозволяє учням навчатися в зручний для них час і в зручному для них місці.

LÜK дозволяє вчителю здійснювати диференційований підхід до організації освітнього процесу, оскільки вчитель може підібрати кожному учню завдання, які відповідають його віковим особливостям, пізнавальній активності та розумовим здібностям. Також до можливостей належить те, що за допомогою технології «LÜK» можна

організувати різні форми навчання: фронтальна, групова, парна та індивідуальна.

Використовуючи набір «LÜK», учні вчатьсь крок за кроком аналізувати помилки за допомогою системи зворотного зв'язку. Незважаючи на вищезазначені переваги та можливості, які пропонує технологія «LÜK», слід підкреслити, що зразок розв'язання не є гарантією, а може бути лише індикатором засвоєння матеріалу. Зокрема, існує ризик того, що учні будуть нечесно ставитися до своїх результатів, вносячи виправлення, не вникаючи у зміст.

Вчителі також повинні усвідомлювати, що використання набору «LÜK» не є повноцінною заміною уроків, а лише – допоміжним засобом, як зазначено вище.

Виокремимо етапи роботи з технологією:

1. Із запропонованого набору тематичних карток оберіть ту, яка відповідає темі і меті уроку.
2. Візьміть контролер і розташуйте пронумеровані плитки на прозору частину контролера в порядку зростання.
3. Уважно прочитайте завдання.
4. Візьміть плитку під номером 1, ознайомтесь із змістом завдання на картці під таким же номером та виконайте його.
5. Знайдіть на картці розв'язок, який відповідає змісту завдання під номером 1.
6. Розташуйте плитку у відділ з тим номером, який відповідає розв'язку завдання номер 1.
7. Повторіть етапи 4-6 з кожною наступною плиткою.
8. Закрийте контролер.
9. Переверніть горизонтально від себе.
10. Відкрийте контролер.
11. Звірте код на картці та той, що вийшов на контролері: якщо код співпадає – завдання виконано правильно, якщо ж код не співпадає – завдання виконано неправильно, тому розпочніть роботу спочатку (рис. 4).

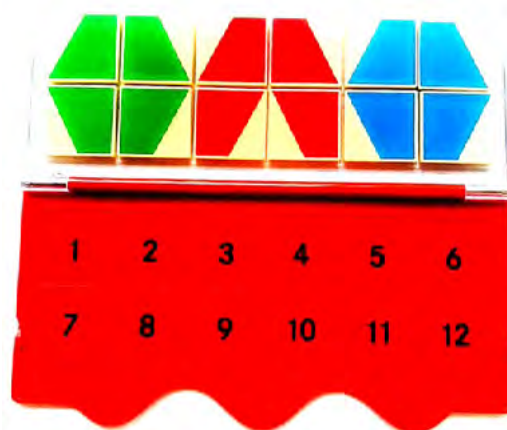


Рис. 4. Вигляд коду на контролері

Висновки. На основі проведеного дослідження у якому брали участь учні 1 і 2 класів однієї з приватних шкіл міста Львова, можемо зробити висновки, що дана технологія не лише є цікавою для дітей, але й включає формування наступних навичок:

– візуальне сприйняття – спостереження, порівняння, розпізнавання, візуальна дискримінація, форми, кольори, розміри;

– концентрація – зосередження на завданні, утримання уваги, розширення діапазону уваги;

– критичне мислення та навички мислення вищого порядку – асоціації, взаємозв'язок, послідовність, сортування, комбінування, орієнтація, логічне мислення та міркування, просторовий аналіз;

– розвиток мови та загальних знань – словниковий запас, інструменти, види діяльності, тварини, пори року, навколишнє середовище

– розвиток логічного мислення – лічба, співвіднесення предметів з числами, послідовні числа, додавання, віднімання, елементи геометрії, просторові відношення.

Отже, технологія LÜK є цінним інструментом індивідуалізації навчального процесу в початковій школі. Ця технологія, яка включає bambinoLÜK, miniLÜK і LÜK Kasten 24, організовує навчання через ігри та розвиває ключові компетенції. Використання технології LÜK базується на принципах дитиноцентрованої освіти, яка підкреслює важливість адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб, здібностей та майбутньої

траєкторії кожного учня. Ця технологія є відповіддю на модернізацію освіти, яка спрямована на оптимізацію освітнього процесу та забезпечення всебічного розвитку особистості та набуття компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник. Київ : «Академія», 2008. 380 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.

4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Вид. 2-ге. Київ : Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.

5. Наволокова, Н. П., Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Основа, 2009. 176 с.

6. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб./за ред. М. В. Гриньової. Полтава : АСМІ, 2006. 230 с.

7. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія : посібник. Харків : Основа, 1995. 105 с.

8. Jürgen Fritz: Das LÜK-System. In: Lehrmittel aktuell 15.1989, S. 47.

9. LÜK. URL: LÜK – Wikipedia

10. Ralf Blumtritt: Testbeispiel: Lernen mit LÜK. In: Schulpraxis 12.1992, S. 26.

11. Wie funktioniert Mini-LÜK? URL: Wie funktioniert Mini-LÜK? – Wie-funktioniert.com

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КРИТИЧНОЇ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF CRITICAL MEDIA LITERACY

Стаття присвячена дослідженню педагогічних засад критичної медіаграмотності учнів. Зокрема, розкривається сутність таких понять як культура, медіаграмотність, інформаційна грамотність, критичне мислення. Акцент робиться на розвитку критичної медіаграмотності через соціальний конструктивізм, мову, політику, виробництво та соціальну справедливість. Висвітлюються теоретико-методичні засади, структурні компоненти, критичної медіаграмотності. Медіаграмотність визначається як здатність отримувати, аналізувати, оцінювати та створювати медіа в різних форматах. Виокремлено три загальні підходи щодо визначення поняття критичної медіаграмотності: протекціоністський, медіа-мистецький та комунікативний. Предметом вивчення критичної медіаграмотності є медіапродукти: фільми, телевізійні шоу, газетні статті, вебсайт та блоги, пісні та музичні кліпи, соціальні мережі тощо. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовуються складові критичної медіаграмотності: розуміння впливу медіа, знання процесу створення медіа, вміння аналізувати медіаповідомлення, здатність оцінювати медіа джерела, вміння розпізнавати маніпуляції тощо. Основна увага зосереджується на засобах формування критичної медіаграмотності: система запитань, медіакейси тощо. Доводиться необхідність включення технік критичної медіаграмотності в навчальні предмети, такі як англійська мова або історія. Підкреслюється важливість критичного мислення та медіаграмотності у сучасному цифровому суспільстві, а також методику їх впровадження в освітній процес. Звертається увага на розроблені онлайн-ресурси, які допомагають освітянам навчати критичної медіаграмотності учнів. Зазначається, що навчання критичної медіаграмотності має велике значення в сучасному цифровому суспільстві. Вчителі повинні навчати учнів знаходити оптимальні рішення та орієнтуватися у складному медіаландшафті.

Ключові слова: грамотність, медіаосвіта, медіаграмотність, освіта, педагогіка, критичне мислення

The article is devoted to the study of the pedagogical foundations of critical media literacy of students. In particular, the essence of such concepts as culture, media literacy, information literacy, and critical thinking is revealed. Emphasis is placed on the development of a culture of self-expression through artistic activity and self-organized activities. The theoretical and methodological foundations, structural components, criteria and levels of formation of the culture of expression are covered. Media literacy is defined as the ability to receive, analyze, evaluate and create media in various formats. Three general approaches to defining the concept of critical media literacy are distinguished: protectionist, media artistic and communicative.

The subject of study of critical media literacy is media products: movies, television shows, newspaper articles, websites and blogs, songs and music videos, social networks, etc. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the components of critical media literacy are substantiated: understanding the impact of media, knowledge of the media creation process, ability to analyze media messages, ability to evaluate media sources, ability to recognize manipulation, etc. The focus is on the means of forming critical media literacy: a system of questions, media cases, etc. The necessity of including critical media literacy techniques in academic subjects such as English or history is argued.

The importance of critical thinking and media literacy in today's digital society is emphasized, as well as the methods of their implementation in the educational process. Attention is drawn to the developed online resources that help educators teach critical media literacy to students. It is noted that teaching critical media literacy is of great importance in today's digital society. Teachers must teach students to find optimal solutions and navigate the complex media landscape.

Key words: literacy, media education, media literacy, education, pedagogy, critical thinking.

УДК 373.5.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.38>

Твердохліб Г.В.,

канд. пед. наук,
докторантка кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Демократія в епоху динамічного розвитку цифрових мереж «фейкових новин» та «альтернативних фактів» вимагає від громадян розвитку нових навичок грамотності та критичної обізнаності, вмінь використовувати медіа та технології для розширення можливостей участі в громадській діяльності та соціальних перетворень. Сьогодні набувають актуальності широке використання в освітньому процесі цифрових технологій, штучного інтелекту, машинного навчання, експертних систем, які вже вбудовані в усі аспекти життя сучасного цифрового суспільства. Це вимагає від громадян готовності використовувати різні засоби масової інформації, критично ставити під сумнів усі типи текстів, давати виклики проблемним ситуаціям, генерувати альтернативні рішення тощо.

Результати опитувань стверджують, що не так багато вчителів були готові навчати учнів критично мислити за допомогою засобів масової інформації та цифрових технологій. Так, крім молоді, яка все частіше використовує засоби масової інформації, їх також широко використовують медіакомпанії. Гігантські транснаціональні корпорації орієнтуються на молодь як на один із найцінніших ринків для формування лояльності до брендів та продажів рекламодавцям. Дослідники виявили, що підлітки віком від 8 до 18 років витрачають понад 10 годин на день, взаємодіючи з різними формами медіа, такими як музика, комп'ютери, відеоігри, телебачення, кіно тощо. Збільшується не лише кількість часу, проведеного зі ЗМІ, але і якість цієї взаємодії, яка більш перетворюється на комерцію.

За даними ЮНЕСКО у всьому світі зростає популярність навчальних програм з розвитку медіа та інформаційної грамотності, з підготовки вчителів з медіаосвіти (e-Media Education Lab). Але ці програми обмежені та мають певні труднощі: фінансування, розвиток та практику.

Сьогодні у медійну та інформаційну епоху інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відкривають великі можливості для індивідуальної участі та генерації альтернативних точок зору за допомогою творчого та критичного мислення. Заслугує на увагу система критичної медіаграмотності, яка з'явилася на базі культурології та критичної педагогіки. За цією системою учні можуть навчитися критично аналізувати повідомлення та створювати власні медіа.

Для ефективного впровадження системи критичної грамотності потрібно підготувати критично налаштованих педагогів, які готові залучати учнів до критичних досліджень, до аналізу інформації, до продукування ідей тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досвіду впровадження критичної медіаграмотності в контексті медіаосвіти в розвинутих країнах свідчить про популярність даної проблеми. Історія впровадження медіаосвіти почалася з 1980-х років в Австралії, Великій Британії та Канаді. Прогрес був повільним, тому що впровадження медіаграмотності в офіційну державну освіту цих країн була формальною. Дослідники з медіаосвіти у Великій Британії та США, з'ясували, що багато вчителів не готові викладати медіаосвіту, а можливості професійного навчання обмежені. У Сполучених Штатах спостерігався підвищений інтерес до медіаграмотності. Так, у 2022 році Національна рада вчителів англійської мови опублікувала рекомендації щодо впровадження медіаосвіти в English Language Arts. Було зазначено, що медіаосвіта є невід'ємною складовою професійної ідентичності вчителів.

Критичну медіаграмотність досліджували В. Андрієвська, О. Богомаз, Н. Войтович, Дж. Дьюї, В. Заблоцький, Т. Заїка, Д. Дуцик, В. Кубко, О. Лабенко, Г. Марченко, М. Медведєва, В. Мохонько, А. Наход, М. Рожило, А. Самчук, С. Терепищій, Н. Шакун, Д. Шинкарьова, П. Фрейре та інші.

Бразильський психолог-педагог, теоретик, педагог Пауло Фрейре критичну медіаграмотність визначав як «діалогічний процес соціальної та екологічної справедливості, який включає поняття про практику, про рефлексію дій з метою їх трансформації тощо» [20, с. 36]. Цей діалогічний проєкт ставить під сумнів репрезентацію класу, статі, раси, сексуальності та інших форм ідентичності, а також визначає медійні повідомлення, які містять елементи пригноблення та дискримінації. Метою теорії критичної медіаграмотності Пауло Фрейре є взаємодія з медіа через критичне вивчення

репрезентацій, систем, структур, ідеологій та динаміки влади, які формують та відтворюють культуру та суспільство. Це заснований на запитах процес аналізу та створення медіа шляхом дослідження взаємозв'язків між владою та знаннями.

Аналіз наукової літератури свідчить, що О. Богомаз досліджувала психолого-педагогічний аспект формування медіакомпетентностей у майбутніх учителів суспільних предметів [2], М. Рожило, А. Наход, С. Терепищій, В. Заблоцький визначають критичне мислення як головний інструмент медіаграмотності [14], Д. Дуцик та Н. Войтович зазначають на важливість формування критичної медіаграмотності під час війни [3, 5].

Питання медіаграмотності у вищій школі досліджували В. Андрієвська, Д. Шинкарьова, Ю. Шевченко [1, 18]. Медіаграмотність як складову інформаційного суспільства визначали дослідники Т. Заїка, О. Лабенко, Н. Шакун, В. Кубко та інші [7; 8].

Отже, за результатами наукових досліджень зазначеної проблеми визначено, що «критичну медіаграмотність» визначають як:

- ідеологію, яка відтворює ієрархію влади та знань щодо раси, статі, класу, сексуальності та інших форм ідентичності та екологічної справедливості, а також загальне розуміння того, як функціонують медіа та комунікація (П. Фрейре, Д. Дуцик та інші);

- навичку критичного мислення та вміння використовувати інформацію для доступу, аналізу, оцінки та створення медіатекстів (М. Рожило, А. Наход, С. Терепищій, В. Заблоцький та інші);

- розвиток схильності до емпатії, критичної свідомості та розширення можливостей для дій, спрямованих на трансформування суспільства, щоб воно було соціальним та справедливим (Дж. Дьюї, П. Фрейре та інші)

Предметом вивчення критичної медіаграмотності є медіапродукти: фільми, телевізійні шоу, газетні статті, вебсайти та блоги, пісні та музичні кліпи, соціальні мережі тощо. У 1992 році в Аспенському інституті медіаграмотності було створено загальнонавчальне визначення медіаграмотності як *здатності отримувати, аналізувати, оцінювати та створювати медіа в різних форматах*.

Критична медіаграмотність вимагає від нас не лише доступу, аналізу, оцінки та створення медіа, але й критичного аналізу медіапродуктів, які впливають на наше життя, цінності та досвід. Водночас відкривають можливість створювати нові наративи, репрезентації тощо.

Науковці виокремлюють три загальні підходи щодо визначення поняття критичної медіаграмотності. Перший підхід – *протекціоністський*. Цей підхід спрямований на захист людей від небезпеки маніпуляцій та залежності від ЗМІ. Так, засоби масової інформації вважаються надпотужним інструментом впливу на особистість

та спричиняють багато соціальних проблем. Коли розуміння медіаефектів концептуалізується в рамках його соціальної та історичної динаміки, тоді питання влади та ідеології є надзвичайно корисними для медіаосвіти, для дослідження взаємозв'язків між інформацією та владою.

Другий підхід – *медіа-мистецький*. У межах вивчення мистецтва учні вчать цінувати естетичні якості медіа, використовуючи свою творчість для самовираження через створення медіапродуктів. Курси з медіамистецтва впроваджують в програми навчальних дисциплін або програми поза-шкільних заходів. Багато з цих програм є яскравим прикладом формування критичної медіаграмотності учнів. Медіа-мистецький підхід надає перевагу індивідуалістичному самовираженню над соціально-свідомим аналізом та виробництвом альтернативних медіа. Впровадження мистецтва та медіавиробництва в освіту відкриває нові умови для експериментів, практики та творчості.

Третій підхід – *комунікативний*. Міжнародні національні організації з дослідження медіаграмотності визначають її як комунікативну компетенцію, яка включає здатність отримувати, аналізувати, оцінювати та спілкуватися. Цей підхід розширює поняття грамотності, додаючи до нього культуру та різні форми ЗМІ (музику, відео, рекламу тощо).

Медіа-педагоги, які працюють в межах цього підходу, зазначають, що освіта може і повинна бути політично нейтральною, і що їхня робота полягає в тому, щоб об'єктивно знайомити учнів із медіаконтентом, не ставлячи під сумнів ідеологію та політичні проблеми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зазначимо, що більша частина науковців у своїх працях акцентують

важливість критичної медіаграмотності як необхідної навички XXI століття. Питання дослідження окремих розділів медіапедагогіки, вивчення її особливостей з метою розробки загальних та специфічних методів, інструментів формування критичної медіаграмотності є недостатньо вивченим. Це означає, що освітні заклади із підготовки вчителів повинні запроваджувати програми з педагогіки критичної медіаграмотності (CML), готувати майбутніх учителів для роботи в цифровому суспільстві.

Отже, проблема критичної медіаграмотності в освітньому процесі є актуальною та на часі. **Метою статті** є огляд теоретичних та практичних аспектів критичної медіаграмотності у педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Формування критичної медіаграмотності має вагоме значення в сучасну цифрову епоху, коли медіа мають значний вплив на формування суспільної думки.

Критична медіаграмотність – це здатність розуміти, аналізувати та створювати медіапродукти. Це набір навичок, які постійно потрібно розвивати та з якими постійно стикаються як вчителі, так і учні, оскільки освітнє середовище постійно змінюється та ускладнюється.

Щоб стати медіаграмотним та навчити учнів медіаграмотності, вчителям потрібно розуміти, як конструюються медіаповідомлення та які методи використовуються для передачі інформації та повідомлень. На даному етапі головною оцінкою достовірності та надійності медіаджерел, розпізнавання упередженості та дезінформації, а також розуміння впливу, який ЗМІ можуть мати на людей та суспільство. Учні, які є медіаграмотними, краще підготовлені до критичного аналізу отриманої інформації та виконують обґрунтовані дії щодо

Таблиця 1

Типи розуміння та система запитань

Тип розуміння	Питання
1. Соціальний конструктивізм Вся інформація спільно конструюється окремими особами та групами людей, які знаходять її у соціальному контексті.	ХТО ці люди, які створили цей текст/контент?
2. Мова/семіотика Кожен засіб має свою мову зі специфічною граматикую та семантикою.	ЯК цей текст був побудований та став доступним для всіх?
3. Аудиторія/позиційність Кожен розуміє медіаповідомлення по-різному, залежно від багатьох контекстуальних факторів.	ЯК МОЖНА по-іншому розуміти цей текст?
4. Політика Медійні повідомлення та середовище, через яке вони поширюються, завжди мають упередженість, підтримку та дають виклик домінуючим ієрархіям влади, привілеям та вподобанням.	ЯКІ цінності, погляди та ідеології представлені або відсутні в цьому тексті. Як на них впливає медіа?
5. Виробництво/установи Усі медіатексти мають мету (часто комерційну чи державну), яка формується творцями та системами, в яких вони діють.	ДЛЯ ЧОГО цей текст було створено та поширено?
6. Соціальна та екологічна справедливість Медіакультура – це територія боротьби, яка увічнює або кидає виклик позитивним і негативним уявленням про людей, групу чи проблему. Вона ніколи не буває нейтральною.	ДЛЯ КОГО цей текст? Які має переваги?

взаємодії із медіа. Для вчителів важливим є інтеграція медіаграмотності в освітній процес, щоб учні розуміли можливості та ризики від медіа.

Формування медіаграмотності – це складний процес, де головним чинником є критичне мислення та здоровий скептицизм, які рухають та впливають на особистість. Виокремлюють складові медіаграмотності:

- *розуміння впливу медіа.* Який вплив мають засоби масової інформації на людину, на групу людей, на суспільство? Важливо пояснити учням, чому ми повинні мати свободу слова та робити пошук істини;

- *знання процесу створення медіа.* Учні повинні розуміти складність та процес створення різних форм медіа; знати, що медіаповідомлення можуть бути створені машиною або експертом;

- *вміння аналізувати медіаповідомлення.* Це передбачає навчання учнів методам, які використовуються для інформування, для переконання аудиторії, для аналізу медіаповідомлень;

- *здатність оцінювання медіаджерела.* Коли учні зможуть визначити достовірність та надійність медіаджерел, вони будуть набагато якісніше оцінювати повідомлення та мету контенту, який вони використовують;

- *розуміння різниці між фактом та думкою.* Учні повинні чітко та швидко визначати чи є твердження перевіреним фактом, який має зміст та достовірність, порівняно з думкою;

- *вміння розпізнавати маніпуляції у ЗМІ.* Практика свідчить, що велика кількість користувачів щодня продукують та розповсюджують пропаганду, рекламу чи дезінформацію заради прибутку, переконання та влади. Тому вже зі школи учні повинні знати, що не всім засобам масової інформації можна довіряти, і що вони постійно будуть зустрічатися з дезінформацією через різні засоби масової інформації.

Формування зазначених компетентностей медіаграмотності учнів вимагає від учителів базового розуміння основ медіапедагогіки.

Один зі способів опанування критичною медіаграмотністю є проведення критичного аналізу новин, статей або публікацію в соціальних мережах за допомогою системи запитань (таблиця 1).

Ця система запитань розроблена для вчителів та учнів, щоб допомогти якісно аналізувати медіаповідомлення, ставити під сумнів будь-яке твердження, факт чи повідомлення. Такий критичний аналіз дає можливість учителям та учням поглибити свої знання щодо аналізу та обговорення сучасних засобів масової інформації, а також навчитися використовувати інструменти ІКТ для створення власних медіа.

Ефективною стратегією є включення технік критичної медіаграмотності в навчальні предмети, такі як англійська мова або історія. Наприклад,

можна запропонувати учням проаналізувати медіаповідомлення в тексті чи історичному документі, показати їм, як медіа використовувалася протягом історії та як впливає на громадську думку.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Таким чином, критична медіаграмотність визначається як здатність критично аналізувати медіа та створювати власні медіапродукти, що включає ідеологічні аспекти та розуміння політичної ситуації. Тому навчання критичної медіаграмотності має велике значення в сучасному цифровому суспільстві. Вчителі повинні допомогти учням стати більш поінформованими та відповідальними споживачами медіа, навчити їх знаходити оптимальні рішення та орієнтуватися у складному медіаландшафті.

Перспективи: розробка моделі диференційованих компетентностей та використання цифрових медіа у педагогічній освіті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрієвська В., Шинкарьова Д. Цифрова та медіаграмотність як умова становлення сучасного покоління. *Новий колегіум*. № 3, 2022 (108).
2. Богомаз О. Формування медіакомпетентності та критичної медіаграмотності у майбутніх учителів суспільних предметів: психолого-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5*. 2021. Вип. 79(1). С. 42–46.
3. Войтович Н. Розвиток навичок критичного мислення та медіаграмотності у населення як спосіб протидії російській пропаганді в інформаційній війні. *Журналістика майбутнього* : виклики, тенденції, перспективи розвитку: матеріали між. науково-практичної конференції (Львів, 18–19 жовт. 2022 р.). Львів : Простір-М, 2022. 312 с., с.297-300.
4. Гарматій О. Критичне мислення як ключова компетенція медіаграмотності. Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту». Київ: Центр Вільної Преси. Академія української преси. 2020. 494 с., 11.
5. Дуцик Д. Формування соціальної стійкості та критичної медіаграмотності – до та під час війни. *Українські медіа в умовах війни* : правові норми та досвід / redakcja naukowa Agnieszka Głapiak. Warszawa : Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej, 2023. S. 241–248.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
7. Кубко В. Медіаграмотність як складова інформаційної безпеки держави. Актуальні питання державно-правового розвитку України: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (10–12 червня 2020 р., м. Одеса). К.: Каравела, 2020. 160 с., с. 15–18.
8. Лабенко О., Шакур Н., Заїка Т. Критичне мислення та медіаграмотність у цифрову епоху: виклики та можливості для української освіти. *Перспективи та інновації науки*, 2023. 12 (30).

9. Марченко Г. Історичні тенденції розвитку медіаосвіти в Україні у світі. *Нові технології навчання*. 2019. Вип. 92. С. 189–197.
10. Медіаграмотність для освітян : навч. посіб. ; уклад. Медведєва М. О. Умань : Візаві, 2020. 118 с.
11. Мохонько В. Демократія та медіаграмотність в школах: дослідження World Values Survey. *Демократичні цінності в освіті: виклики та можливості в епоху пост-правди* : матеріали доповідей та виступів учасників Міжуніверситетського круглого столу, м. Київ, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 10 квітня 2023 року. К. : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023, С. 9–11.
12. Про медіа : Закон України від 01.01.2024 № 2849-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text> (дата звернення 15.01.2024).
13. Про рекламу: Закон України від 03.07.1996 № 270/96-ВР. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/270/96-вр> (дата звернення 15.01.2024).
14. Рожило М., Наход А., Самчук А. Критичне мислення як інструмент медіаграмотності з протидії фейкам і маніпуляціям. *Science, innovations and education*. Tokyo, Japan : CPN Publishing Group, 2021. С. 655–661. URL : https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20023/1/kryt_mysl.pdf (дата звернення: 26.02.2024).
15. Терепищій С. Тенденції розвитку освітніх ландшафтів в епоху індустріального суспільства. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Філософія»*. 2019. 2 (45). С. 139–150.
16. Технології та цифрові медіа в класі : Посібник для освітян. URL: <https://www.waterford.org/education/technology-in-the-classroom/> (дата звернення 26.02.2024).
17. Череповська Н. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навч. посіб. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 156 с.
18. Шевченко Ю. Медіаграмотність у вищій освіті: практики застосування до студентів соціальних. *Імідж України: соціально-політичні репрезентації і мовне віддзеркалення воєнних реалій у зарубіжних і вітчизняних мас-медіа* : тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2023. 260 с.
19. Freire P. *Pedagogy of the Heart*. N.Y. : Continuum Publishing Company, 1997.

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ПРАВОВІ ПРОБЛЕМИ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТІ

LEGAL ISSUES AND OPPORTUNITIES FOR THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Стаття присвячена визначенню поняття штучного інтелекту в широкому та у вузькому сенсах (штучний інтелект в освіті), ознайомленню з існуючими підходами до розуміння штучного інтелекту, виділення окремих проблем, які можуть виникнути під час використання систем штучного інтелекту в освіті. Здійснено аналіз джерельної бази. Розглянуто поняття штучного інтелекту як галузі та науки, штучного інтелекту як комп'ютерної програми, сформульоване визначення штучного інтелекту та штучного інтелекту в освіті, як комп'ютерної програми, яка використовує широкий спектр технологій та моделює інтелект людини і використовується у освітній діяльності як суб'єктами освітнього процесу, так і здобувачами різних рівнів освіти. До розуміння штучного інтелекту є багато підходів, починаючи з 50-х років минулого століття, але лише на зламі другого десятиліття XXI століття з'являються перші програми, які нагадують штучний інтелект. Визначено основні способи використання систем штучного інтелекту в освіті – персоналізація та індивідуалізація освітнього процесу, використання штучного інтелекту для супроводу здобувачів освіти та контролю знань і академічної доброчесності та штучний інтелект, як «помічник» викладача. Таке використання може викликати ряд правових проблем, зокрема порушення приватності та можливість витоку персональних даних, можливість дискримінації, порушення принципів академічної доброчесності. Згадані проблеми можливо уникнути шляхом більшої залученості людини до контролю за штучним інтелектом, оскільки такі системи зараз неможливо використовувати без людини через недосконалість самої комп'ютерної програми. Залученість штучного інтелекту можлива як через інтеграцію цієї технології в сам освітній процес, хоча це напряму і не передбачено чинним законодавством, окрім залучення інноваційних технологій в перевірку академічної доброчесності або як виконання певних завдань освітніх програм.

Ключові слова: інноваційна освіта, штучний інтелект, інформаційні технології в освіті, цифровізація освіти, інтеграція штучного інтелекту в освіту.

The article is devoted to defining the concept of artificial intelligence in a broad sense and in a narrow sense (artificial intelligence in education), familiarizing with existing approaches to understanding artificial intelligence, and identifying specific problems that may arise during the use of artificial intelligence systems in education. An analysis of the source base has been conducted. The concept of artificial intelligence as a field and science, and artificial intelligence as a computer program, is considered, and definitions of artificial intelligence and artificial intelligence in education are formulated as a computer program that uses a wide range of technologies and models human intelligence and is used in educational activities by subjects of the educational process as well as by learners of various education levels. There are many approaches to understanding artificial intelligence, starting from the 1950s of the last century, but only at the turn of the second decade of the 21st century did the first programs resembling artificial intelligence appear. The main ways of using artificial intelligence systems in education are defined – personalization and individualization of the educational process, the use of artificial intelligence to support learners and control knowledge and academic integrity, and artificial intelligence as a «helper» to the teacher. Such use may raise a number of legal issues, including privacy violations and the potential for personal data leakage, the possibility of discrimination, and violations of academic integrity principles. The mentioned problems can be avoided by involving humans more in the control of artificial intelligence, as such systems are currently impossible to use without human involvement due to the imperfection of the computer program itself. The involvement of artificial intelligence is possible through the integration of this technology into the educational process itself, although this direction is not explicitly provided for by current legislation, apart from the involvement of innovative technologies in checking academic integrity or as involvement by the learners to perform certain tasks of educational programs.

Key words: innovative education, artificial intelligence, information technology in education, digitalization of education, integration of artificial intelligence into education.

УДК 37.018.5:004.8

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.39>

Кравчик О.Р.,

аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Протягом останніх років науковий прогрес досягнув неймовірного розвитку, який в розрізі часу розвитку науки та техніки за все існування людства є надзвичайно швидким. Науковці різних галузей працюють над дослідженням мислення,

та, як наслідок, покращенням розумової активності людини та відкриттям нових способів підвищення працездатності суспільства та створення асистентів на основі штучного інтелекту, які мали б допомагати людині у професійній чи повсякденній діяльності.

На сьогодні існує досить багато комп'ютерних програм, які можна класифікувати як системи штучного інтелекту, які зараз задіяні у багатьох сферах життєдіяльності та широко використовуються людиною, зокрема і в освітній діяльності. До прикладу, досить частим є використання таких технологій в процесі виконання здобувачем освіти завдань навчальних планів чи залучення до написання наукових робіт. Однозначно, таке використання має свої наслідки, до прикладу невирішеність питання щодо академічної доброчесності щодо наукових робіт, створених штучним інтелектом чи за використання таких технологій. Без розуміння поняття штучного інтелекту належне правове регулювання, як і використання таких систем у різних сферах життєдіяльності людини є неможливим, тому потрібно визначити основні правові проблеми, які виникають у процесі використання штучного інтелекту в освіті та передумови для забезпечення ефективного та етичного використання таких технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Досліджуване у статті питання є комплексним та відображене у працях багатьох дослідників з різних галузей.

Вперше про штучний інтелект писали А. Тюрінг, Р. Курцвейл, Г. Саймон та ряд інших науковців середини ХХ століття. Дослідження розвитку штучного інтелекту присвятили свої наукові праці О.В. Добровольська, Штанько В.І., Д.В. Лубко, С.В. Шаров, які розкрили суть та поняття штучного інтелекту як науки та комп'ютерної програми. Місце штучного інтелекту в системі права досліджували Каткова Т.Г., Марценко Н., Сидорчук Ю.М., Токарева В.О., Уткіна М.С. та інші.

У зв'язку із стрімким розвитком цієї технології та використанні у багатьох сферах життя також з'явилося багато публікацій на тему використання штучного інтелекту в освіті, зокрема праці українських науковців Бердо Р.С., Расюн В.Л., Величко В.А., Візнюк І.М., Буглай Н.М., Куцак Л.В., Поліщук А. С., Киливник В.В., Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І. та інші.

Не дивлячись на велику кількість публікацій, які з'явилися останнім часом, питання штучного інтелекту в освіті, передумов та можливостей використання таких технологій потрібно досліджувати і надалі, щоб розкрити більший потенціал та мінімізувати можливі негативні наслідки від такого використання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У зв'язку із надзвичайно поширеним використання програм штучного інтелекту, систем, які використовують великі масиви даних для навчання (big data) виникає проблема із правильним використанням таких систем, місця таких систем в системі права та правового регулювання. Зокрема, важливим є процес викорис-

тання штучного інтелекту в освіті, передумови та можливості впровадження таких систем в освітній процес, широкого використання суб'єктами освітньої діяльності та здобувачами, оскільки стрімкий розвиток таких технологій уже спричинив зміну парадигми в освіті. Притому, способи використання мають бути чітко визначені та врегульовані, потрібно окреслити межі такого використання, визначити чітко розуміння статусу результатів використання штучного інтелекту здобувачами освіти.

Мета статті. Проаналізувати існуючі підходи до визначення поняття штучного інтелекту, визначити поняття штучного інтелекту в освіті, виокремити основні проблеми, які існують в сфері регулювання штучного інтелекту та охарактеризувати можливості для використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку штучного інтелекту як науки сягає ще до створення перших комп'ютерних програм, та обчислювальних машин. Алан Тюрінг у своїй статті 1950 року «Обчислювальні машини та розум» («Computing Machinery and Intelligence») вперше підняв питання про те, чи можуть комп'ютери мислити, як людина, у 90-х роках, вчені спрогнозували, який буде вплив комп'ютерних систем на діяльність людини та у зв'язку із таким стрімким розвитком комп'ютерних технологій, а на думку Реймонда Курцвейла злиття між комп'ютерами та людиною йде настільки швидко і глибоко, що є переломними моментом в у ході історії [13, с. 17].

Як зазначають О.В. Добровольська, В.І. Штанько, у 1956 році було виокремлено окремий напрям досліджень – штучний інтелект, який професор Джон Маккарті визначив як науку про створення розумних машин та розумних комп'ютерних програм – міждисциплінарний напрям, який утворився на межі комп'ютерних наук, психології, фізіології, філософії та лінгвістики, у зв'язку з тим що охоплював собою багато понять з різних дисциплін – поняття інтелекту, здатності до мислення, творчості, самоідентифікації. Соціолог та економіст Герберт Саймон, один з авторів програми «GeneralProblemSolver», – універсальної машини для розв'язування задач, передрікав, що до кінця 60-х років комп'ютер стане чемпіоном світу з шахів і буде ефективно використовуватись у психології для вирішення задач [4, с. 12–13].

Однак, на той час була певна обмеженість в технологічному прогресі, яка стосувалась апаратних можливостей та можливостей існуючого програмного забезпечення. Але уже станом на зараз, на межі другого десятиліття ХХІ століття сучасні технологічні компанії заявляють про створення передових розробок в сфері штучного інтелекту – від різноманітних чат-ботів, які допомагають в автоматизації бізнесу і до автопілотів у автомобілях [20].

Термін штучний інтелект походить з латинських слів «intellegentia» (розум) і «artificialis» (штучний), що вказує на створення розуму або інтелекту, який не є біологічним. Штучний інтелект охоплює різноманітні аспекти, включаючи машинне навчання, логіку, розпізнавання образів, обробку природної мови, планування, прийняття рішень та використовує різні підходи та методи, включаючи символічну обробку інформації та великих обсягів даних, нейронні мережі, генетичні алгоритми та імітацію еволюції для аналізу інформації, вирішення складних задач, навчання на основі даних і взаємодії з навколишнім середовищем. Системи штучного інтелекту виявляють здатність до самоорганізації, самонавчання та адаптації до нових умов, можуть оптимізувати свою продуктивність, здійснювати автоматичне прийняття рішень, розпізнавати образи, розуміти мову та спілкуватися з людьми.

Загалом, до визначення поняття штучного інтелекту є декілька різних підходів. До прикладу, Оксфордський словник визначає штучний інтелект як вивчення (наука) та розробка комп'ютерних систем, здатних копіювати розумну людську поведінку [18].

Науковці Лубко Д.В. та Шаров С.В. визначають, що штучний інтелект це наука та технологія створення інтелектуальних машин (програмних комплексів), здатних брати на себе окремі функції інтелектуальної діяльності людини (наприклад, вибирати та приймати оптимальні рішення на основі раніше отриманого досвіду і раціонального аналізу зовнішніх впливів). З іншого визначення, під штучним інтелектом розуміється науковий напрям, у межах якого ставляться та вирішуються завдання апаратного або програмного моделювання тих видів людської діяльності, які традиційно вважаються інтелектуальними, а процес створення таких систем розглядають з двох сторін: зі сторони інформатики та зі сторони інших наук – нейрофізіології, когнітивної і поведінкової психології [8, с. 14–15].

Зараз теоретичне вивчення штучного інтелекту полягає у філософському сприйнятті інтелекту людини, а практичне застосування у можливості визначити такий алгоритм, який буде основою діяльності комп'ютерної програми, який дозволить самому штучному інтелекту максимально наблизитись до природнього інтелекту людини.

Інший підхід до визначення поняття штучного інтелекту – штучний інтелект, як комп'ютерна програма. Виділяють такі види штучного інтелекту, як повноцінної комп'ютерної програми: прикладний штучний інтелект (найнижчий рівень штучного інтелекту, який діє виключно в межах наперед закладених алгоритмів та імітує одну або кілька когнітивних функцій людини); загальний штучний інтелект (наступний рівень штучного інтелекту, який може імітувати невизначену кіль-

кість когнітивних функцій людини та здійснювати різні види діяльності і досягати цілей без прямої участі людини, однак з визначеними параметрами чи критеріями); штучний суперінтелект (система комп'ютерних програм, які повністю імітують усі когнітивні функції людини, при тому додаючи свідомість, розуміння моральних норм, переживань та яка набагато перевищує інтелект людини і здатна до досягнення наперед не визначених цілей за самостійно визначеними критеріями) [9, с. 92].

В Україні в 2020 році було прийнято Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, в якій було надано визначення поняття штучного інтелекту. Згідно з цією Концепцією, штучний інтелект – це організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань [12].

На законодавчому рівні Європейського Союзу у березні 2024 року прийнято Резолюцію Європарламенту щодо регулювання використання штучного інтелекту та визначено таке чітке розуміння поняття систем штучного інтелекту, який в даному контексті визначають саме як комп'ютерну програму.

Згідно із згаданим вище документом, система штучного інтелекту – це програмне забезпечення, яке розроблене за допомогою однієї чи декількох технік та підходів, зокрема машинне навчання, підходи на основі логіки та знань, індуктивне (логічне) програмування, використання баз даних, висновування та дедуктивні рушії, символічну обробку даних статистичні підходи, баєсівський аналіз даних, методи пошуку та оптимізації, і може, відповідно до визначених людиною цілей, генерувати результати, такі як контент, прогнози, рекомендації або рішення, що впливають на середовища, з якими вони взаємодіють [16].

Розглянувши підходи до розуміння поняття штучного інтелекту, можна зробити висновок, що система штучного інтелекту – це комп'ютерна програма, яка використовує високорівневі алгоритми для збору, аналізу та прийняття рішень на основі зібраних даних та здатна до зміни поведінки, залежно від зовнішніх обставин та задачі, яка поставлена перед комп'ютерною програмою, та працювати в умовах неоднозначності, коли не існує одного правильного шляху вирішення задачі.

Як було зазначено раніше, у зв'язку зі стрімким розвитком штучного інтелекту штучний інтелект використовується у багатьох сферах, зокрема і в освіті. Використання програм штучного інтелекту в процесі здобуття освіти може забезпе-

чити зміну та трансформацію освітнього процесу в більш інноваційний, ефективніший, доступніший в поточних реаліях України. Найбільш ефективними способами використання штучного інтелекту в освіті можуть бути персоналізація та індивідуалізація освітнього процесу із використанням систем штучного інтелекту, використання штучного інтелекту для супроводу здобувачів освіти та контролю знань і академічної доброчесності і штучний інтелект, як «помічник» викладача [7, с. 507].

Загалом, штучний інтелект в освіті можна визначити як технології на основі систем штучного інтелекту, які використовуються суб'єктами освітньої діяльності та здобувачами освіти різних рівнів в рамках освітнього процесу. Такі технології можуть бути як офіційно запроваджено самим суб'єктами освітнього процесу, так і використовуватись здобувачами самостійно.

Використання систем штучного інтелекту може дозволяти розробляти гнучкіші, більш індивідуальні та зручні плани навчання для конкретних користувачів, що дозволить значно підвищити успішність таких здобувачів освіти. Алгоритми, закладені в програми штучного інтелекту, дозволяють ефективно аналізувати навчальні можливості конкретних здобувачів та, таким чином, визначати оптимальні часові рамки для виконання тих чи інших завдань в рамках освітнього процесу, що, потенційно зможе підвищити продуктивність здобувачів та загальний рівень освіти. Таким чином будуть максимально враховані потреби кожного індивіда, що сприятиме високому рівню інклюзивності освіти. Також є можливим використання програм штучного інтелекту для супроводу здобувачів освіти. До прикладу, використання голосових помічників для перекладу текстів з іноземних мов або для засвоєння навчального матеріалу [7, с. 507].

У Європейському Союзі було прийнято Резолюцію Європейського парламенту від 19 травня 2021 року щодо штучного інтелекту в освіті, культурі та аудіовізуальному секторі (2020/2017(INI)). Згаданий документ підкреслює важливість підвищення рівня цифрової грамотності та використання систем штучного інтелекту по всьому Європейському Союзу, зокрема в освіті. Він висвітлює потребу в оновленні навчання вчителів та викладачів і забезпеченні загального доступу до технологій штучного інтелекту в школах для подолання цифрового розриву. Планується надати пріоритет цифровим навичкам і грамотності, документ також підкреслює важливість етичного та ефективного використання штучного інтелекту в освітніх установах, закликає до інвестицій в цифрову інфраструктуру та сприяння інклюзивним освітнім практикам, які охоплюють всіх учнів, включно з тими, хто перебуває у вразливих ситуаціях. Визнається потенціал штучного інтелекту для персоналізації та підвищення якості навчального процесу, але

також робиться сильний заклик до контролю над таким використанням зі сторони людини задля максимального дотримання етичності такого використання [17].

Дуже важливою правовою проблемою, яку потрібно виокремити, це етичні аспекти використання штучного інтелекту в освіті. Питання приватності, безпеки, дискримінації та моральних норм може негативно впливати на освітній процес чи на наукову діяльність здобувачів освіти при, наприклад, застосуванні штучного інтелекту при оцінюванні тих чи інших завдань чи при розробці навчальних програм. Іншим важливим правовим питанням є виклики, пов'язані зі захистом інтелектуальної власності в контексті використання штучного інтелекту в рамках академічної доброчесності. Правові рамки щодо авторських прав, патентів та інших форм інтелектуальної власності потребують адаптації для врахування специфіки штучного інтелекту.

Розглядаючи цю проблему, потрібно зосередити увагу, серед іншого, на дотриманні приватності та дискримінації, як основоположних прав людини, визначених ст. 8 та ст. 14 Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (надалі – Конвенція). Стаття 14 Конвенції декларує відсутність дискримінації за будь-якою ознакою – статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, належності до національних меншин, майнового стану, народження, або за іншою ознакою [6].

Враховуючи те, що системи штучного інтелекту розвиваються із використанням великих масивів даних (big data) та, в тому числі, відкритих даних, як до прикладу новинні ресурси, такі системи можуть невірно інтерпретувати особливості особистості кожного здобувача освіти при, до прикладу, перевірці результатів виконання навчальних завдань. Системи штучного інтелекту можуть використовувати некоректні або неактуальні дані для навчання, що може призвести до систематичної дискримінації певних груп людей.

На сьогоднішній день досить зручним є використання чат-ботів на різних платформах, які через штучний інтелект «прикладного рівня» взаємодіють з користувачем через текст і дають зручні можливості для керування освітнім процесом, поділом в навчальні групи, вибором навчального матеріалу і досить вдало імітують спілкування з живою людиною, оскільки їх інтерфейс зазвичай нагадує звичайні засоби для комунікації в мережі інтернет. Враховуючи те, що такі чат-боти можуть отримувати незрівнянно більше навантаження ніж людина та не потребують великих ресурсів для технічної підтримки [2, с. 19].

Однак, знову ж таки, враховуючи попередньо означену проблему у навчанні штучного інтелекту можуть бути обрані недостатньо правильні

навчальні плани для здобувачів освіти, до прикладу, з особливими освітніми потребами. На жаль, штучний інтелект зараз недосконалий та може робити багато помилок у прийнятті тих чи інших рішень, існує ризик упередженості та дискримінації, брак мисленнєвих вмінь вищого рівня [3, с. 73].

Ще однією проблемою, яку можна віднести до цієї групи, є порушення приватності, а саме статті 8 Конвенції. Системи штучного інтелекту можуть збирати, аналізувати та обробляти великі обсяги особистих даних, таких як особисті відомості, медичні дані, фінансові інформації тощо. До прикладу, розробник може, до прикладу, надіслати користувачу чат-бота, про яких уже згадували раніше, запит на отримання номера телефону чи місцезнаходження користувача. Користувач, прийнявши таким запит, надає чат-боту та, відповідно, розробнику усю цю інформацію, з якою розробник чи власник або суб'єкт освітнього процесу уже може працювати та використовувати на свій розсуд. Дані, які можуть збиратись через такі способи, цілком та повністю підпадають під визначення «персональних даних», зазначене в Регламенті (ЄС) 2016/679 Європейського Парламенту та Ради від 27 квітня 2016 року, більш відомого як GDPR, а саме те, що «персональні дані» означає будь-яку інформацію, що стосується ідентифікованої або ідентифікованої фізичної особи («суб'єкта даних»); фізична особа, яку можна ідентифікувати, — це особа, яку можна ідентифікувати прямо чи опосередковано, зокрема за ідентифікатором, таким як ім'я, ідентифікаційний номер, дані про місцезнаходження, онлайн-ідентифікатор або за одним чи кількома факторами, характерними для фізичних, фізіологічних, генетична, психічна, економічна, культурна чи соціальна ідентичність цієї фізичної особи [19].

Це може створювати серйозні проблеми з порушенням приватності, особливо якщо ці дані використовуються без належного контролю або згоди користувачів. Більше того – навіть коли користувач надав згоду на збір та використання даних сам користувач не може бути впевнений, як цими даними оперують і чи вони призначені лише для взаємодії з самим користувачем, для навчання штучного інтелекту і чи достатньо вжито заходів для забезпечення збереження таких даних та неможливості їх витоку таких даних.

Для того, щоб мінімізувати можливу шкоду у зв'язку із порушенням Конвенції потрібно щоб розробники комп'ютерної програми штучного інтелекту докладали максимум зусиль, для налаштування алгоритмів правильно, для недопущення будь-якої можливості дискримінації користувачів чи третіх осіб, порушення приватності та захисту персональних даних, оскільки таке порушення Конвенції в подальшому може призвести до прямої заборони використання тієї чи іншої системи

штучного інтелекту. Разом з тим, суб'єкти освітнього процесу мають пересвідчитись у правильності налаштувань тієї чи іншої технології штучного інтелекту перед впровадженням в освітній процес. Суб'єктам освітньої діяльності потрібно вживати усіх необхідних заходів для запобігання несанкціонованому доступу до даних, забезпечення їх конфіденційності та недопущення неправомірного використання [1, с. 6].

Іншою важливою групою проблем, які потрібно вирішити, є питання, пов'язані з виникненням авторського права у зв'язку із використанням штучного інтелекту. Відповідно до частини 3 статті 33 Закону України «Про вищу освіту» заклади вищої освіти зобов'язані вживати заходів, у тому числі шляхом впровадження відповідних новітніх технологій, щодо запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах наукових, науково-педагогічних, педагогічних, інших працівників і здобувачів вищої освіти та притягнення їх до дисциплінарної відповідальності [11].

Виходячи з цієї норми законодавства використання штучного інтелекту більш ніж можливо використовувати в рамках виявлення академічного плагіату. Насправді, використання штучного інтелекту для перевірки, до прикладу, наукових статей потрібно ставитись дуже обачно, оскільки часто штучний інтелект не розпізнає свої ж згенеровані тексти, однак це є необхідністю в сучасній парадигмі освіти. З однієї сторони, це дуже яскраво демонструє високий рівень розвитку такої технології, з іншої ж – навпаки вказує на недосконалість системи для перевірки тих чи інших матеріалів. Знову ж таки зараз програмам штучного інтелекту інколи складно розрізнити ту наукову працю, яку написав сам здобувач освіти чи науковець від тієї, яка була згенерована самим штучним інтелектом. Це можливо виключно при високій насиченості мережі, з якої сам штучний інтелект бере дані, згенерованими таким штучним інтелектом науковим роботами або, знову ж таки, шляхом розробки більш прогресивних алгоритмів розпізнавання плагіату самими розробниками штучного інтелекту.

Основні проблеми в цій групі – це встановлення авторства та питання про те, чи той чи інший об'єкт, створений штучним інтелектом, є об'єктом авторського права, який був створений творчою діяльністю, тобто, чи здатний штучний інтелект до творчості, до прикладу, чи створена наукова робота не штучним інтелектом, а самим здобувачем освіти.

Для того, щоб вирішити цю проблему, однозначно потрібно дослідити питання про те, чи може штучний інтелект бути автором в принципі та чи притаманне штучному інтелекту така характеристика, як творчість. До прикладу, компанія Facebook здійснює розробку системи штучного інтелекту, який буде здатний переробляти та в подальшому відтворювати музику з одного жанру в інший або

із застосуванням різних музичних інструментів, тобто фактично створює інший об'єкт інтелектуальної власності [14, с. 56].

Не дивлячись на такі якісні та передові розробки, станом на сьогодні творчі здібності і досі визнаються лише за фізичною особою. Та й зараз не існує таких систем штучного інтелекту, які могли б повністю займатись творчою діяльністю, як людина. Т.Г. Каткова вважає, що навіть найкращий штучний інтелект з повною автоматизацією, штучний суперінтелект, не може мати рівень творчості, близький до людського не може мати фантазії, уяви, психічний зміст яких міститься у створенні образу кінцевого продукту – результату творчості [5, с. 52].

Більше того, відповідно до статті 1 Закону України «Про авторське право і суміжні права» автором є фізична особа, яка своєю творчою діяльністю створила твір а у ч. 2 статті 33 зазначено, що суб'єктами права особливого роду (*sui generis*) на неоригінальні об'єкти, згенеровані комп'ютерною програмою, можуть бути особи, яким, з урахуванням вимоги, передбаченої частиною сьомою цієї статті, належать майнові права або які мають ліцензійні повноваження на передбачену частиною першою цієї статті комп'ютерну програму – автори такої комп'ютерної програми, їх спадкоємці, особи, яким автори чи їх спадкоємці передали (відчужили) майнові права на комп'ютерну програму або правомірні користувачі комп'ютерної програми. Договором можуть визначатися умови належності права особливого роду (*sui generis*) на неоригінальні об'єкти, згенеровані відповідними комп'ютерними програмами [10].

Тобто, фактично, усі майнові права належать апіорі власникам майнових прав на штучний інтелект, як комп'ютерну програму, якщо такий об'єкт інтелектуальної власності згенерований самою комп'ютерною програмою. Це є абсолютно логічно, оскільки генерація певного об'єкта відбулась за допомогою алгоритмів, які були закладені розробниками такого штучного інтелекту та ніякою творчої діяльності користувача внесено не було. Абзац 2 частини 1 статті 33 цього ж закону зазначає, що твори, створені фізичними особами з використанням комп'ютерних технологій, не вважаються неоригінальними об'єктами, згенерованими комп'ютерною програмою. Тобто, таке створення об'єкта інтелектуальної власності можна прирівняти до фотографування, тільки своєрідним фотоапаратом в цьому конкретному випадку виступає штучний інтелект – комп'ютерна програма. Цікавою є справа *Burrow-Giles Lithographic Co. v. Sarony* 1884 року, де Верховний суд США у зазначив, що камера, яка використовувалася для зйомки зображення письменника Оскара Уайльда фотографом Наполеоном Саронно, є просто інструментом, який допоміг автору в створенні твору мистецтва, а важливим є те, що нехай про-

цес і автоматизований, але саме людина вибирає кого, в який момент, під яким кутом і як знімати, тобто фактично саме людина використовує технологію, в даному конкретному випадку фотоапарат. В цьому і є «творче начало» [15, с. 45].

Тому, при використанні штучного інтелекту для перевірки академічної доброчесності потрібну дуже ретельно підходити для налаштування алгоритмів такої програми та здійснювати контроль з боку людини за такими перевітками, знову ж таки, для уникнення потенційного порушення прав самих здобувачів, якщо наукова праця була створена не самим штучним інтелектом, а з його використанням.

Висновки. Таким чином у статті визначено поняття штучного інтелекту в загальному та штучного інтелекту в освіті, окреслено основні проблеми правового регулювання та можливості використання систем штучного інтелекту в освіті. На теперішньому етапі розвитку штучного інтелекту така комп'ютерна програма потребує великою залученості людського ресурсу, оскільки без постійного розвитку така комп'ютерна програма не зможе вирішувати поставлені перед нею завдання.

Станом на сьогоднішній день в рамках освітньої діяльності чітко не визначено, рамки використання штучного інтелекту в освіті. Однак, у всякому разі використання інноваційних технологій вітається та залучення систем штучного інтелекту, над якими буде належний контроль людини, однозначно зможе перевищити ті можливі ризики, про які згадувалось вище та покращити якість освіти, шляхом кращої індивідуалізації навчального процесу та отримання нових можливостей для навчання здобувачами освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бердо Р. С., Расюн В. Л., Величко В. А. Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти. *Академічні візії*. 2023. № 22. 10 с. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8174388> (дата звернення: 29.04.2024).
2. Використання штучного інтелекту в освіті / І. М. Візнюк та ін. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems*. 2021. № 59. С. 14–22. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3031>.
3. Використання штучного інтелекту у вищій освіті / І. Драч та ін. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2023. № 15. С. 66–82. URL: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82> (дата звернення: 29.04.2024).
4. Добровольська О. В., Штанько В. І. Філософський аналіз еволюції штучного інтелекту. *Studies in history and philosophy of science and technology*. 2019. Т. 28, № 1. С. 10–19. URL: <https://vestnikdnu.dp.ua/index.php/ifnit/article/view/134/140> (дата звернення: 29.04.2024).
5. Каткова Т. Г. Штучний інтелект в Україні: правові аспекти. *Право і суспільство*. 2020. № 6. С. 46–55.

URL: <https://doi.org/10.32842/2078-3736/2020.6.1.8> (дата звернення: 29.04.2024).

6. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (з протоколами) (Європейська конвенція з прав людини) : Конвенція. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#n289 (дата звернення: 29.04.2024).

7. Кравчик О. Основні можливості та правові передумови використання штучного інтелекту в підготовці здобувачів освіти. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції* : Акт. проблеми проф. педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи, м. Львів, 25 квіт. 2024 р. Львів, 2024. С. 506–508.

8. Лубко Д. В., Шаров С. В. Методи та системи штучного інтелекту: навчальний посібник: навч. посіб. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2019. 264 с. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/15462> (дата звернення: 29.04.2024).

9. Марценко Н. Правовий режим штучного інтелекту в цивільному праві. *Актуальні проблеми правознавства*. 2019. Т. 1, № 4. С. 91–98. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38382/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення: 29.04.2024).

10. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 р. № 2811-IX : станом на 15 квіт. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text> (дата звернення: 29.04.2024).

11. Провищу освіти: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 24 берез. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 29.04.2024).

12. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р : станом на 29 груд. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-р#Text> (дата звернення: 29.04.2024).

13. Сидорчук Ю. М. Філософсько-правові проблеми використання штучного інтелекту. *Право і суспільство*. 2017. № 3 ч. 2. С. 16–19. URL: http://pravoisuspilstvo.org.ua/archive/2017/3_2017/part_2/6.pdf (дата звернення: 29.04.2024).

14. Токарева В. О. Щодо питання творчості та штучного інтелекту. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2018. № 1(22). С. 55–58. URL: http://pjuv.puoua.od.ua/v1_2018/15.pdf (дата звернення: 29.04.2024).

15. Уткіна М. С. Можливість віднесення творів, створених штучним інтелектом, до об'єктів інтелектуальної власності. *Правові горизонти*. 2019. № 17 (30). С. 42–46. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/77729/1/Utkina_mozhlivist_vidnesennya_tvoriv.pdf (дата звернення: 29.04.2024).

16. European Parliament legislative resolution of 13 March 2024 on the proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council on laying down harmonized rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain Union Legislative Acts : European Parliament legislative resolution of 13.03.2024 no. COM(2021)0206 – C9-0146/2021 – 2021/010. URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0138_EN.html (date of access: 29.04.2024).

17. European Parliament resolution of 19 May 2021 on artificial intelligence in education, culture and the audiovisual sector : European Parliament resolution of 19.05.2021 no. 2020/2017(INI). URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0238_EN.html (date of access: 29.04.2024).

18. Oxford Learner's Dictionaries | Find definitions, translations, and grammar explanations at Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/artificial-intelligence?q=artificial+intelligence> (date of access: 29.04.2024).

19. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (Text with EEA relevance) : European Parliament regulation of 27.04.2016 no. 32016R0679. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>.

20. Tesla autopilot. *Tesla.com*. URL: <https://www.tesla.com/autopilot> (date of access: 29.04.2024).

PRACTICAL USE OF LIVE INTERACTIVE WORKSHEETS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR INTERNATIONAL MEDIC STUDENTS AT HIGHER EDUCATION AS A DIGITAL NECESSITY

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ЖИВИХ ІНТЕРАКТИВНИХ АРКУШІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ЦИФРОВА НЕОБХІДНІСТЬ

Стаття деталізує практичне застосування інтерактивних технологій, а саме інтерактивних аркушів Liveworksheets, під час викладання української мови іноземним студентам медичних спеціальностей у закладах вищої освіти як вимога дигіталізації та цифровізації. У статті здійснено спробу вирішити суперечність між розробленістю цифрових навчальних засобів, (електронних засобів навчання, мультимедійних застосунків/девайсів, навчальних інтерактивних аркушів), навчальних платформ і потребою у них практичного застосування іноземних студентів медичних спеціальностей закладів вищої освіти. Здійснено системний та порівняльний аналіз міжнародного та українського досвіду, аналіз методичних розробок провідних викладачів та наукової літератури, практичних застосунків, інтерактивних засобів електронного навчання, деталізовано практичний досвід застосування інноваційних методик викладання кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету. Вітчизняний та зарубіжний досвід практичного використання інтерактивних аркушів у навчанні успішно інтегровано під час викладання дисципліни української мови іноземним студентам медичних спеціальностей 4-5 курсів. Доступність і якість розробки авторських інтерактивних аркушів для іноземців-медиків дає можливість урізноманітнити навчальний процес, сприяють відкриттю іноземним студентам нових можливостей для їх якісного навчання та швидкого оволодіння українською як іноземною мовою у медичній галузі. На часі діджитал застосунки, освітні платформи, інтерактивні методичні розробки, які покращують результативність навчального процесу. Деталізовано практичний досвід застосування авторських інтерактивних аркушів та навчальних ресурсів під час викладання української як іноземної мови для іноземних студентів-медиків. Унікальністю є те, що кожен іноземний здобувач освіти може вдосконалювати свою професійну лексику як самостійно, так і у процесі контактного навчання. Інтерактивні робочі аркуші дозволяють досягти важливої мети: перейти від пасивного до активного навчання. Інтерактивні аркуші з цікавими та інноваційними вправами можуть значно підвищити мотивацію студентів до виконання завдань. Для викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» інтегровано електронні навчальні девайси (інтерактивні аркуші Liveworksheets, подкасти, онлайн тести, інтерактивні ментальні карти та інше) на внутрішніх навчальних платформах СумДУ, таких як Mix (<https://mix.sumdu.edu.ua/>), LecturEd. Концепція нашого дослідження здійснюється на

основі теоретико-методичних аспектів та практичного досвіду.

Ключові слова: дигіталізація, інтерактивні засоби навчання, інтерактивні аркуші Liveworksheets, іноземні студенти-медики, українська мова як іноземна, якість освіти.

The article actualizes the practical use of an interactive tools for enhancing education quality in the process of digitalization in teaching Ukrainian language to foreign students in higher education institutions, such as an interactive Liveworksheets. Interactive learning technologies contribute to the improvement of the process of assimilation of knowledge and skills by foreign students of higher education. A series of author's interactive worksheets was developed and tested specifically for the language training of foreign medical students who continue their studies in Ukraine.

In the article the attempt to solve contradiction between the development of digital educational tools (electronic learning tools, multimedia applications/devices, educational interactive worksheets), educational platforms and the need for their practical application by foreign students of medical specialties of higher education institutions. Systematic and comparative analyzes of international and Ukrainian experience, analysis of methodological developments of leading teachers and scientific literature, practical applications, interactive electronic learning tools, detailed practical experience of applying innovative teaching methods of the Department of Language Training of Foreign Languages were carried out.

On the ground of systemic and comparative analysis of international methodical and scientific literature, Ukrainian and foreign experience of the practical use of interactive sheets in education was successfully integrated during the teaching of the discipline of the Ukrainian language to foreign students of medical specialties of 4-5 years. The availability and quality of the development of the author's interactive worksheets for foreign doctors makes it possible to diversify the educational process, contribute to the opening of new opportunities for foreign students for their high-quality education and quick mastery of Ukrainian as a foreign language in the medical field.

The uniqueness of creating and implementing an interactive Liveworksheets is that every foreign student can improve his professional vocabulary both independently and in the process of contact training. Interactive worksheets allow you to achieve an important goal: to move from passive to active learning. Interactive worksheets with interesting and innovative exercises can significantly increase students' motivation to complete assignments. For the teaching of the academic discipline "Ukrainian as a foreign lan-

UDC 37:004:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.40>

Levenok I.S.,

PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Language Training
of Foreign Citizens Department
Sumy State University

Sydorenko O.P.,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate
Professor,
Head of the Language Training of Foreign
Citizens Department
Sumy State University

guage”, electronic educational devices (interactive Liveworksheets, podcasts, online tests, interactive mental maps, etc.) are integrated on the internal educational platforms of Sumy State University, such as Mix (<https://mix.sumdu.edu.ua/>), LecturEd. The concept of our research is

based on the theoretical, methodological aspects and practical experience.

Key words: *digitalization, interactive learning tools, Ukrainian as a foreign language, interactive Liveworksheets, international medic students, quality education.*

The problem of research. According to the definitions “digitalization” [2] given by Gartner Glossary “is the use of digital technologies to change a business model and provide new revenue and value-producing opportunities; it is the process of moving to a digital business”. A Turkey researcher in her article emphasizes, that “with digitalization in education, arranging educational content using technological opportunities, creating educational materials combined with virtual reality, and applying gamification in education becomes important in terms of the effectiveness of education” [1]. A lot of scientists analyze that the issue of application of innovative teaching methods is the priority in the methodology of language teaching. Research about new learning tools, is based on the ground of linguistics, language didactics, psychology, pedagogy.

International research notes, that technology has become an increasingly common part of a students’ daily life. Extensive use of mobile devices, and various other digital equipment’s make possible to study and interact many international students.

Analysis of recent research and publications. The following methods of research analysis are used: the analysis of Ukrainian and international methodological and scientific literature, comparative analysis of learning tools, generalization of experience in a new teaching methods and interactive Liveworksheets at the Language Training of Foreign Citizens Department of Sumy State University.

The main study of traditional and digital language learning is revealed by Ukrainian group of researches Hrytsenko O., Kushnir I.M., Uvarova T., Zozulia I. (defines peculiarities of visualization in the process of teaching Ukrainian as a foreign language to students with clip way of thinking – mind map, tag cloud, infographics, Wimmelbooks [4, p. 130]), Nazarevych L.T. (about implementation in study Ukrainian language podcasts); interactive worksheets first became widespread in secondary education institutions abroad, then, in particular, colleagues from Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University began to implement interactive multimedia worksheets (IMW) services in higher education from 2020. There are more and more services, the use of the Wizer.me cloud service has become the most popular. Y. Spiridonova, a teacher and methodist from Kherson region, Ukraine teaches online how to create interactive worksheets. Today, the LiveWorksheets service has confirmed its convenience and efficiency of use. Therefore, our choice stopped at this web page.

A group of Northern Caribbean University researchers Oneil N. Madden, Ryan Sweeney, Alexious Gonzales [7] investigated, that “live worksheets have numerous benefits, such as their impact on making a class more interactive and fun, which boosts students’ participation and motivation. The different features of live worksheets also add to the benefits enjoyed by both students and teachers, such as user-friendliness, instant grade/feedback, variety of activity types, and colorfulness of the visuals” [7, p. 14]. These researchers emphasize that “live worksheets assist with the development of cognitive and linguistic skills. Students noted gains in vocabulary and grammar development and reinforcement, strengthening writing and speaking skills. However, with the absence of a French keyboard (or any other foreign language), correct answers may be considered incorrect by the system. Consequently, teachers have to be prepared for these eventualities” [7, p. 14].

Therefore, we **highlight previously unresolved parts of the overall problem.** According to international researchers, there is a gap between the development of digital educational tools (electronic learning tools, multimedia applications/devices, educational interactive sheets), educational platforms and the need for their practical application by foreign students of medical specialties of higher education institutions. Regarded to this, we see the necessity of implementation interactive Liveworksheets into teaching Ukrainian as a foreign language to international students.

The purpose of the article is to analyze and describe implementation of interactive Liveworksheets into Ukrainian language teaching for international medic students at higher education institution.

Presenting main material. According to the Pedagogical competitions (Competition of Pedagogical Innovations, Competition for the Use of mobile devices, etc.) which are annually held at Sumy State University (SumDU), where lecturers of the Department of Language Training of Foreign Citizens participated with such projects as “Development and application of a series of author interactive worksheets (Liveworksheets service) for the purpose of language training of foreign medic students” (presented by I. Levenok, O. Sydorenko), “Using the audiolingual method with elements of the language matrix of back reflection teaching foreign students Ukrainian communication” (presented by L. Bidenko, N. Pylypenko-Fritsak) allow us to confirm, that lectures constantly implement such methodological solutions in

the educational process, which try to combine traditional learning technologies with E-learning technologies [6].

From 2022 to 2024, an experiment was conducted to test the international medic students 4–5 courses Medical Institute Sumy State University (groups MTs.m-909an, MTs.m-915an, MTs.m-919an), using University study platform MIX (<https://mix.sumdu.edu.ua/study/course/16628>). The research showed, that interactive Liveworksheets allow international medic students to achieve an important goal: to move from passive to active learning. Interactive worksheets with interesting and innovative exercises can significantly increase students' motivation to complete assignments. Improve the concentration and attention of foreign students with interactive exercises, train medical terminology, which is like a game, they “move” words, “draw” on the phone screen or connect the necessary sentences with the cursor, they become more attentive and interested in the obtained high results. Lectures can create a sheet in the service with open questions, multiple choice, filling blanks, match, filling on an image, table, sorting, draw. Liveworksheets “Diseases of Respiratory System” <https://www.liveworksheets.com/c?a=s&t=wm-3QeXoL5C&sr=n&l=av&i=sdxtxn&r=3t&f=dzdtuuzf&ms=uz&cd=puv0-r-j-8-lidyprnmzmlm0zngnzxxgexg&mw=hs> (author – I. Levenok) and “Heart Diseases. Myocardium Infraction” <https://www.liveworksheets.com/c?a=s&t=wm3QeXoL5C&sr=n&l=p6&i=sdxtxsf&r=ep&f=dzdtuuzf&ms=uz&cd=puv0-r-j-8-lh1pnmzmpnerhngnzxxgexg&mw=hs> (author – I. Levenok) we marked by 97% of respondents (from 46 total respondents, that took part in a survey) answered “yes, I see the progress, while studying with Liveworksheets”. 87% of respondents confirmed that interactive Liveworksheets are an additional source to strengthen vocabulary in medical field and practice reading and cognitive skills. Therefore, whenever teachers want students to have immediate practice in these areas, giving them live worksheet exercises could be a good source to recall and apply the knowledge that has just been learned [6].

Studying with interactive worksheets cognitive processes are pushed, that enhance international medic students in reading skills, thinking, expressing information in Ukrainian language, which is not native for them. It provokes a new level of investigation and self-perfection with further motivation of Ukrainian as a foreign language study [5].

International students were offered a preliminary independent study of a part of the study material in the discipline “Ukrainian as a foreign language” using electronic resources (professionally oriented texts, online tests, videos, mental maps) posted on the resource of SumDU Mix. <https://mix.sumdu.edu.ua/>, or with the use of the open educational resource OCW (<https://ocw.sumdu.edu.ua/>) [6].

International students were offered a preliminary independent study of a part of the study material in the discipline “Ukrainian as a foreign language” using electronic resources (professionally oriented texts, online tests, videos, mental maps) posted on the resource of SumDU Mix. <https://mix.sumdu.edu.ua/>, or with the use of the open educational resource OCW (<https://ocw.sumdu.edu.ua/>) [6].

<https://www.liveworksheets.com/c?a=s&t=wm3QeXoL5C&sr=n&l=av&i=sdxtxn&r=3t&f=dzdtuuzf&ms=uz&cd=puv0-r-j-8-lidyprnmzmlm0zngnzxxgexg&mw=hs>

Тема “ЗАХВОРЮВАННЯ ДИХАЛЬНОЇ СИСТЕМИ”
(для іноземних студентів)

Завдання 1.
Виберіть і вставте в речення деякі слова та словосполучення відповідно до змісту.
Choose and fill in some words and phrases into sentences according to the content.

- Слово _____ походить від латинського слова «obstruction», що означає «перешкода» .
 а) обструкція б) конструкція в) інструкція
- Розрізняють дві форми обструктивного бронхіту:
 а) повільну та хронічну б) гостру та пивідку в) гостру та хронічну
- У хворого, крім сильної задишки, активно виділяється _____ разом із кашлем.
 а) мокротиння б) кров в) сеча
- На початковому етапі захворювання кашель досить сухий, але через деякий час він _____ .
 а) покращується б) пом'якшується в) зникає
- Причиною серйозного ураження органів дихання можуть стати ускладнення шляху _____ .
 а) ГРВІ б) УЗД в) КТ
- Обструктивний бронхіт характеризується сильною задишкою та _____ .

Fig. 1. Visual presenting of Liveworksheet for international medic students

We share the opinion by Ukrainian colleague , “the rapid development of cloud-based technologies stimulates the emergence of new aids and methods of teaching, therefore educators must be taught to use them effectively. Most teachers do their in-service training at other HEIs where they learn from their colleagues’ experience. Firstly, that experience is not always innovative; secondly, teachers do their in-service training only once every five years; and thirdly, in most cases such training takes place on a part-time basis, alongside regular teaching load and is funded by teachers themselves, which creates certain difficulties and affects the resulting quality. Scientific and practical conferences and seminars only allow to familiarise oneself with the new accomplishments. For these reasons it would be worthwhile to allocate funds for holding practical master classes and workshops during which teachers could practice innovative technologies in order to be able to use them in their work” [3] It is necessary to mention, that “it is appropriate to ask questions that would stimulate a student to use prior knowledge in new situations. These tasks, on the one hand, are a challenge for students, and on the other hand motivate them to obtain and assimilate the newly acquired knowledge. Moreover, as was already mentioned, the main purpose of IMWS is formative assessment; therefore it is unreasonable to overload IMWS with extracts from a textbook. Usually tasks are created from the point of view of a teacher (“easy-hard”, “can be done quickly - takes time to complete” and so on), so in order to correctly determine the complexity of tasks and the time required to complete them, the newly created IMWS must be tested (at the very least, teachers must complete all the tasks from IMWS themselves and/or ask colleagues to do it)” [3].

Conclusion. An implementation of interactive Liveworksheets into Ukrainian language teaching for international medic students at higher education institution as a bare necessity for digital generation is described. According to national and international experience, on the ground of our survey, we conclude, that there are variety of online platforms, virtual activities, social networks, interactive learning tools, etc. that can be successfully integrated into language study. The advantages and practical use of interactive

learning during the language training of international students are revealed, that enhanced quality education in language teaching of international students Sumy State University. Study platforms (MIX) and materials is supplemented by various inserts for more successful mastering of the discipline. Pedagogical innovations require development and practical use of Liveworksheets as an interactive tool, perspectives of our further researches are going to be revealed by investigation and developing new digital tools for language perfection by international students.

REFERENCES:

1. Arısoy, B. Digitalization in education. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(5), 1799–1811. 2022. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.6982>
2. Digitalization. Gartner Glossary. URL: https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/digitalization?trk=article-ssr-frontend-pulse_little-text-block
3. Kopniak N. The Use of Interactive Multimedia Worksheets at Higher Education Institutions. *Information Technologies and Learning Tool*. Vol. 63. № 1, 2018, pp. 116–129.
4. Kushnir, Iryna., Zozulia, Iryna., Hrytsenko, Olha., Uvarova, Tetiana. y Kosenko, Luliia. Means of Visualization in Teaching Ukrainian as a Foreign Language to Modern Students with Clip Way of Thinking. *Laplage Em Revista*, 7(Extra-D), 2021, pp. 127–136. URL: <http://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/14531/1/1078-Texto%20do%20Artigo-1780-2-10-20210711.pdf> [Links]
5. Levenok, I., Avramenko, N., Sydorenko, O., Matokhniuk, L., Pylypenko-Fritsak, N., Shevchuk, V., Bets, I., Bloschynskiy, I., Bets, Y. The Role of Foreign Language Learning as a Background of Tolerance and Cross-Ethnic Interaction Formation of Higher Educational Institutions’ Students. *World Journal of English Language*. Vol. 13, 8, 2023. pp. 130–137 URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85173833236&origin=inward&txGid=dd88c6fa9d3860148ac94951650ce995>
6. Levenok I. S., Sydorenko O. P. Integrating E-learning in Ukrainian language teaching for international students at higher education institutions. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 45. С. 275–278. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.57>
7. Oneil N. Madden, Ryan Sweeney, Alexious Gonzales Exploring the Use of Live Interactive Worksheets in Foreign Language Classes: Perceptions of Students and Teachers. *Internstional Journal of Language Instruction*, Vol. 2; No. 4; 2023.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ СВІТІ: ІНТЕРАКТИВНІ ДОДАТКИ ТА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТАЛАНТУ ТА КРЕАТИВНОСТІ

ART EDUCATION IN TODAY'S WORLD: INTERACTIVE APPLICATIONS AND ONLINE PLATFORMS FOR THE DEVELOPMENT OF TALENT AND CREATIVITY

Нині мистецька освіта функціонує у період цифрової глобалізації, що зумовлює трансформацію методик й інструментів педагогічної діяльності. У нових умовах набули актуальності індивідуальний підхід у навчальному процесі, гуманізація, неперервна освіта, дистанційне, змішане й онлайн-навчання, гейміфікація, мікронавчання тощо, які сприяють активному впровадженню інтерактивних технологій. Ключовим принципом сучасної освіти, зокрема, мистецької, є реалізація особистістю орієнтації здобувачів вищої освіти, що спрямована на розвиток таланту й креативності. Метою статті є здійснення аналітичного огляду інтерактивних додатків і онлайн-платформ для розвитку креативно-творчого потенціалу в мистецькій освіті. Для реалізації мети були використані такі методи й підходи дослідження: аналіз і синтез, класифікація, індукція та аксіологічний підхід. У статті проаналізовано стан соціальної реальності та наведено причини й аргументи у потребі розвитку креативного мислення. Розглянуто мистецьку освіту як обов'язковий компонент культурної цінності, що має важливе значення для збереження самобутності народу та національної культурної спадщини. Класифіковано цифрові додатки й онлайн-платформи для здобувачів вищої освіти і викладачів, що розвивають когнітивні навички, креативність і талант за такими напрямками: хореографія, образотворче та музичне мистецтво. Для ефективного використання інтерактивних технологій у мистецькій освіті, було розглянуто особливості формування креативно-творчих навичок у здобувачів вищої освіти Херсонського державного університету факультету культури і мистецтв, зважаючи на зарубіжний досвід у розвитку мистецької освіти. Отримані результати дослідження мають теоретичне й практичне значення, оскільки можуть бути використані як додатковий матеріал під час читання лекцій та проведення семінарів. У свою чергу, наведений огляд інноваційних технологій сприятиме удосконаленню організації художнього освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Ключові слова: інноваційні технології, креативне мислення, мистецтво, художній освітній процес, культура.

Nowadays, art education is functioning in the period of digital globalization, which leads to the transformation of methods and tools of pedagogical activity. Modern trends in the education system: individual approach in the educational process, humanization, lifelong learning, online learning, distance, blended, mobile learning, gamification, microlearning, etc. contribute to the active implementation of interactive technologies. A key principle of modern education, including art education, is the implementation of students' personal orientation aimed at developing talent and creativity. The purpose of the article is to provide an analytical review of interactive applications and online platforms for the development of creative and creative potential in art education. To achieve this goal, the following research methods and approaches were used: analysis and synthesis, classification, induction, and axiological. Based on the results of the five tasks, the article analyzes the state of social reality and provides reasons and arguments for the need to develop creative thinking. Art education is considered as a mandatory component of cultural value, which is important for preserving the identity of the people and cultural heritage. Digital applications and online platforms for students and teachers that develop cognitive skills, creativity and talent are classified in the following areas: choreography, visual arts, music. To ensure the effective use of interactive technologies in art education, the article considers the peculiarities of forming creative and creative skills in students of Kherson State University, Faculty of Culture and Arts, taking into account foreign experience in the development of art education. The results obtained in the article are of theoretical and practical importance, as they can be used as additional material in lectures and seminars. The review of innovative technologies will help to improve the organization of the artistic educational process in higher education institutions.

Key words: innovative technologies, creative thinking, art, artistic educational process, culture.

УДК 378.1:75:78:79

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.41>

Левченко М.Г.,

канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри культурології
Херсонського державного університету

Терешенко Н.В.,

канд. пед. наук,
доцентка кафедри хореографічного
мистецтва
Херсонського державного університету

Кузнецов С.В.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри культурології,
Херсонського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Самоактуалізація й самореалізація особистості залежить від розвитку її креативних навичок, а мистецька освіта є ключовою системою, що допомагає розвинути когнітивні функції і креативність. Зважаючи на глобалізаційні процеси, розвиток штучного інтелекту та соціокультурні зміни, важливо адаптувати традиційні методики й інструменти викладання в мистецькій освіті до нових технологій. Актуальною проблемою художнього

освітнього процесу за традиційною методикою виховання є не вичерпне врахування індивідуальних, креативних та когнітивних можливостей, а також особистих уподобань. Отже, використання інтерактивних технологій в мистецькій освіті, які базуються на персоналізованому підході, може сприяти вирішенню цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток мистецької освіти залежить від глобалізації і технологічних інновацій, що водночас створює

проблеми й перспективи для модернізації художнього освітнього процесу. У статті О. Квецко та Н. Марусик окреслено у загальному вигляді сучасний стан мистецької освіти: проблеми, шляхи їх вирішення та перспективи розвитку. Окрім цього, наведено зарубіжні методики Німеччини, Великобританії, США та Швеції, а також визначено основні інноваційні тренди, що впливають на функціонування мистецької освіти [1]. У свою чергу, дослідження Ж. Денисюк розкриває тенденції мистецької освіти в контексті глобалізації, її можливості та виклики [2]. О. Комаровська здійснила експеримент, за результатами якого визначила шість змістових блоків, що окреслюють сучасні виклики мистецької освіти в умовах повномасштабної війни. При цьому у роботі надана детальна характеристика лише одного блоку: «Ціннісне переосмислення змісту мистецької освіти» [3].

Г. Сотська, досліджуючи можливість використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), наголошувала на тому, що, з одного боку, мистецька освіта за довгі роки існування вже сформувала методику, принципи викладання, традиційні форми навчання, а з іншого боку, інтеграція у європейський культурний простір обумовлює використання цифрових технологій. Авторка зробила висновок, що для вирішення зазначеного протиріччя важливо вдало поєднати традиційне з інноваційним [4].

У своєму дослідженні М. Саманієго та ін. систематизували методи прийоми та інструменти розвитку креативного мислення й креативності, аналізуючи існуючі наукові джерела [5]. У статті Л. Волинець проведено аналіз державних ініціатив та інноваційних проєктів, на основі якого було визначено закономірності розвитку культурно-освітньої політики щодо загальної мистецької освіти. Крім того, науковець порівнює тенденції розвитку змістового компоненту мистецької освіти в країнах Європейського Союзу, наголошуючи на відмінності у підходах та методиках між західноєвропейськими та східноєвропейськими країнами [6]. Б. Тимків та ін. розглянули інноваційні технології в образотворчому мистецтві (ігрові технології (квест), технології проблемного навчання, артпедагогічні технології), що мають позитивний вплив на розвиток творчості здобувачів вищої освіти, самостійності і рефлексії [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений огляд наукових публікацій доводить, що мистецька освіта часто ставала об'єктом досліджень науковців. Однак, всебічний огляд інтерактивних додатків та онлайн-платформ для розвитку таланту й креативності з різних мистецьких спеціальностей ще не був предметом існуючих досліджень.

Метою статті є огляд інтерактивно-творчих додатків та онлайн-платформ, що можуть бути

використані здобувачами вищої освіти й викладачами в освітньому процесі Факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету для розвитку індивідуальних інтелектуальних можливостей, таланту і креативності. Для досягнення визначеної мети було поставлено низку завдань: 1) здійснити моніторинг соціальної реальності щодо актуальності розвитку креативності; 2) визначити мистецьку освіту як культурну цінність; 3) розглянути інтерактивні додатки та онлайн-платформи для здобувачів вищої освіти і викладачів спеціальностей «Хореографія», «Образотворче мистецтво» та «Музичне мистецтво»; 4) з'ясувати особливості процесу формування креативності, розвитку таланту у здобувачів вищої освіти Факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету.

Виклад основного матеріалу. Революція гідності, збройний конфлікт на Сході України, пандемія COVID-19 і повномасштабна війна докорінно змінили соціальну реальність в Україні. Інноваційність стала ключовою характеристикою українського суспільства, оскільки в умовах невизначеності та загрози безпеці потрібно швидко реагувати на події та діяти. Відповідно до цього, відбувається пошук нових форм, методик та інструментів, що забезпечать якісний рівень освіти під час дистанційного та змішаного навчання. У свою чергу, трансформація освіти залежить від поширення таких тенденцій: 1) розвиток цілісного навчання й підприємницької компетентності; 2) функціонування віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), штучного інтелекту; 3) поширення *soft skills*; 4) мікронавчання [8]. Розвиток мистецтва обумовлює формування наступних тенденцій: 1) зростання ролі цифрового мистецтва у вигляді VR та AR; 2) поширення екологічного мистецтва; 3) міжнародна співпраця та міжнародний обмін культурними цінностями; 4) популяризація інтерактивних інсталяцій; 5) синтез традиційного з експериментальним. Відповідно до цього, інтеграція у мистецьку освіту інтерактивних технологій є закономірним процесом [9].

Розвиток креативності має чотири рівні, що були визначені Дж. С. Кауфмані та Р. А. Бегетто [10]: *Mini-C*, *Little-C*, *Pro-C*, *Big-C*. До прикладу: 1) *Mini-C*: здобувач вчиться грати на піаніно; 2) *Little-C*: здобувач вільно грає музичні композиції; 3) *Pro-C*: здобувач став відомим піаністом і професійно грає; 4) *Big-C*: здобувач змінює методику гри на піаніно та винаходить нові способи. Еволюція рівнів креативності залежить певною мірою від таланту й інтелектуальних здібностей здобувача.

Цифровізація, альтернативна реальність, переосмислення цінностей та кооперація в умовах повномасштабної війни зумовлюють потребу у розвитку креативних індустрій, що стають невід'ємною складовою цифрової економіки. У цьому контексті,

креативність постає одним з основних показників конкурентоспроможності на ринку праці.

У цьому дослідженні мистецька освіта була розглянута як культурна цінність, а не система, що містить лише цілі, робочі програми, методики та інформаційно-комунікаційні технології. Творчий процес є непередбачуваним, абстрактним, оригінальним й гнучким, тому функціонування закритої системи з чіткими функціями та закритими завданнями лише заважатиме розвитку таланту й креативності здобувачів вищої освіти. Мистецька освіта має бути

відкритою до прояву емоцій, внутрішньої та зовнішньої природи з постановкою відкритих завдань.

Освіту й культуру об'єднують загальнолюдські цінності (духовність, свобода, рівність), спільні функції (пізнавальна, комунікативна, виховна, інформативна, соціальна, світоглядна тощо), творчий підхід у мистецькій освіті та спільний об'єкт – культура. Актуальною тенденцією в освіті є збереження культурної спадщини українського народу, що набуло особливого значення під час повномасштабної війни [11].

Таблиця 1

Інтерактивні технології у розвитку креативності здобувачів вищої освіти, які здобувають мистецьку освіту

	Додатки	Онлайн-платформи
Хореографія	<p><i>ChoreoMaker</i> призначений для управління хореографією. Інтерфейс додатку розкриває можливості для планування, проєктування, візуалізації складних танцювальних постановок. Можливість працювати з різними макетами танцювальних формацій дозволяє експериментувати.</p> <p><i>ArrangeUs</i> також призначений для створення танцювальних формацій, але у цьому додатку можливо працювати лише з геометричним об'єктом (крапка). За допомогою різнокольорових крапок можливо створити схему танцю, перейти й синхронізувати з музикою.</p> <p><i>ChoreoStage</i> – графічний інструмент для постановки хореографії за допомогою якого можливо схематично розмістити учасників постановки й організувати рухи. Результатом роботи будуть сформовані зображення схеми з якими можна працювати у реальній танцювальній формації.</p> <p><i>Choreographic Dance Formation</i> призначений для створення хореографії. Інтерфейс програми дозволяє створювати різні танцювальні комбінації. А можливість обирати відео візуалізує придуману схему танцю.</p> <p><i>Choreo Ar</i> – додаток із доповненою реальністю, що створює віртуальний танцювальний зал, де можна танцювати разом із віртуальним тренером, створювати власну хореографію.</p>	<p><i>Danceapp</i> дозволяє розробити 3D модель сцени й хореографії. Можливо додавання необмеженої кількості учасників постановки, переміщати їх під музику.</p> <p><i>Formi Studio</i> призначений для розроблення хореографії у 3D вимірі. Можлива синхронізація з музикою, співпраця у реальному часі.</p>
Образотворче мистецтво	<p><i>DeviantArt</i> має обмежену кількість функцій, порівняно із веб-платформою.</p> <p><i>ArtPose</i>. За допомогою цього додатку можливо розглядати різні положення тіла у 3D просторі.</p> <p><i>SketchAR</i> – навчання образотворчому мистецтву за допомогою доповненої реальності.</p> <p><i>Scelly</i> – додаток з анатомії, що розкриває анатомічні можливості людини, які допоможуть митцю розвинути креативність у виборі поз моделі.</p>	<p><i>Behance</i>. Цифрова платформа, що містить купу ідей (зображення, шрифти, мокапи тощо) для розвитку таланту й креативності. Перевагою є те, що є можливість створювати мудборди.</p> <p><i>DeviantArt</i> – веб-платформа, що призначена для поширення і обговорення витворів образотворчого мистецтва.</p> <p><i>Art Prompts</i> – сайт, що генерує підказки для створення унікальної, креативної картини.</p>
Музичне мистецтво	<p><i>Perfect Ear: Music & Rhythm</i>. Розвиває імпровізацію, вміння розпізнавати ноти, акорди на слух. Окрім цього, у датку є інші корисні вправи.</p> <p><i>Vocaberry</i> – додаток занять із вокалу у форматі гри.</p> <p><i>Beat Maker Go</i> – симулятор, за допомогою якого можливо створювати біти, семпли та музичні треки.</p> <p><i>FL Studio Mobile Imagine Line</i> – додаток для створення музики, ритмів.</p>	<p><i>Patatap</i> дозволяє створювати нові біти.</p> <p><i>Patchwork</i> дозволяє розробити власний сінт.</p> <p><i>Sample-stitch</i> дозволяє створити біти на основі частин інших треків.</p> <p><i>Splice</i> – платформа для розвитку спільної музичної творчості.</p>

Джерело: власна розробка авторів

Основною метою для викладача під час організації освітньо-творчого процесу у закладі вищої освіти має бути встановлення культурного діалогу, обмін культурними цінностями між ним і здобувачем вищої освіти. Навчання заради навчання, оволодіння теоретичною інформацією, навичками без розуміння культурного контексту й цінності зводить нанівець ефективність усього освітнього процесу. Зміст мистецької освіти полягає в опануванні духовних і моральних цінностей суспільства. Таким чином, культурні тенденції визначають цілі, завдання й інструменти мистецької освіти. Водночас, її розвиток сприяє збереженню художніх ремесел і поширенню нових витворів мистецтва, що є унікальною цінністю для української культури. Окрім цього, спостерігається розвиток гуманістичного підходу у мистецькій освіті, ключовими ідеями якого є особистісно-орієнтоване навчання, здобувач як суб'єкт культури, комунікація і рефлексія, співпраця. Така тенденція, насамперед, зумовлена світовими культурними трендами у контексті європейської інтеграції України.

Для всебічного розвитку креативності й таланту здобувачів вищої освіти необхідно створити культурно-розвиваюче середовище. У таблиці 1 наведено додатки та онлайн-платформи, що сприяють розвитку креативності хореографів, художників і музикантів.

З огляду на результати проведеного порівняльного аналізу, що проілюстровані у таблиці 1, у здобувачів вищої освіти, які здобувають мистецьку освіту, є можливість використовувати різні інтерактивні технології для розвитку таланту й креативності.

Розглянемо особливості формування креативності у здобувачів вищої освіти Факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету (рис. 1):

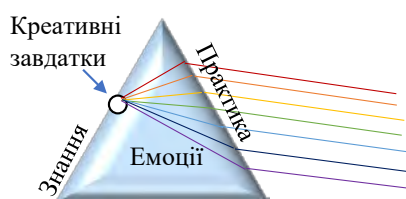


Рис. 1. Особливості формування креативності

Джерело: розроблено авторами

Запропонована модель (рис. 1) дозволяє констатувати, що призма є проекцією університету, де основними складовими освітнього процесу є площини призми – знання, емоції і творча діяльність. Здобувач символізує промінь світу, який вже наділений творчими здібностями і завдання університету полягає у тому, щоб розширити його креативні здібності за межі призми.

Ключовими особливостями розвитку таланту й креативності здобувачів вищої освіти Факультету Культури і мистецтв Херсонського державного університету є: 1) обумовленість, тобто розвиток креативних навичок залежить від компетентісно-орієнтованого освітнього середовища, у якому проектується науково-дослідницька діяльність з використанням інтерактивних технологій; 2) взаємодія здобувача із викладачем, спільна робота у групі призводить до пришвидшення розвитку креативності; 3) емоційно-творче середовище сприяє ефективній генерації нових ідей; 4) розвиток креативності у кожного здобувача буде різним, оскільки йому притаманні унікальні ціннісні орієнтації, знання та досвід.

Врахування особливостей розвитку таланту й креативності призведе до формування ініціативності, нестандартності та самовираженню особистості.

Висновки. Наслідки глобалізації і соціокультурні динамічні зміни впливають на функціонування мистецької освіти. У інформаційно-науковому полі присутня низка досліджень із визначення проблем, тенденцій та перспектив розвитку мистецької освіти. Однак, не спостерігається досліджень конкретних прикладів застосування інформаційно-комунікаційних технологій задля всебічного розвитку таланту і креативності здобувачів вищої освіти, що формує наукову новизну цієї статті.

Розвиток креативності залежить від існуючої соціальної реальності. Функціонування великої кількості гаджетів, штучного інтелекту, збільшення потреби у візуальному й аудіовізуальному контенті, технологічна глобалізація сприяють розвитку цифрової економіки. У цьому контексті, окремим сектором економіки постають креативні індустрії, що прагнуть залучати активних творчо самовиражених особистостей, які мають гнучкий розум й схильні до інноваційності. Завдання мистецької освіти полягає у використанні ефективних інструментів з розкриття таланту й креативності у інформаційному суспільстві.

Розвиток духовних сторін особистості є важливою складовою освіти, а ключову роль у цьому процесі відіграє мистецтво. Через творчість здобувачі вищої освіти можуть вільно висловлювати свої емоції, переживання та природні реакції, займаючись різними видами творчості. Усвідомлюючи цінності мистецтва, освіту можна покращити за допомогою удосконалення робочих програм, методів, форм і технологій викладання. Мистецтво є одночасно об'єктивною і суб'єктивною цінністю, що стає основою освіти, оскільки воно унікальне і належить до культурної цінності.

У статті було здійснено огляд інтерактивних додатків та онлайн-платформ для розвитку таланту й креативності здобувачів вищої освіти, що можуть бути використані у закладах вищої освіти.

Для спеціальності «Хореографія» було визначено 7 цифрових технологій, для «Образотворчого мистецтва» – 6, для музичного мистецтва – 8.

Визначено чотири особливості у формуванні креативності й розвитку таланту здобувачів вищої освіти Факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету. Окрім цього, розроблено модель, що відображає процес розвитку креативності.

Подальшою перспективою розвитку теми є дослідження результатів практичного застосування розглянутих інтерактивних додатків та онлайн-платформ з розвитку креативності на практичних заняттях із здобувачами вищої освіти Факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету з метою визначення позитивного й негативного впливу на освітній процес.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Квецко О., Марусик Н. Проблеми та перспективи мистецької освіти в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 70. Т. 1. С. 141–146. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-1-20> (дата звернення: 03.04.2024).
2. Денисюк Ж. 3. Мистецька освіта в умовах глобалізації та культурних трансформацій сучасності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. № 1. С. 23–28. URL: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2023.277628> (дата звернення: 03.04.2024).
3. Комаровська О. Реалії сучасної мистецької освіти (за результатами опитування педагогічної спільноти). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2022. Т. 26. № 1. С. 179–189. URL: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2022-26-1-179-189> (дата звернення: 03.04.2024).
4. Сотська Г. І. Інформаційно-комунікаційні технології в мистецько-педагогічній освіті. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття* : зб. матеріалів XX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / наук. ред. Г. І. Сотська, М. П. Вовк. № 6 (18). Чернівці : Букрек, 2023. С. 25–27.
5. Creative thinking in art and design education: A systematic review / M. Samaniego et al. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. No. 2. Article 192. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14020192> (дата звернення: 03.04.2024).
6. Волинець Л. Тенденції розвитку загальної мистецької освіти в країнах Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 36–47.
7. Тимків Б. М., Дем'янчук А. Л., Ясеницька Ж. В. Інноваційні мистецькі технології у викладанні образотворчого мистецтва у ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 39. С. 71–75. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.13> (дата звернення: 03.04.2024).
8. Istomina K. Tendencies of higher education development: European perspective. *Comparative Professional Pedagogy*. 2023. Vol. 13. No. 1. P. 70–75. URL: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(1\)-9](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-9) (дата звернення: 03.04.2024).
9. Актуальні тенденції у мистецтві у 2023 та у найближчі роки. URL: <https://kyiv.gallery/statii/aktualni-tendentsii-u-mystetstvi-u-2023-rotsi-ta-u-naiblyzhchi-roky> (дата звернення: 05.04.2024).
10. Лісовська Л. С., Теребух А. А., Гацук М. М. Моделі формування та методи стимулювання організаційної творчості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2019. Т. 25. № 1. С. 138–143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvumnevsg_2019_25%281%29_32 (дата звернення: 05.04.2024).
11. Андрощук І. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 17–21. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273124> (дата звернення: 05.04.2024).

РОЗДІЛ 7. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ

ПРОБЛЕМА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ
ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ТУРИЗМУTHE PROBLEM OF ACADEMIC PROCRASTINATION
IN THE TRAINING OF TOURISM PROFESSIONALS

Стаття присвячена дослідженню проблеми академічної прокрастинації у процесі підготовки фахівців у сфері туризму. Прокрастинація розглядається як відкладання виконання важливих справ та прийняття рішень, що супроводжується негативними емоційними переживаннями і може призводити до виснаження, стресу, тривожності тощо. Спочатку подається детальний аналіз поняття «прокрастинація», його етимології та історичної еволюції значення від нейтрального до негативного конотативного забарвлення. Наводяться різні визначення прокрастинації від провідних дослідників цього феномену. Особлива увага приділяється сучасному трактуванню прокрастинації як хвороби, зумовленої переважно інтенсивним розвитком суспільства. Далі в статті розглядаються види прокрастинації за класифікацією Н. Мілграма: побутова, прийняття рішень, невротична, компульсивна та академічна. Окремо виділяються два типи прокрастинаторів залежно від характеру емоцій: «вільні» та «напружені». Детально характеризуються специфічні обставини прокрастинації: дисфоричний афект, прихований негативізм, негативна самооцінка професійної компетентності. Також аналізуються основні причини виникнення прокрастинації, серед яких порушення емоційно-вольової сфери, невміння організувати час, підвищена тривожність, низька самооцінка, особливості характеру, перевтома, стреси, невпевненість у власних силах тощо. Наголошується на негативних наслідках прокрастинації для професійної діяльності та міжособистісної взаємодії. Стаття має теоретико-прикладний характер і може бути корисною для студентів, викладачів, психологів та всіх, хто цікавиться проблематикою академічної прокрастинації та шляхами її подолання.

Ключові слова: прокрастинація, фахівець туристичної сфери, підготовка, шляхи подолання.

The article is devoted to the study of the problem of academic procrastination in the process of training specialists in the field of tourism. Procrastination is seen as the postponement of important tasks and decision-making, which is accompanied by negative emotional experiences and can lead to exhaustion, stress, anxiety, etc. First, the article provides a detailed analysis of the concept of 'procrastination', its etymology and historical evolution of the meaning from neutral to negative connotations. Various definitions of procrastination by leading researchers of this phenomenon are presented. Particular attention is paid to the modern interpretation of procrastination as a disease caused mainly by the intensive development of society. The article goes on to discuss the types of procrastination according to N. Milgram's classification: domestic, decision-making, neurotic, compulsive and academic. Two types of procrastinators are separately distinguished depending on the nature of emotions: 'free' and 'tense'. The specific circumstances of procrastination are described in detail: dysphoric affect, latent negativism, and negative self-esteem of professional competence. The author also analyses the main causes of procrastination, including emotional and volitional disorders, inability to organise time, increased anxiety, low self-esteem, personality traits, overwork, stress, lack of self-confidence, etc. The author emphasises the negative consequences of procrastination for professional activity and interpersonal interaction. The article is of a theoretical and applied nature and may be useful for students, teachers, psychologists and anyone interested in the issues of academic procrastination and ways to overcome it.

Key words: procrastination, tourism professionals, training, ways of overcoming.

УДК 37:338.48+364-786

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.42>

Чубінська Н.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Інституту права, психології
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Пастернак В.В.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Інституту права, психології
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Савчак М.М.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Інституту права, психології
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Туристична галузь належить до однієї з найбільш динамічних і перспективних сфер світової економіки. Відповідно, зростають вимоги до якісної підготовки висококваліфікованих кадрів для індустрії туризму та гостинності. Майбутні фахівці мають оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями, практичними навичками, а також сформувати низку професійно важливих особистісних якостей. Серед останніх – вміння ефективно організувати свою діяльність, раціонально розподіляти час, самостійно і відповідально виконувати поставлені завдання.

Однак, у процесі фахової підготовки студентів-туризмознавців нерідко спостерігається таке

негативне явище, як академічна прокрастинація – невиправдане зволікання з виконанням навчальних завдань та підготовкою до контрольних заходів. Прокрастинація призводить до зниження якості засвоєння матеріалу, погіршення показників успішності, накопичення академічної заборгованості. Як наслідок, майбутні фахівці туристичного бізнесу можуть виявитися неготовими до виконання своїх професійних обов'язків належним чином.

Академічна прокрастинація є достатньо поширеним явищем серед студентської молоді і може мати різноманітні причини: особистісні, мотиваційні, емоційно-вольові та ін. Відтак, вивчення природи цього феномену, чинників, що його зумовлюють, а також

шляхів запобігання та подолання відкладання навчальної діяльності набуває особливої актуальності й значущості в контексті проблеми якісної підготовки майбутніх кадрів для індустрії туризму.

Актуальність дослідження. Туристична галузь є однією з найбільш динамічних та перспективних сфер світової економіки. В умовах жорсткої конкуренції на ринку туристичних послуг висувуються високі вимоги до рівня професійної підготовки кваліфікованих кадрів для індустрії туризму та гостинності. Від якості фахової освіти майбутніх працівників цієї сфери значною мірою залежить імідж туристичних фірм, задоволеність клієнтів якістю обслуговування, а відтак – ефективність та конкурентоспроможність туристичного бізнесу загалом.

Разом з тим, у процесі професійного навчання студентів туристичної сфери нерідко спостерігається таке негативне явище, як академічна прокрастинація – невиправдане зволікання з виконанням навчальних завдань, підготовкою до контрольних заходів, написанням кваліфікаційних робіт тощо. Прокрастинація призводить до погіршення показників успішності, накопичення академічної заборгованості, а отже, знижує якість засвоєння студентами необхідних теоретичних знань і практичних умінь. Як наслідок, майбутні фахівці туристичного бізнесу можуть виявитися недостатньо підготовленими для належного виконання своїх професійних обов'язків.

Академічна прокрастинація є відносно новим і маловивченим феноменом у психології та педагогіці вищої школи. Недостатньо розкритими залишаються причини виникнення цього явища, особливості його проявів серед студентів туристичних спеціальностей, негативний вплив на формування їх професійних компетентностей. Відтак, актуальним є ґрунтовне дослідження природи проблеми академічної прокрастинації, факторів її спричинення, типових наслідків, що знижують ефективність підготовки кадрів для сфери туризму. Такі дослідження сприятимуть розробці дієвих методів попередження і подолання академічної прокрастинації серед майбутніх фахівців туристичної галузі, а отже, підвищенню рівня їх професійної компетентності (Бабатіна, 2013; Журавльова, 2020, Дуб, 2022).

Окрім суто навчального аспекту, академічна прокрастинація студентів може негативно позначатися на формуванні таких професійно важливих якостей майбутніх працівників туристичної індустрії, як відповідальність, дисциплінованість, здатність до самоорганізації та тайм-менеджменту. Адже прокрастинація прямо пов'язана з браком саморегуляції, невмінням раціонально розподіляти час і ресурси, нехтуванням термінами. Тому профілактика та подолання цього явища у студентські роки матиме вагомий позитивний вплив на становлення успішних фахівців туристичного бізнесу (Базики, 2014; Берегова, 2020; Бурка, 2018;

Дворник, 2018; Дубініна, 2018; Колтунович, 2017).

Таким чином, комплексне теоретико-емпіричне дослідження проблеми академічної прокрастинації під час професійної підготовки студентів спеціальності «Туризм» є вкрай актуальним і важливим як для удосконалення системи фахової туристичної освіти, так і для забезпечення кадрами високої кваліфікації провідних підприємств індустрії гостинності.

Аналіз останніх досліджень. Феномен прокрастинації є предметом дослідження Є. Базики (2014), Н. Берегової (2020), Дж. Бурки (2018), М. Дворник (2018), К. Дубініна (2018), Т. Колтунович (2017) та ін.

Найпоширенішими в контексті окресленої проблематики є емпіричні дослідження, спрямовані на визначення особливостей прокрастинації особистості (С. Бабатіна «Синдром академічної прокрастинації і соціальна відповідальність у студентському віці» (2013), Є. Базики «Стан прокрастинації як чинник, який пригнічує формування успішної особистості студента» (2014), В. Дуб «Особливості прокрастинації студентів» (2022), О. Журавльової «Конструювання афективно-мотиваційного виміру моделі особистості прокрастинатора» (2022) та ін.

Мета даної роботи полягає в комплексному теоретичному дослідженні проблеми академічної прокрастинації в процесі підготовки фахівців туристичної сфери та з'ясуванні сутності цього явища, його видів, причин виникнення та можливих негативних наслідків для фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Прокрастинація (англ. "procrastination") походить від латинського аналога "procrastinus": "pro" – замість, попереду; "crastinus" – завтрашній (Словник іншомовних слів, 2011). Проблема відтермінування процесу виконання важливих завдань (життєво важливих та професійно важливих) та прийняття рішень існувала протягом всієї історії людства. І лише після 1750 р. (мова йде про початок промислової революції) прокрастинація набула особливо негативного значення, бо до вказаного періоду це вище поняття трактувалося як нейтральна конотація (Ferrari et al., 1995).

Дубініна К. розглядає прокрастинацію як «... своєрідну емоційну реакцію особистості на планові або необхідні справи, схильність людини до відкладання своїх справ «на потім», «на завтра», «на майбутнє»» (Дубініна, 2018).

Сучасна дослідниця В. Лугова доводить, що «прокрастинація – це постійне добровільне відкладання важливих справ, яке супроводжується відчуттям дискомфорту та негативними емоційними переживаннями і призводить до виснаження, тривожності, стресу, перевтоми, внутрішньособистісного конфлікту, погіршення взаємодії з іншими тощо» (Лугова, 2018).

Прокрастинація тлумачиться сучасними дослідниками як «форма поведінки, що формується як захисна реакція організму для боротьби з тривогою, що виникає на початку роботи над завданням у спробах завершити розпочату справу» (Базика, 2014; Беругова, Путанюк, 2020).

В сучасному розумінні прокрастинація розглядається як хвороба, виникнення якої зумовлене насамперед інтенсивною еволюцією суспільства (передовсім – індустріальною). Однак, наголошено, що ця проблема набуває особливо вагомого значення у розвинутих соціумах, тому що її загострення провокується передовсім сильним переважанням населення (маємо на увазі емоційно-інтелектуальне), а також досить високим рівнем регламентації та квантифікації життя, залежністю від інших, а все це своєю чергою вимагає уміння мобільно координувати свої дії відповідно до конкретних соціальних ритмів (Бурка, 2018; Дворник, 2018; Журавльова, 2020; Zasiakina, Zhuravlova, 2019; Ferrari et al.).

Психологи стверджують, що субстанцією прокрастинації є не лінощі, а складні й глибокі переживання особистості, пов'язані, насамперед зі стресовими ситуаціями, тривожним станом та переживаннями, які можуть призвести навіть до невротичного розладу, депресії, психосоматичних захворювань тощо.

У своєму дослідженні ми розглядаємо прокрастинацію як «поведінку, пов'язану із заміною пріоритетних і важливих завдань на дії з нижчим пріоритетом (чи/або взагалі даремні) або на справи, що дають задоволення, але виконуються на шкоду необхідним завданням» (Milgram et al, 1988).

Сьогодні існують різні класифікації видів прокрастинації. Так, Н. Мілграма, виокремлює такі види: побутова (постійне відкладання побутових справ); відкладання прийняття рішень (як важливих, так і незначних); невротична (відкладання життєво важливих рішень, до прикладу, вибір професії); компульсивна (поєднання двох видів прокрастинації – поведінкова і прийняття рішень); академічна (відтермінування виконання навчальних завдань, підготовки до іспитів) (Milgram et al., 1992).

В контексті досліджуваної проблеми особливо цінною є думка О.Журавльової (2020), котра доводить, що «прокрастинація передовсім є емоційною реакцією на певні дії (заплановані чи необхідні)». Дослідниця виокремлює два фундаментальні типи прокрастинаторів залежно від характеру емоцій:

- вільний, коли особистість витрачає час на інші, зазвичай більш приємні або ж менш пріоритетні заняття чи/або розваги;
- напружений, пов'язаний насамперед із загальними переважаннями, втратою відчуття реального часу, незадоволеністю власними досягненнями (передовсім професійними), нечіткими

життєвими/ професійними цілями, безвольністю та невпевненістю у собі (Журавльова, 2020). «Вільні прокрастинатори» – ще їх називають активними прокрастинаторами, досить часто практикують відтермінування виконання певних дій свідомо, надаючи перевагу праці в умовах дефіциту часу. Для них характерним є більш цілеспрямоване використання часу, більш висока упевненість у власних силах та ефективності праці, менша схильність до різних негативних переживань. Зволікання вільними/активними прокрастинаторами необхідне для того, щоб досягнути найбільшого рівня концентрації уваги та сил в умовах «штучно створеного» дефіциту часу (Dunkley, 2003).

Зупинимось коротко на характеристиці специфічних обставин прокрастинації.

1. *Дисфоричний афект* – власне це негативна емоційна реакція особистості, яка зумовлена необхідністю виконання неприємних для неї справ.

2. *Прихований негативізм* – уникнення тих завдань/задач, що сприймаються особистістю як нав'язані оточенням. Відтак, особистість намагається протистояти впливам (передовсім – директивним) соціуму, який почасти не враховує особистісну потребу у самоствердженні та захисті певних меж власної Я-концепції.

3. *Негативну оцінку своєї професійної компетентності*, що й спонукає працівника до відтермінування виконання завдань, які сприймається ним як надто складне. Таким чином працівник старається уникати невдачі (Наход, 2024).

Власне ці виокремлені обставини почасти спонукають працівника до відтермінування та відкладання реалізації професійних дій, які зорієнтовані на вирішення певних проблем чи розв'язання конкретних задач:

Серед основних причин прокрастинації дослідники називають: порушення емоційно-вольової сфери; невміння організувати себе і свій час; підвищений рівень особистісної тривожності; низька самооцінка; особливості характеру; перетомі; недостатня готовність до виконання професійних обов'язків; стрес; невпевненість у своїх силах; страх; невміння вибудовувати ієрархію цілей і цінностей та планувати свою професійну діяльність; стан здоров'я; соціальні та сімейні проблеми (Берегова, 2020; Бурка, 2018; Dunkley, 2003; Ferrari, 1995).

Профілактика та подолання прокрастинації серед фахівців туристичного бізнесу є вкрай важливим завданням, адже це явище може завдати значної шкоди їхній професійній діяльності та ефективності роботи туристичних підприємств загалом. Своєчасне запобігання та успішне розв'язання проблеми професійної прокрастинації сприятиме підвищенню продуктивності праці, покращенню якості туристичних послуг та іміджу компаній на ринку.

Заходи з профілактики прокрастинації серед працівників туристичної галузі доцільно впроваджувати на різних рівнях:

1. Організаційному – створення сприятливого робочого середовища, налагодження чіткої системи мотивації та стимулювання персоналу, впровадження корпоративної культури, що не сприяє відкладанню виконання завдань.

2. Управлінському – ефективний менеджмент часу, правильна постановка завдань та делегування повноважень, моніторинг виконання робіт, заохочення відповідальності та обов'язковості працівників.

3. Індивідуальному – розвиток навичок тайм-менеджменту, підвищення мотивації, формування адекватної самооцінки, корекція перфекціоністських установок, зміцнення емоційно-вольової сфери.

Для подолання вже наявних проявів прокрастинації на робочому місці можуть бути використані такі методи: психологічний тренінг – навчання працівників прийомів ефективної організації часу і діяльності, управління стресом, підвищення самоконтролю; раціоналізація процесу виконання завдань – розбиття складних робіт на менші проміжні цілі, визначення пріоритетів і термінів; стимулювання – застосування мотиваційних заохочень за своєчасне і якісне виконання доручень; усунення джерел відволікання – налаштування комфортного робочого середовища, обмеження розсіювання уваги; залучення наставника або колег – консультації, взаємоконтроль на принципах зворотнього зв'язку; аутотренінг – самонавіювання, візуалізація позитивних результатів праці без прокрастинації.

Отже, комплексний підхід із застосуванням організаційних, управлінських та індивідуально-психологічних заходів сприятиме ефективній профілактиці та успішному подоланню проявів професійної прокрастинації серед фахівців сфери туризму.

Висновки. Прокрастинація є поширеним явищем серед студентів. Академічна прокрастинація, тобто відкладання виконання навчальних завдань, негативно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі. Причинами прокрастинації можуть бути як особистісні чинники (порушення емоційно-вольової сфери, підвищена тривожність, низька самооцінка, особливості характеру та ін.), так і зовнішні обставини (перевтома, стреси, невпевненість у власній професійній компетентності тощо). Існують різні види прокрастинації, зокрема «вільна» та «напружена», які відрізняються характером емоцій і ставленням прокрастинатора до відкладання справ. «Вільні» прокрастинатори свідомо відкладають роботу, щоб досягти більшої концентрації, тоді як «напружені» перенавантажені та незадоволені своїми досягненнями. Негативними наслідками прокрастинації

є виснаження, підвищена тривожність, стрес, внутрішньоособистісні конфлікти, погіршення взаємодії з оточуючими. Все це може завдати шкоди професійній підготовці майбутніх фахівців туристичного бізнесу. Прокрастинація, або зволікання з виконанням важливих професійних обов'язків, є серйозною проблемою для працівників індустрії туризму, яка може завдавати значної шкоди якості обслуговування клієнтів та ефективності роботи туристичних підприємств.

Профілактика прокрастинації серед фахівців туристичного бізнесу повинна здійснюватися на організаційному, управлінському та індивідуальному рівнях шляхом створення сприятливого робочого середовища, налагодження ефективної системи мотивації персоналу, впровадження корпоративної культури, що не сприяє відкладанню справ. На організаційному рівні важливо забезпечити чітку постановку завдань, ефективний менеджмент часу, делегування повноважень, моніторинг виконання робіт, а також заохочення відповідальності та обов'язковості працівників.

На індивідуальному рівні слід працювати над розвитком навичок тайм-менеджменту, підвищення мотивації, формуванням адекватної самооцінки, корекцією перфекціоністських установок та зміцненням емоційно-вольової сфери співробітників. Для подолання наявних проявів прокрастинації можуть застосовуватися такі методи: психологічний тренінг, раціоналізація процесу виконання завдань, системи стимулювання, усунення джерел відволікання, залучення наставників або колег, використання технік аутотренінгу. Лише комплексний підхід із задіянням організаційних, управлінських та індивідуально-психологічних заходів забезпечить ефективну профілактику та успішне розв'язання проблеми професійної прокрастинації у сфері туризму. Подолання прокрастинації серед туристичних кадрів сприятиме підвищенню продуктивності праці, покращенню якості обслуговування клієнтів та формуванню позитивного іміджу компаній на ринку туристичних послуг. Отже, проблема профілактики та протидії прокрастинації є надзвичайно актуальною і значущою для забезпечення ефективного розвитку індустрії туризму та гостинності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабатіна С. І. Синдром академічної прокрастинації і соціальна відповідальність у студентському віці. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2013. № 2. С. 24–25. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2013_2_6
2. Базика Є.Л. Стан прокрастинації як чинник, який пригнічує формування успішної особистості студента: результати дослідження. *Практична психологія та соціальна робота.* Київ : № 5. 2014. С. 23–30.
3. Берегова Н.П., Підганюк В.В. Дослідження «прокрастинації» як психологічного феномену. *Укра-*

їнський психолого-педагогічний науковий збірник. 2020. № 19. С. 10–13.

4. Бурка Дж., Юен Л. Прокрастинація. Вид-во Старого Лева 2018. 400 с.

5. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 120 с.

6. Дуб В. Особливості прокрастинації студентів. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. Вип. 47, 2022, С. 53–66.

7. Дубініна К.В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць*. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. № 7(52). 247 с. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21428>.

8. Журавльова О.В. Конструювання афективно-мотиваційного виміру моделі особистості прокрастинатора. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Серія «Психологія»*. 2020. Вип. 10. С. 22–26.

9. Журавльова О.В. Психологія прокрастинації особистості : монографія. Луцьк : Вежа–Друк, 2020. 420 с.

10. Колтунович Т.А., Поліщук О.М. Прокрастинація – конфлікт між «важливим» і «приємним». *Молодий вчений. Психологічні науки. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*. № 5 (45), 2017. С. 211–218.

11. Лугова В.М. Прокрастинація: основні причини, наслідки та шляхи подолання. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 4(36), Ч. 2. С. 59–65.

12. Наход С.А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 63: збірник наукових праць. Київ: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. С. 131–136.

13. Наход С.А. Предиктори прокрастинації у професійній діяльності фахівців соціономічних професій. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2021. № 1 (21). С. 64–72.

14. Словник іншомовних слів / за ред. О. Семютюк. К. : Вид-во «Ранок». 2011. 688 с.

15. Dunkley D.M., Zuroff D.C., Blankstein K.R. Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 2003. P. 234–252.

16. Milgram N.A., Dangour W., Raviv A. Situational and personal determinants of academic procrastination. *Journal of General Psychology*, 119(2), 1992, P. 123–133.

17. Milgram N.A., Sroloff B., Rosenbaum M. The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 1988. P. 197–212.

18. Zasiiekina L., Zhuravlova O. Acculturating Stress, Language Anxiety and Procrastination of International Students in the Academic Settings. *PSYCHOLINGUISTICS*. 2019. Vol. 26(1). P. 126–140.

19. Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Plenum Press, 1995.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 70

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 24,61. Ум. друк. арк. 24,18.
Підписано до друку 30.04.2024. Замов. № 0524/352. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.