

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 74



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

Галацін 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

Пагула 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 № 8 від 26.08.2024 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)**

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 1552 від 09.05.2024 року
(Ідентифікатор медіа R30-04409)

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Миронов К.А.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАВІДУВАЧІВ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ СЛОБОЖАНЩИНИ (30-ТІ РОКИ ХХ СТ.): АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ..... 11

Шалашний Л.А.

ПЕРЕБІГ І НАПРЯМКИ ТРАНСФОРМАЦІЙ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ. (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ ТА НІМЕЧЧИНИ)..... 16

Шевцова Л.С., Валенкевич О.В.

МУЗЕЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ... 21

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Давидович М.С., Давидович С.С., Вергун Т.М., Кухарьонюк С.С., Свисюк О.В.

ІНТЕГРАЦІЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 25

Задоріна О.М., Мітельман І.М., Моторіна В.Г., Папач О.І.

СКАФФOLDІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОГО НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ УСКЛАДНЕНИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ МЕТОДОМ КООРДИНАТ ТА ЙОГО ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ..... 33

Заїка О.В., Гоменюк О.В.

МАТЕМАТИКА В МОЛОДШІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ НОРВЕГІЇ (8 КЛАС)..... 46

Корнещук В.В., Пащенко О.О.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 52

Левицька А.І., Юрченко М.В.

ІНТЕГРАЦІЯ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО МІЖНАРОДНИХ ІСПИТІВ ТКТ, CELTA, DELTA..... 56

Лоцман Р.О.

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ СПІВОЧИХ ПРОЕКТІВ У СТАНОВЛЕННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ТА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ УКРАЇНОСПІВУ..... 60

Маліновська К.В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІННЯ ПЕРЕВЕЗЕННЯМИ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... 67

Нагрибельний Б.Я.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ..... 72

Самілик В.І., Кохно Л.С.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЗДОРОВ'Я, БЕЗПЕКА ТА ДОБРОБУТ»..... 77

Тарчинська Ю.Г.

ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЕВІДПОВІДНОГО ЗВУКОТВОРЕННЯ У ФОРТЕПІАННІЙ СПАДЩИНІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА..... 82

Шалашна Н.М.

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОНЦЕНТРИЧНОЇ СХЕМИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ДО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ..... 87

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Лещій Н.П., Крупська М.О.

ПОРІВНЯЛЬНА ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ..... 92

Якуба Л.С.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФОРМУВАННІ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ..... 97

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Борисенко Н.О.

СИНТЕЗУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ..... 102

Brednyova V.P., Prokhorets I.M., Yavorska N.M.

RESEARCH OF THE INFLUENCE OF GRAPHIC DISCIPLINES ON THE EDUCATION OF FUTURE DESIGNERS AS THE BASIS OF PROFESSIONAL TECHNICAL LITERACY..... 106

Воловник В.Є., Ліподат В.С.

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ЄДИНОБОРСТВ 111

Григоренко Г.В., Григоренко Д.П.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 116

Даценко Д.Р.

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ..... 120

Демянчук М.Р.

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ МЕДИЧНОЇ АКАДЕМІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЗАСОБІВ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ)..... 125

Діхтяренко Л.М., Василенко І.О., Чубенко В.А., Савенко Д.В.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВМ(ФО) У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ..... 129

Зданевич Л.В., Розгон В.В., Миськова Н.М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 135

Кічук Н.В., Романюк Д.Х.

ВОЛОНТЕРСТВО У НАУКОВІЙ РЕЦЕПЦІЇ СЬОГОДЕННЯ..... 138

Козяр М.М.

ІНТЕГРАЦІЯ ГРАФІЧНИХ ПАКЕТІВ САПР У ГРАФІЧНУ ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МЕХАНІЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ..... 143

Кравченко К.А.

ДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК КОНЦЕПТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ..... 147

Куліченко А.К., Чугін С.В., Зінич О.Л., Пєвнєв Я.Г.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ В АМЕРИКАНСЬКИХ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ..... 152

Курінна А.Ф.

СТАНОВЛЕННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЛІНГВОРИТОРИЧНИЙ АСПЕКТ..... 159

Лобацький А.О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 164

| | |
|--|-----|
| Маланчук С.В. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ..... | 170 |
| Марамуха Н.П. КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО НАДАННЯ ДОЛІКАРСЬКОЇ ДОПОМОГИ | 174 |
| Петренко Т.В. РЕСУРСИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... | 179 |
| Pylyrchuk M.L., Melnyk N.I., Konoplianyk L.M. A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND DEMOCRATIC APPROACHES TO ASSESSMENT IN EDUCATION..... | 184 |
| Починкова М.М., Бадер С.О. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА РОЗМЕЖУВАННЯ КАТЕГОРІЙ..... | 188 |
| Савицька А.П. АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ОСНОВА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ АВІАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ..... | 195 |
| Савка І.В., Яремко Т.І., Гульченко С.Г. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ ПОМИЛОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... | 201 |
| Семенкова А.М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ..... | 205 |
| Сирцова О.М., Шумада Р.Я. СТАВЛЕННЯ ТА РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ТЕСТУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (НА ОСНОВІ РЕЗУЛЬТАТІВ СОЦІОЛОГІЧНОГО ОПИТУВАННЯ)..... | 210 |
| Тегза А.М., Імре Ю.Ю., Кенгерц С.С. ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ДЕЯКИХ ТЕОРЕМ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ЗАСОБАМИ МОВИ PYTHON..... | 217 |
| Tuliakova K.R., Medvedchuk A.V., Petrenko M.V. THE VECTORS OF CHANGES IN SOCIETY AND THEIR IMPACT ON EDUCATIOAL PRIORITIES..... | 223 |
| Халло О.Є. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ | 227 |
| Хміль І.Ю., Сергієнко Т.В. РОЗВИТОК МЕТА ТА SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ..... | 231 |
| Шабала Ю.А. ОСОБИСТІЙ БРЕНДБУК ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЗНАЧЕННЯ..... | 236 |
| Яновський А.О., Яновська Л.Г. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ 3D-МОДЕЛЮВАННЯ У ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДИЗАЙН-ПРОЄКТІВ ІНТЕР'ЄРІВ..... | 240 |
| РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ | |
| Постоян Т.Г. ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ..... | 244 |

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Безкоровайна О.В.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... 249

Сокол О.В., Кулин І.М.

ВИВЧЕННЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ШКОЛЯРІВ 1–3 КЛАСІВ ТА ВПЛИВ НА НЕЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ПАУЗИ..... 253

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Порядченко Л.А., Харченко О.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 256

Селікова Я.С.

ОГЛЯД СТВОРЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У США..... 261

Сиваш С.В.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІВ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 267

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Баранцова І.О., Кібенко Л.М., Квятковська А.О., Тронь Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ..... 272

Бурдун В.В., Рожкова А.Ю.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 279

Парфілова С.Л., Павлуценко Н.М., Гаврило О.І., Гребинаха Ю.А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 285

Туманова Ю.В.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... 291

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Барладин В.І.

ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... 298

Величко О.О., Поліщук О.В., Кравчук А.О., Хоменко А.І.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ..... 303

Калиновська І.М., Коляда Е.К.

ВПЛИВ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА СПРИЙНЯТТЯ Й ЗАСВОЄННЯ ІНФОРМАЦІЇ У КУРСІ З АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА ТА РИТОРИКИ..... 310

Яцишин А.В., Аврамчук Б.О., Задворний А.С., Яценко В.О.

ОЦІНЮВАННЯ НАУКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ НАУКИ..... 314

Свистун В.І.

РОЗВИТОК ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ..... 319

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

- Myronov K.A.**
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF THE HEADS OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY IN SLOBOZHANSKYIA (1930S): ANALYSIS OF RESEARCH.....11
- Shalashnyi L.A.**
COURSE AND DIRECTION OF TRANSFORMATION OF THE CONTENT OF SCHOOL HISTORY EDUCATION IN EU COUNTRIES AT THE END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY (ON THE EXAMPLE OF POLAND AND GERMANY).....16
- Shevtsova L.S., Valenkevych O.V.**
MUSEUM EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMING CULTURAL COMPETENCE...21

SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

- Davydovych M.S., Davydovych S.S., Verhun T.M., Kukharonok S.S., Svysiuk O.V.**
INTEGRATION OF AUTHENTIC MATERIALS INTO CURRICULA FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES.....25
- Zadorina O.M., Mitelman I.M., Motorina V.H., Papach O.I.**
SCAFFOLDING AS A TOOL FOR ACCELERATED LEARNING TO SOLVE ADVANCED GEOMETRIC PROBLEMS BY THE COORDINATE METHOD AND ITS DIDACTIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT.....33
- Zaika O.V., Homeniuk O.V.**
MATHEMATICS IN NORWEGIAN JUNIOR SECONDARY SCHOOL (GRADE 8).....46
- Korneshchuk V.V., Pashchenko O.O.**
PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS FOR SUPERVISORY ACTIVITIES.....52
- Levytska A.I., Yurchenko M.V.**
INTEGRATION OF AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN PREPARATION FOR INTERNATIONAL EXAMS TKT, CELTA, DELTA.....56
- Lotsman R.O.**
THE ROLE OF INNOVATIVE SINGING PROJECTS IN THE FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY AND THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN SINGING CULTURE.....60
- Malinovska K.V.**
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION ECONOMIC CULTURE OF FUTURE TECHNICIANS IN TRANSPORT TECHNOLOGIES AND TRANSPORTATION MANAGEMENT ON ROAD TRANSPORT IN ORDER.....67
- Nahrybelnyi B.Ya.**
INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY.....72
- Samilyk V.I., Kokhno L.S.**
FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE IN PUPILS DURING THE STUDY OF THE INTEGRATED COURSE "HEALTH, SAFETY, AND WELL-BEING".....77
- Tarchynska Yu.H.**
PECULIARITIES OF SOUND CREATION IN THE APPROPRIATE STYLE IN THE PIANO HERITAGE OF MYKOLA LYSENKO.....82
- Shalashna N.M.**
PROSPECTS OF APPLICATION OF THE CONCENTRIC SCHEME OF STRUCTURING THE CONTENT OF HISTORICAL EDUCATION TO THE CONTENT OF EDUCATION OF FUTURE HISTORY TEACHERS.....87
- ### SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY
- Leshchii N.P., Krupska M.O.**
COMPARATIVE DIAGNOSIS OF VOCABULARY FEATURES IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS AND GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH.....92

| | |
|--|-----|
| Yakuba L.S. CRITERIA FOR ASSESSING THE LEVEL OF PARENTAL COMPETENCE IN THE FORMATION OF DIALOGIC COMPETENCE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES..... | 97 |
| SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION | |
| Borysenko N.O. SYNTHESIS OF EUROPEAN AND NATIONAL VALUES IN THE EDUCATIONAL WORK OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY..... | 102 |
| Brednyova V.P., Prokhorets I.M., Yavorska N.M. RESEARCH OF THE INFLUENCE OF GRAPHIC DISCIPLINES ON THE EDUCATION OF FUTURE DESIGNERS AS THE BASIS OF PROFESSIONAL TECHNICAL LITERACY..... | 106 |
| Volovnyk V.Ye., Lipodat V.S. FORMATION OF PHYSICAL QUALITIES IN FUTURE OFFICERS FOR THE ARMED FORCES OF UKRAINE DURING MARTIAL ARTS TRAINING..... | 111 |
| Hryhorenko H.V., Hryhorenko D.P. STAGES OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOTIVATION OF THE FUTURE TEACHER..... | 116 |
| Datsenko D.R. THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF THE FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE JOURNALISTS IN THE PROCESS OF LINGUISTIC EDUCATIONAL COMPONENTS..... | 120 |
| Demianchuk M.R. DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF NURSING SPECIALISTS TO SELF-ACTUALIZE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MEDICAL ACADEMY (ON THE EXAMPLE OF CONTEXTUAL LEARNING TOOLS)..... | 125 |
| Dikhtiarenko L.M., Vasylenko I.O., Chubenko V.A., Savenko D.V. ACTIVATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS INSTITUTIONS OF HIGHER MEDICAL (PHARMACEUTICAL) EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF THE PHYSICAL AND MATHEMATICAL CYCLE..... | 129 |
| Zdanevych L.V., Rozghon V.V., Myskova N.M. THE PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN..... | 135 |
| Kichuk N.V., Romaniuk D.Kh. VOLUNTEERISM IN THE CURRENT SCIENTIFIC RECEPTION..... | 138 |
| Koziar M.M. INTEGRATION OF SAPR GRAPHIC PACKAGES INTO THE GRAPHIC TRAINING OF MECHANICAL ENGINEERING STUDENTS..... | 143 |
| Kravchenko K.A. DUAL EDUCATION AS A CONCEPT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF GERMANY..... | 147 |
| Kulichenko A.K., Chuhin S.V., Zinych O.L., Pievniev Ya.H. TEACHING METHODS IN AMERICAN MEDICAL COLLEGES..... | 152 |
| Kurinna A.F. FORMATION OF HUMANISTIC VALUES OF THE FUTURE EDUCATOR IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS: LINGUISTIC ASPECT..... | 159 |
| Lobatskyi A.O. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELOR'S DEGREE STUDENTS IN THE FIELD OF COMPUTER TECHNOLOGIES UNDER THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING WITH ELEMENTS OF DUAL EDUCATION..... | 164 |

| | |
|--|------------|
| Malanchuk S.V. METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF CIVIL COMPETENCE OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS..... | 170 |
| Maramukha N.P. CRITERIA AND INDICATORS OF THE READINESS OF FUTURE BACHELORS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS TO PROVIDE MEDICAL AID..... | 174 |
| Petrenko T.V. ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESOURCES FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN UNIVERSITY..... | 179 |
| Pylypchuk M.L., Melnyk N.I., Konoplianyk L.M. A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND DEMOCRATIC APPROACHES TO ASSESSMENT IN EDUCATION..... | 184 |
| Pochynkova M.M., Bader S.O. FORMATION AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING: THEORETICAL FOUNDATIONS AND DEFINITION OF CATEGORIES..... | 188 |
| Savytska A.P. ANALYSIS OF AVIATION ENGLISH PECULIARITIES AS THE METHODOLOGICAL BASIS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE AT HIGHER MILITARY AIR FORCE INSTITUTIONS..... | 195 |
| Savka I.V., Yaremko T.I., Hulchenko S.H. ERROR CORRECTION PROBLEMS DURING A FOREIGN LANGUAGE TEACHING..... | 201 |
| Semenkova A.M. THEORETICAL BASIS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE..... | 205 |
| Syrtsova O.M., Shumada R.Ya. ATTITUDE AND LEVEL OF TRAINING OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES TEACHERS FOR THE APPLICATION OF THE TESTING METHOD IN THE EDUCATIONAL PROCESS (BASED ON SOCIOLOGICAL SURVEY RESULTS)..... | 210 |
| Tehza A.M., Imre Yu.Yu., Kenherts S.S. VISUALIZATION OF SOME THEOREMS OF THE THEORY OF PROBABILITY AND MATHEMATICAL STATISTICS USING THE TOOLS OF THE PYTHON LANGUAGE..... | 217 |
| Tuliakova K.R., Medvedchuk A.V., Petrenko M.V. THE VECTORS OF CHANGES IN SOCIETY AND THEIR IMPACT ON EDUCATIOAL PRIORITIES..... | 223 |
| Khallo O.Ye. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR FOR IMPROVING THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MEDICAL INDUSTRY..... | 227 |
| Khmil I.Yu., Serhiienko T.V. DEVELOPMENT OF META AND SOFT SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS..... | 231 |
| Shabala Yu.A. A TEACHER'S PERSONAL BRAND BOOK: RELEVANCE, STRUCTURE AND SIGNIFICANCE..... | 236 |
| Yanovskyi A.O., Yanovska L.H. FEATURES OF THE PREPARATION OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS FOR THE USE OF 3D MODELING TECHNOLOGY IN THE VISUALIZATION OF INTERIOR DESIGN PROJECTS..... | 240 |
| SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT | |
| Postoian T.H. PREVENTION OF CONFLICTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... | 244 |

SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION**Bezkorovaina O.V.**

THE FORMATION OF CIVIL SOLIDARITY OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES OF NUS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW..... 249

Sokol O.V., Kulyn I.M.

THE STUDY OF THE MENTAL WORKABILITY OF 1ST AND 3RD CLASS SCHOOLCHILDREN AND INFLUENCE ON THEIR PHYSICAL BREAK..... 253

SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY**Poriadchenko L.A., Kharchenko O.V.**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF EARLY PRESCHOOL CHILDREN TO PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION..... 256

Selikova Ya.S.

OVERVIEW OF THE CREATION AND IMPLEMENTATION OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING PROGRAMS FOR CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE USA..... 261

Syvash S.V.

FORMATION OF TOLERANCE AS A PROFESSIONAL VALUE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS..... 267

SECTION 8. LEARNING THEORY**Barantsova I.O., Kibenko L.M., Kviatkovska A.O., Tron T.V.**

PECULIARITIES OF IMPLEMENTING A VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... 272

Burdun V.V., Rozhkova A.Yu.

DEVELOPMENT TRENDS OF MODERN GENERAL SECONDARY EDUCATION..... 279

Parfilova S.L., Pavlushchenko N.M., Havrylo O.I., Hrebynakha Yu.A.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF NATIONAL PATRIOTIC VALUES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN..... 285

Tumanova Yu.V.

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT AMONG FUTURE BACHELORS OF INDUSTRIAL ENGINEERING IN THE PROCESS OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES..... 291

SECTION 9. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**Barlady V.I.**

POTENTIAL OF THE INFORMATION ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL EDUCATION..... 298

Velychko O.O., Polishchuk O.V., Kravchuk A.O., Khomenko A.I.

MODERN TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING WITHIN THE SYSTEM OF LIFELONG LANGUAGE LEARNING IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE..... 303

Kalynovska I.M., Koliada E.K.

THE IMPACT OF MULTIMODAL PRESENTATIONS ON INFORMATION PERCEPTION AND ASSIMILATION IN ACADEMIC WRITING AND RHETORIC COURSE..... 310

Yatsyshyn A.V., Avramchuk B.O., Zadvornyi A.S., Yatsenko V.O.

EVALUATION OF SCIENTIFIC RESULTS IN THE CONTEXT OF OPEN SCIENCE..... 314

Svystun V.I.

DIAGNOSTIC COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS MASTERS IN THE ARMED FORCES..... 319

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАВІДУВАЧІВ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ СЛОБОЖАНЩИНИ (30-ТІ РОКИ ХХ СТ.): АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF THE HEADS OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY IN SLOBOZHANSKCHYNA (1930S): ANALYSIS OF RESEARCH

У статті розглядається організаційно-педагогічна діяльність завідувачів кафедри педагогіки Слобожанщини у 30-ті роки ХХ століття. Цей період був надзвичайно важливим для розвитку педагогічної освіти в Україні, оскільки він характеризувався значними соціально-політичними змінами та реформами в освітній сфері. Завідувачі кафедр відігравали ключову роль у формуванні педагогічних колективів, впровадженні новаторських методів навчання та виховання, а також у розвитку педагогічної науки.

Метою статті був аналіз наукових досліджень, присвячених діяльності завідувачів кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного інституту та характеристика організаційно-педагогічних напрямів роботи очільників педагогічної кафедри. Вивчені джерела зазначають, що увага приділяється їхнім професійним та особистісним якостям, які сприяли ефективному виконанню їхніх обов'язків. Зокрема, детально розглянуті питання організації навчального процесу, методичної роботи, проведення наукових досліджень та виховної діяльності. Опрацювання наукової літератури дозволяє зазначити, що особлива увага приділяється впровадженню нових методик навчання, які були актуальними у 30-ті роки ХХ століття, оснащенню навчального процесу методичним забезпеченням. Завідувачі кафедр активно працювали над удосконаленням навчальних програм, розробкою нових підходів до викладання та виховання молодих викладачів, що сприяло підвищенню якості освіти. Вони також брали участь у наукових конференціях, семінарах та інших заходах, де обмінювалися досвідом та знаннями з колегами, вчителями.

У статті також висвітлено основні виклики, з якими стикалися завідувачі кафедр у контексті соціально-політичних змін того часу. Це включає питання фінансування освіти, кадрового забезпечення, матеріально-технічної бази навчальних закладів, організації роботи викладачів та інші аспекти, які впливали на їхню діяльність. Незважаючи на труднощі, викликані реаліями часу, завідувачі кафедр змогли досягти значних успіхів у своїй роботі, що сприяло розвитку педагогічної освіти в Україні.

Тож, стаття надає комплексний аналіз організаційно-педагогічної діяльності завідувачів кафедри педагогіки Слобожанщини у 30-ті роки ХХ століття, висвітлює їхній внесок у розвиток освіти та науки, а також основні виклики та досягнення цього періоду.

Ключові слова: кафедра педагогіки, організаційно-педагогічна діяльність, завідувач кафедри, напрями роботи, педагогічні кадри.

The article examines the organizational and pedagogical activities of the heads of the Department of Pedagogy in Slobozhanshchyna in the 1930s. This period was extremely important for the development of pedagogical education in Ukraine, as it was characterized by significant socio-political changes and reforms in the educational sphere. The heads of departments played a key role in forming pedagogical teams, implementing innovative teaching and educational methods, and developing pedagogical science.

The aim of the article was to provide a detailed analysis of scientific research dedicated to the activities of the heads of the Department of Pedagogy at the Kharkiv State Pedagogical Institute and to characterize the organizational and pedagogical directions of the work of the heads of the pedagogical department. The studied sources indicate that attention is paid to their professional and personal qualities, which contributed to the effective performance of their duties. In particular, issues of organizing the educational process, methodological work, conducting scientific research, and educational activities are considered in detail.

The study of scientific literature allows us to note that special attention is paid to the introduction of new teaching methods that were relevant in the 1930s, and to the provision of the educational process with methodological support. The heads of departments actively worked on improving educational programs, developing new approaches to teaching and educating young teachers, which contributed to the improvement of education quality. They also participated in scientific conferences, seminars, and other events where they exchanged experiences and knowledge with colleagues and teachers.

The article also highlights the main challenges faced by the heads of departments in the context of the socio-political changes of that time. This includes issues of education funding, staffing, material and technical base of educational institutions, organization of teachers' work, and other aspects that influenced their activities. Despite the difficulties caused by the realities of the time, the heads of departments managed to achieve significant success in their work, which contributed to the development of pedagogical education in Ukraine.

Thus, the article provides a comprehensive analysis of the organizational and pedagogical activities of the heads of the Department of Pedagogy in Slobozhanshchyna in the 1930s, highlights their contribution to the development of education and science, as well as the main challenges and achievements of this period.

Key words: department of pedagogy, organizational and pedagogical activity, head of the department, areas of work, teaching staff.

УДК 378.14(09)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.1>

Мионов К.А.,

аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній простір, спрямування освітньої модернізації на створення нових вищих навчальних закладів, нагальна потреба в збереженні актуальних освітніх традицій, можливість ознайомлення з раніше недоступними архівними матеріалами і на їх основі узагальнення здобутків кращих викладачів початку ХХ століття у підготовці майбутніх учителів, спонукає науковців до вивчення питань становлення та розвитку педагогічної освіти, зокрема на Слобожанщині. Особливу цінність для розв'язання сучасних завдань підготовки педагогічних кадрів набуває актуалізація досвіду роботи професорсько-викладацького складу кафедр педагогіки вищих педагогічних навчальних закладів, що стояли біля витоків педагогічної освіти України.

Незважаючи, що на початку розбудови системи підготовки вчительських кадрів було допущено багато помилок, що мали негативні наслідки, слід розуміти, що досвід професорів та викладачів досліджуваного періоду, має надзвичайно цікаві, сміливі, достатньо оригінальні пропозиції й рішення стосовно змісту, форм, методів професійної підготовки вчителя та зрощення викладацьких кадрів для вищих навчальних закладів України. Саме тому, у площині використання доробку теоретичних і практичних надбань вищих педагогічних закладів особливий інтерес викликає організаційно-педагогічна діяльність завідувачів кафедр педагогіки Харківського педагогічного інституту в період його становлення.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення та аналіз ступеня наукових розробок проблеми доводить, що в дослідженнях відомих сучасних науковців відображені питання становлення й розвитку вищої педагогічної освіти Слобожанщини в зазначений період (В. Астахова, Л. Ваховський, С. Васильєва, Н. Дем'яненко, М. Євтух, С. Лупаренко, С. Куліш, В. Лозова, Л. Нечепоренко, І. Прокopenko, І. Сіра та ін.); відродження імен освітніх та культурних діячів (Л. Бондар, О. Гнізділова, Н. Дічек, Н. Петренко, О. Сухомлинська та ін.). Професійно-педагогічну підготовку та її особливості в учительських інститутах України у період ХІХ – початок ХХ ст. досліджували А. Бондаренко, Л. Задорожна, Т. Калініченко, І. Кравченко, В. Майборода та ін.; науково-педагогічну діяльність кафедр педагогічного спрямування вивчали О. Башкір, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, Л. Зеленська, В. Лозова); окремі аспекти діяльності очільників та викладачів кафедр педагогіки в педагогічних ЗВО України висвітили в своїх дослідженнях О. Адаменко, В. Вдовенко, В. Левченко, О. Таранченко, Г. Троцько та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід зауважити, що практично відсутні роботи, які б в узагальненому

вигляді дозволяли уявити цілісну картину організаційно-педагогічної діяльності завідувачів кафедр педагогіки означеного періоду, їх внеску у зміст роботи кафедр педагогіки у ВНЗ Слобожанщини, становлення педагогічних інститутів.

Метою статті є аналіз ступеня дослідження проблеми та характеристика організаційно-педагогічної діяльності завідувачів кафедр педагогіки вищих педагогічних навчальних закладів Слобожанщини впродовж 30-х років ХХ ст. (на прикладі Харківського державного педагогічного інституту та Сумського педінституту).

Виклад основного матеріалу. На початку 1930-х років мережа педагогічних закладів вищої освіти значно збільшувалася, увага зосереджувалася на розвитку педагогічної науки й підготовці спеціалістів цієї галузі. Поступово утворюється кафедральна система педагогічних ВНЗ, на зміну науково-дослідним кафедрам, які існували до цього, приходять науково-педагогічні.

На підставі аналізу досліджень (О. Башкір, Л. Зеленська та ін.) з'ясовано, що у зв'язку з реорганізацією існуючих на території Слобожанщини закладів, що давали педагогічну освіту, згідно наказу № 17 від 23 вересня 1931 року в Харківському інституті народної освіти затверджено перелік кафедр, серед яких – педагогіки [9, с. 174].

Згідно документам досліджуваного періоду (*Типовий статут вищого навчального закладу (1938) та ін.*) завідувач кафедри – це особистість, яка наділена повноваженнями: керувати професорсько-викладацьким складом співробітників та підвищенням його кваліфікації, забезпечувати функціонування кафедри, організовувати викладання педагогічних дисциплін, вести наукову роботу [4, с. 354]. Не викликає сумніву, що організаційно-педагогічна діяльність завідувача як організатора і керівника роботи кафедри передбачає два основні спрямування: педагогічна або власне викладацька та науково-методична діяльність й організаційна, спрямована на професійне зростання викладацького складу.

Нам імпонують окреслені науковцями О. Башкір [1, с. 18–20], А. Бондаренко [8] напрями роботи очільника кафедри педагогіки, що дозволяє сформувати напрями його організаційно-педагогічної діяльності: організаційний (робота з кадрами, організація навчального процесу тощо); ідейно-просвітницький (обговорення питань на засіданнях, прийняття політичних рішень тощо); навчально-методичний (розробка навчальних планів, програм, методичних матеріалів); науково-дослідний (визначення і затвердження тем дослідних робіт викладачів, підготовка до захисту та складання кандидатського іспиту, започаткування наукової гурткової роботи серед студентів тощо).

Тож, як зазначає у своєму дослідженні А. Бондаренко у період 1935–37 рр. у зв'язку з необхідністю

забезпечення країни кваліфікованими кадрами закладів освіти, на вищі заклади педагогічної освіти покладалось завдання якісної підготовки вчителів, «вихованих у дусі комуністичної ідейності» [8, с. 21]. Відповідно, робота завідувача кафедри у напрямку організації та підвищення якості проведення навчального процесу полягала в тому, щоб здійснювати відвідування й аналіз лекцій і занять викладачів, надавати письмові відгуки (рецензії), а також висловлювати на засіданнях кафедри доцільні зауваження та пропозиції; проводити обговорення проблем з методики викладання; ознайомлюватися з науковими та науково-методичними матеріалами, розробленими членами кафедри; заслуховувати на засіданнях кафедри звітування викладачів про хід навчальної роботи й виконання програм, організувати роботу щодо створення кафедральної навчально-матеріальної бази [8, с. 21]. Одним з визначальних завдань роботи очільника в ці роки також стає підвищення наукової кваліфікації викладачів інституту, відповідно чому кафедрою було розроблено план підвищення кваліфікації педагогічних працівників, який спрямовував їх на підготовку до складання кандидатських іспитів.

Вивчення архівних джерел, наукових здобутків сучасних дослідників дозволяє відзначити, що завідувачі кафедр педагогічного спрямування змінювалися за різних обставин (звинувачення у невідповідній політичній поведінці, хвилі репресій 30-х рр. тощо), але кожний з них на своєму місці наполегливо виконував поставлені завдання і віддано працював на розвиток кафедри та інституту. Серед завідувачів того періоду заслуговують уваги такі постаті як Т. Гарбуз (1931–1933 рр.), І. Синепол (1934–1937 рр.), С. Литвинов (1934–1939 рр.).

Хочемо підкреслити, що персоналія Т.П. Гарбуза одна з маловідомих, і уперше була введена в науково-педагогічний обіг у дослідженні О. Башкір [2; 4], ґрунтовно проаналізовано його діяльність на посаді завідувача у статтях С. Золотухіної [6], Л. Зеленської [9], методичні ідеї та знахідки схарактеризовано С. Яворовською [11]. Дослідники зазначають, що робота в галузі педагогіки була багатоаспектною, як то, викладання у школі (1911), гімназії (1917), Харківському педагогічному технікумі з мови, педагогічних дисциплін, робота на різних посадах в освітніх наукових установах м. Харкова (1924–27 рр.), що й сформувало досвід, особисті якості Т.П. Гарбуза, необхідні завідувачу кафедри, відповідальної за підготовку майбутніх вчителів.

Згідно досліджень Л. Зеленської, О. Башкір [5], перебуваючи на посаді завідувача кафедри ХДПІ Т.П. Гарбуз відповідально ставився до адміністративних обов'язків, організував дослідження членами кафедри питань методів і методик педагогічного процесу, багато уваги приділялося в ті

часи комплексній системі навчання. За період його перебування завідувачем було сформовано ряд дисциплін педагогічного циклу, які забезпечували підготовку молодого покоління до педагогічної діяльності.

Згідно архівним даним Т.П. Гарбуз, як керівник, дотримуючись вимог центральної влади, тримав весь час під контролем всю діяльність кафедри, здійснював перегляд і оновлення програм з педагогіки, планів роботи. У зв'язку з тим, що у 1932 році спостерігалися негативні явища у роботі колективу, як зазначав Т.П. Гарбуз: брак літератури для проведення занять (їх замінювали брошурами авторитетних осіб по лінії освіти), не проводилась методична робота, викладачі були недисципліновані, що негативно впливало на організацію навчального процесу, були прийняті відповідні заходи. А саме, стали регулярно проводилися конференції для викладачів з метою поглиблення знань та педагогізації, напрацювання методичних матеріалів, розподілено різні види роботи між усіма співробітниками [3].

Як науковець і методист, Т.П. Гарбуз долучався до складання комплексних програми (школи молодшого концентру), програм з мови та літератури, працював над програмами з дидактики для ФСВ ІНО, з мови для курсів перепідготовки вчителів соціального виховання, був автором букваря та читанки для шкіл соцвиху. Він також наполегливо брав участь у громадсько-просвітницькій діяльності: як член комісій, курсів, семінарів; читав лекції на учительських курсах, по радіо для вчительства [7, с. 102].

Дослідники зазначають, що впродовж 1930–1933 рр. Т.П. Гарбуз спрямовував свою роботу на питання політехнізації школи, про що свідчать публікації, що виходять на сторінках газет і журналів того періоду: «Методика проєктів у політехнічній школі» (1931 р.), «Огляд літератури з політехнізації навчання за 15 років» (1930–1931), «Актуальні питання з політехнічного навчання» (1932 р.), «Чи потрібен підручник з політехнічного навчання» (1933 р.). Це перелік праць свідчить, що автор мав чітку позицію – політехнізм, як актуальне питання педагогіки. Нажаль, не зважаючи на таку тематику творів, Т.П. Гарбуза було звинувачено у намаганні зірвати політехнізацію школи та звільнено з педагогічного інституту [2].

Аналіз архівних матеріалів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, знахідки дослідників дозволяють звернутися до ще однієї маловідомі постаті іншого керівника кафедри педагогіки І.І. Синепола. Аналізуючи адміністративну, організаційну та науково-педагогічну роботу діяча, науковці зазначають, що завідувачам того періоду було рекомендовано забезпечувати систематичну роботу кафедри й регулярно проводити засідання, своєчасно подавати протоколи у наукову частину [1, с. 19].

Сучасні вчені, що вивчають внесок І.І. Синєпола, описують його досягнення на посадах директора інституту та заступника директора з навчальної роботи, які науковець вдало поєднував повноваженнями завідувача кафедри педагогіки, а також головував у комісії з перевірки навчальних програм і планів з педагогічних дисциплін [4, с. 391].

Просвітницька складова 30-х років ХХ сторіччя була спрямована на розробку проблем педагогіки з політичної позиції, як єдиної вірної, зокрема рекомендувалось звертати увагу на класовий характер виховання, зв'язок школи з політикою, про що свідчать певні роботи І. Синєпола («Поглибити військово-оборонну роботу в школі» (1932) та ін.). Позитивним напрацюванням завідувача дослідники відзначають спрямування до проблем політехнізації школи, колективного характеру навчально-виховної роботи, врахування інтересів дітей та інше.

У своїх публікаціях науковець відзначав незадовільний рівень підготовки молодих педагогів, недосконалість обраних ними методик для проведення уроків, наполягаючи на відповідних заходах у підготовці вчителів. Звертає І. Синєпол увагу і на позитивні зміни, які відбувалися в межах школи, завдяки новим програмам підготовки і перепідготовки вчительства. О. Башкір та С. Золотухіна зазначають, що завідувач кафедри педагогіки у статті «З підсумків роботи школи Харківської області» виокремив нові напрями й форми організації шкільного життя: політехнізація (вивчення галузей виробництва теоретично і на практиці), врахування інтересів дітей, учнівська самодіяльність (художнє читання без вчителя, елементи драматизації на уроках), організація дитячого дозвілля (на перервах та поза школою), індивідуальний підхід (допомога учням, яким важко навчатися) [7, с. 104].

Зауважимо, що *навчально-методична складова діяльності І.І. Синєпола* проявлялася у організації підготовки викладачами кафедри педагогіки методичних матеріалів для занять зі студентами та навчального оснащення педагогічного кабінету. За часи його приходу на керівну посаду окрім завдання підвищувати кваліфікацію професорсько-викладацького колективу зазначалась і необхідність подання якісного матеріалу викладачами студентам. Відповідно проводилася робота стосовно видавництва підручників і методичних матеріалів, були придбані твори Й. Песталоцці, К. Ушинського та інших видатних педагогів, а також різноманітні журнали й навчальні книги. І.І. Синєпол не лише як очільник кафедри, а й як завідувач навчальної частини інституту, контролював друк тих посібників, які надходили до машбюро.

Становлення іншого завідувача кафедри як управлінця, С.А. Литвинова, особистість якого досліджувалась науковцями (О. Башкір,

Л. Бондар, С. Золотухіна, Г. Лесик, В. Майборода), відбулося з 1939 року, із часу призначення його вдруге завідувачем кафедри педагогіки. Добре відомий в історії сучасної педагогіки, науковець, який більше 50 років присвятив науково-педагогічній діяльності у закладах вищої педагогічної освіти України, С.А. Литвинов працював професором педагогіки на кафедрі педагогіки із часу створення Харківського державного педагогічного інституту (1933), у скрутні часи репресій двічі (1933–1934 н. р. та 1937–1939 рр.) виконував обов'язки завідувача кафедри педагогіки, є одним із засновників Харківської науково-педагогічної школи. Саме у другий період його очільництва відбувалася активізація в педагогічних закладах освіти наукової складової, тому у ХДПІ спостерігалась зміна політико-просвітницького напрямку роботи кафедри педагогіки на науковий, розгорнутий ще попереднім керівництвом. Як доводять дослідники спадщини цього діяча освіти, саме С.А. Литвинов стояв у витоків так званих «наукових сесій», які ніхто в Україні в ті часи ще не організовував [4, с. 395]. Починаючи з 1938 року у ХДПІ проводилися наукові конференції з педагогіки, психології, активно обговорювалися завдання педагогічної освіти відповідно вимогам часу, зверталась увага на вивчення й розповсюдження кращого досвіду роботи шкіл і вчителів. Завдяки такій роботі професорсько-викладацького складу кафедри майбутні вчителі мали можливість показати результати досліджень у наукових рефератах, брати участь у роботі наукового товариства і наукових гуртків, до яких активно залучали студентство, відвідувати засідання кафедри. Викладачі, завзято керували науковою діяльністю студентів, разом з ними приймали участь у наукових сесіях, працювали над власними науковими темами, успішно захищали їх, складали кандидатські іспити, друкувалися у «Наукових записках».

Стосовно *навчально-методичної* роботи дослідники зауважують, що під керівництвом С.А. Литвинова було розроблено значну кількість навчальної і методичної літератури, необхідної для покращення навчального процесу. Наприклад, відомо, що викладачі кафедри педагогіки під керівництвом С. Литвинова прийняли участь у розробці підручника «Педагогіка» за редакцією С.Х. Чавдарова, колектив відповідав за наповнення розділу «Загальні основи педагогіки».

Цікавою і малодослідженою є постать представниці харківської педагогічної школи – професора Ганни Павлівни Попової, яка стала першою завідувачкою кафедри педагогіки (1930–1933 рр.) Сумського педінституту. У 1930 р. в ньому було створено як окремий підрозділ кафедру педагогіки. Як зазначено на сайті СумДПУ імені А.С. Макаренка

[12], Г.П. Попова відома як керівниця, що мала видатні організаторські якості, приклала багато зусиль для оновлення кадрового складу, для чого активно залучала аспірантів УНДІП. Сучасники відзначали не аби який талант лектора та науковця. Г. Попова активно займалась громадською та просвітницькою роботою серед вчителів, допомагала у педагогізації населення Сумщини. Її внесок у розвиток вищої педагогічної школи України заслуговує подальшого дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що завідувачі кафедр педагогіки були не лише творчими людьми, які сприяли розвитку педагогічної науки, а й видатними науковцями, методистами, талановитими організаторами, що вплинули на становлення кафедральних традицій. Хочемо зауважити, що у дослідженнях сучасних вчених показано, як робота очільників кафедр педагогіки характеризує вищий педагогічний заклад в цілому. Зрозуміло, що на якість організаційно-педагогічної діяльності завідувачів впливали умови та реалії часу, у який вони жили й працювали, їх соціальна, громадська позиція, рівень освіченості тощо. На основі аналізу архівних матеріалів, робіт сучасних науковців можна виділити напрями організаційно-педагогічної діяльності завідувачів кафедр педагогіки у 30-х рр. ХХ ст.:

– організаційний (організація навчання, роботи викладацького складу, підвищення їх кваліфікації тощо);

– ідейно-просвітницький (обговорення актуальних питань на засіданнях кафедр, конференціях, виступи з промовами тощо);

– навчально-методичний (опрацювання навчальних програм і планів, написання методичних матеріалів та ін.);

– науково-дослідний (визначення, обговорення тем дослідних робіт викладачів, допомога в підготовці їх до захисту, заохочення викладачів до активної наукової роботи зі студентством (гуртки, конференції)).

Отже, багатоаспектність і вагомість діяльності завідувачів кафедр педагогіки сприяє пошуку нових імен, що заслуговують на дослідження. Перспективами подальшого поглибленого вивчення вбачаємо діяльність очільників кафедр педагогіки

в інших навчальних закладах Слобожанщини досліджуваного періоду.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башкір О. І. Зміст роботи кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного інституту (30-ті роки ХХ сторіччя). *Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. пр.* Харків : Національний університет імені В. Н. Каразіна, 2016. Вип. 39. С. 16–24.

2. Башкір О. І. Педагогічні погляди Т. П. Гарбуза. *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр.* Харків : «Смуґаста типографія», 2016. Вип. 52. С. 251–262.

3. Башкір О. І. Становлення кафедри педагогіки на Харківщині в 20-ті роки ХХ сторіччя. *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр.* Харків : «Смуґаста типографія», 2015. Вип. 50. С. 148–156.

4. Башкір О. І. Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ – початок ХХІ століття) : дис... докт. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2019. 525 с.

5. Башкір О. І., Зеленська Л. Д., Золотухіна С. Т. На скрижальях історії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди: Документально-художнє видання. Х.: ФОП Бровін О. В., 2016. 114 с.

6. Башкір О. І., Золотухіна С. Т. Т. П. Гарбуз, І. І. Синепол: педагоги, реабілітовані історією. *Education and Pedagogical Sciences*. 2016. № 1 (164). С. 69–78.

7. Башкір О., Золотухіна С. Сковородинівські традиції в життєдіяльності очільників кафедри педагогіки ХДПІ (30-ті роки ХХ ст.). *Новий Колегіум*. 2019. №4. С. 100–107.

8. Бондаренко А. С. Організаційно-педагогічна діяльність Харківського державного учительського інституту. *Науковий журнал. Інноваційна педагогіка*. Т. 1. вип.10. Одеса, 2019. С. 18–22.

9. Зеленська Л. Д. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди: віхи історії. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2015. Вип. № 50. 168–181.

10. Майборода В. К., Лесик Г. В. Степан Андрійович Литвинов: учитель, вчений, інтелігент : монографія. Луганськ : Вид-во СНУ імені В. Даля, 2011. 220 с.

11. Яворовська Стефанія. Методичні ідеї та знахідки Терентія Гарбуза. *Рідна школа*. 2003. № 5. С. 59–61.

12. Сайт кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <https://pedagogika.sspu.edu.ua/kafedra/istoriia-kafedry>

ПЕРЕБІГ І НАПРЯМКИ ТРАНСФОРМАЦІЙ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ. (НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ ТА НІМЕЧЧИНИ)

COURSE AND DIRECTION OF TRANSFORMATION OF THE CONTENT OF SCHOOL HISTORY EDUCATION IN EU COUNTRIES AT THE END OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY (ON THE EXAMPLE OF POLAND AND GERMANY)

Статтю присвячено проблемі організаційних засад та досягнутих результатів процесу трансформації змісту шкільної історичної освіти в Польщі та Німеччині у зв'язку із запровадженням принципів історичної освіти, рекомендованих Радою Європи наприкінці ХХ ст. Вказані країни найкраще репрезентують складність змін в змісті викладання історії через специфіку історичної пам'яті, в якій наявна значна кількість проблемних питань. При цьому обидві країни добре репрезентують відмінності між країнами ЄС – Німеччина є однією із його засновниць, а Польща приєдналась лише на початку ХХІ ст. В статті простежено в хронологічній ретроспективі процес переходу до загальноєвропейських принципів історичної освіти в Польщі та в Німеччині. Зазначається, що порівняно із іншими складовими шкільного навчання зміст історичної освіти зазнав найбільш суттєвих змін. В якості причини даних змін названо складність та травматичність історичного досвіду в обох країнах протягом другої половини ХХ ст. Відзначається, що саме наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. в освітній процес як Польщі, так і Німеччини було запроваджено демократичні європейські цінності. В якості основних факторів, які зробили можливими вказані трансформації, вказано свідому діяльність громадянського суспільства, та насамперед виконання рекомендацій Ради Європи щодо викладання історії в ХХІ ст.

В статті пропонується застосувати позитивний досвід реформування історичної освіти в Польщі та Німеччині в процесі переходу української школи до стандартів Європейського Союзу. Зокрема, звертається увага на конкретні напрямки змін, а саме посилення уваги до історії сучасності, відмова від розуміння патріотизму як жертовної загибелі на користь розуміння патріотизму як успішного життя заради батьківщини, осмислення причин реальних подій сучасності в контексті мультикультурної історії Європи, відмова від закритості предмету історії на користь активної міжпредметної інтеграції.

Ключові слова: шкільний курс історії, Європейський Союз, освітня система, трансформація історичної освіти, зміст історичної освіти.

The article is devoted to the problem of organizational foundations and the achieved results of the process of transformation of the content of school history education in Poland and Germany in connection with the introduction of the principles of history education recommended by the Council of Europe at the end of the 20th century. These countries best represent the complexity of changes in the content of history teaching due to the specifics of historical memory, which has a significant number of problematic issues. At the same time, both countries well represent the differences between EU countries – Germany is one of its founders, and Poland joined only at the beginning of the 21st century. The article traces in chronological retrospect the process of transition to pan-European principles of history education in Poland and Germany. It is noted that compared to other components of school education, the content of historical education has undergone the most significant changes. The complexity and trauma of the historical experience in both countries during the second half of the 20th century was cited as the reason for these changes. It is noted that precisely at the end of the 20th – at the beginning of the 21st century democratic European values were introduced into the educational process of both Poland and Germany. The main factors that made these transformations possible are the conscious activity of civil society and, firstly, the implementation of the recommendations of the Council of Europe on teaching history in the 21st century.

The article proposes to apply the positive experience of reforming history education in Poland and Germany in the process of transition of the Ukrainian school to the standards of the European Union. In particular, attention is drawn to specific directions of change, namely, increased attention to modern history, refusal to understand patriotism as sacrificial death in favor of understanding patriotism as a successful life for the sake of the homeland, understanding the reasons for real events of today in the context of the multicultural history of Europe, refusal to close the subject of history in favor of active interdisciplinary integration.

Key words: school history course, European Union, educational system, transformation of history education, content of history education.

УДК 37.01(4)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.2>

Шалашний Л.А.,
аспірант кафедри педагогіки вищої школи
Донбаського державного педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність дослідження обраної проблеми визначається об'єктивною історично-політичною ситуацією нашої держави. Перед учасниками освітнього процесу сьогодні стоїть вимога перетворити історичне знання на дієвий інструмент

суспільної практики. Відповідно до цих завдань наказом Міністерства освіти і науки України № 1072 від 30 липня 2024 р. «Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти» було прийнято ключові положення, що мають бути

реалізованими з огляду на об'єктивні вимоги часу. В основі цієї концепції лежать методологічні та методичні принципи історичної освіти, запроваджені в країнах ЄС у відповідності до низки рішень парламентської асамблеї ЄС та Ради Європи, прийнятих протягом кінця ХХ – початку ХХІ ст., а саме поглиблення гуманізації історичної освіти, багатоперспективність у викладанні історії; мультикультурність як основа історичної свідомості [13]. Не заперечуючи значення організаційних, психолого-педагогічних, методичних аспектів шкільного навчально-виховного процесу, щодо історичної освіти необхідно підкреслити першочергове значення змісту навчання. Відповідно актуальним науковим завданням є вивчити цілі та напрямки трансформації змісту шкільної історичної освіти в країнах ЄС протягом кінця ХХ – початку ХХІ ст., проаналізувати в історичній ретроспективі динаміку цього процесу з метою використати вказаний досвід під час здійснення процесів трансформації шкільної історичної освіти в Україні.

Отже, основною проблемою, яка розглядається в даній статті, є перебіг, напрямки та наявні результати процесів трансформації змісту шкільної історичної освіти в країнах ЄС наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. В якості прикладу було обрано Польщу та Німеччину, оскільки саме в цих країнах історична пам'ять зазнавала протягом другої половини ХХ ст. суттєвих змін у зв'язку із перипетіями їхньої національної історії. При цьому обидві країни добре репрезентують відмінності між країнами ЄС – Німеччина є однією із його засновниць, а Польща приєдналась лише на початку ХХІ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан розроблення наукової проблеми реформування історичної освіти в країнах ЄС в цілому можна охарактеризувати як задовільний. Загальні принципи цього процесу було простежено в працях таких дослідників, як Р. Страдлінг [7], К. Галлахер [2], К. Дефранс та У. Пфаль, Х. Кріїнс, Й. Ван дер Леу-Рорд та ін. У вказаних дослідженнях увага концентрується переважно на соціальних завданнях історичної освіти, відповідності змісту освіти потребам глобалізованого мультикультурного суспільства, частково розкриваються дидактичні принципи організації навчального процесу. Водночас в історичній перспективі трансформації змісту шкільної історичної освіти в зарубіжній науці не розглядались. Українськими дослідниками також на сьогодні опубліковано значну кількість наукових праць, у яких предметом розгляду виступала європейська історична освіта. Зокрема, такими вітчизняними науковцями, як О. Локшина, Г. Єгоров, О. Мілютіна, О. Першукова та ін. досліджувались різні аспекти змісту шкільної освіти в світі. Також на сьогодні існують дослідження, в яких розглядається в цілому шкільна історична освіта в країнах ЄС. Так, І. Боровець в численних

працях розглядає викладання історії в країнах ЄС, висвітлюючи проблеми дидактики та організації навчального процесу [11]. В колективній монографії «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» такими авторами, як О.І. Локшина, О.З. Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко, Н.В. Нікольська, М.М. Тименко, О.М. Шпарик розглядаються в тому числі і окремі аспекти історичної освіти в школах країн Європейського Союзу [12]. Наявні також ґрунтовні праці, в яких вивчається зміст шкільної історичної освіти в Україні та простежуються шляхи його реформування. Зокрема, в праці О.Удода наголошується на методологічних проблемах формування змісту шкільної історичної освіти в Україні в контексті змін, які відбуваються в історичній освіті Європейського Союзу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У вітчизняній педагогічній науці на сьогодні немає праць, у яких би трансформації змісту шкільної історичної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. розглядались в історичній ретроспективі. Також відсутні дослідження, в яких би самостійним предметом виступав зміст історичної освіти в Польщі та Німеччині.

Мета статті: виявити загальні риси в змісті шкільної історичної освіти в країнах ЄС та простежити в хронологічній перспективі зміни вказаного змісту наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Німеччина та Польща є яскравими представниками корінних європейських народів, з багатою історією та різносторонніми відносинами між собою. Складні взаємини в минулому, перехід до нового типу суспільства після Другої світової війни, демократичні перетворення в кінці 1980-х – на початку 1990-х років – ці глобальні фактори, а також, безліч дрібніших чинників як наближували два народи до можливостей порозуміння, так і часом віддаляли на діаметрально різні позиції щодо окремих питань. Втім, саме на початку 90-х років розпочався активний процес пошуку шляхів співпраці та спроби опрацювати найскладніші питання історії та історичної освіти в обох країнах, аби увійти в єдиний європейський простір. Маємо зазначити, що ці країни в своєму спрямуванні не були єдиними – подібні ініціативи проходили в переважній більшості країн Європи, що обрали євроінтеграційний шлях розвитку. Однак, на нашу думку, саме Німеччина та Польща є цікавими з точки зору свого шляху до спільних практик викладання в школах та інтеграції в загальний освітній простір Європи, що, в результаті, сприяло як розвитку внутрішніх інституцій цих країн, так і піднесенню загального рівня освіти на континенті.

Розглянемо детальніше трансформації освіти в кожній зі згаданих країн. 1989 рік став останнім в історії соціалістичної ПНР та першим в історії

сучасної Польщі. Зміна ідеології не могла оминути освітню галузь, втім цей перехід не був очевидним, як і не було детального плану щодо настільки масштабних змін. Одним з перших заходів (ще до остаточного повалення ПНР) стало проведення дослідження стану освіти Комітетом експертів з національної освіти, що розпочалось в лютому 1987 року. Результатом дворічної праці став Звіт про стан та напрямки розвитку народної освіти (1989). Згідно із документом, основними викликами стали: відсутність узгодженості в структурній концепції та навчальних програмах та методиках шкільної системи, серйозні прогалини у фінансуванні освіти та відсутність достатніх зв'язків між шкільною системою та інституціями паралельної освіти [4].

Говорячи саме про історичну освіту, демократичні зміни в Польщі позитивно вплинули на розвиток як історичної науки в цілому, так і викладання історії в школі, зокрема. По-перше, відновилась, а деінде, й почалась робота над сторінками історії Польщі, що були заборонені до обговорення через ідеологічні фактори стримування. По-друге, починають з'являтися нові видавництва, що могли не узгоджувати друк підручників та методичної літератури з історії країни із альтернативними поглядами, без врахування думки центрального апарату [9].

Польські дослідники також зазначають, що важливим етапом в переході до «справжньої історії» країни стало повернення до навчальної програми релігії. Це суттєво вплинуло на загальну ситуацію в освіті, адже окрім відмови від домінуючого в навчанні матеріалістичного виховання, це ще й сприяло поверненню польської історії до культурної спадщини Європи через спільні християнські традиції [10].

Однак, перспектива входження Польщі до ЄС, а польської освіти до загальноєвропейської системи вимагала більших, без перебільшення, тектонічних змін у питаннях, що були достатньо гострими в суспільстві: проблеми геополітичного вибору Схід-Захід, а також і оцінки історії польсько-німецьких відносин. Настільки комплексні питання не могли бути залагоджені єдиним рішенням, а тому було створено Центр удосконалення вчителів та Центр громадянської освіти. Саме на їх базі відбувалось довгострокове навчання вчителів щодо роботи із контроверсійними питаннями, що підтримувались міжнародними організаціями, в тому числі й фондом ЄС PHARE.

В 90-ті роки ХХ ст. польським урядом починається реформування історичної освіти, передбачалось вбудувати її, як важливу складову гуманітарної освіти: в молодшій школі – через тісне поєднання історії з культурно-традиційним та громадянським вихованням, в початковій – із соціальними питаннями, в старшій – встановити одним

з інтегрованих предметів (разом із філософією, географією та громадянською освітою).

Також, польські дослідники в той час особливо підкреслювали роль історичної освіти в нових політичних умовах, а саме її соціальну функцію. Регулярно звучали заклики до переходу від суто традиційного викладання до більш активних методів взаємодії учнів і вчителів, а також до впровадження інноваційних підходів [4].

Важливим дослідженням щодо цього питання є праця Даріуша Голембіовського «Структурні та програмні реформи польської освіти в 1998–2017 роках у тижневику “Polityka”». Як суспільно-важлива тема, реформація освіти регулярно висвітлювалась в провідних виданнях країни; для аналізу було обрано саме тижневик «Політика», що випускається з 1957 року та є найпопулярнішим в Польщі. Однак, варто звернути увагу на неоднозначність висновків автора цього дослідження. На його думку, зміни, що впроваджувались Урядом та ініціативи, що виходили з ЄС не завжди позитивно сприймалися пересічними читачами тижневіка “Polityka”. Деякі зі змін були трактовані з точки зору викладачів, що втрачали посади, або як такі, що на етапі прийняття вже встигли застаріти [3].

Стосовно змін у викладанні історії, варто відзначити публікацію за авторством Йоанни Подгурської в 2012 році, де вона викладає, на її думку, найгірші риси «старої» освіти, від якої на той момент Польща встигла доволі далеко «відійти». Зокрема, в тій статті зазначались:

- трикратне повторення окремих елементів курсу протягом навчання. Це призводило до переважання інформації щодо стародавньої історії та значно менший обсяг щодо сучасніших епох;
- визначення патріотизму, як постійної мученицької смерті за батьківщину, що міцно вплетено в навчальний матеріал ще з часів ПНР;
- неузгодженість з сучасними викликами, як-то витоки реальних подій в Польщі та розвиток мультикультурності в Європі та світі;
- закритість предмету історії в рамках викладання «як було насправді», замість пошуку витоків сучасних явищ [5].

Важливим документом є також освітній пакет «Польща в ЄС», виданий в 2004 році у Варшаві, що містить ґрунтовний виклад перспектив та відповіді на найважливіші питання, що могли б виникнути у працівників освіти, держслужбовців, батьків та учнів. Зокрема, цей пакет містить інформацію про основні Рекомендації щодо освіти в польських школах, що стають школами вже більшого утворення – Європейського Союзу. Також, окремими темами винесені: мультикультурна освіта, образ поляків в європейському соціумі, різна історія – ті самі люди. Всі ці теми дійсно були імплементовані у польські навчальні програми, що дозволило всім

учасникам освітнього процесу повноцінно долучатись до загальноєвропейського простору.

Звертаючись до досвіду Німеччини, варто як визначити деякі проблеми, що були схожі до польських, так і ті, що суттєво відрізнялись. Зокрема, питання в загальній перебудові шкільної освіти після повалення соціалістичного устрою стосувалось обох країн. Однак, у випадку Німеччини, було одразу два різних типи освіти, які до 1989 року (повалення Берлінської стіни) майже не перетинались між собою. Також, вже після об'єднання Німеччини 3 жовтня 1990 року виникла нова проблема – федеральним землям треба було розробити спільний план з повної перебудови шкільної освіти.

Говорячи про залишки системи освіти Німецької Демократичної Республіки (НДР), варто зазначити, що від самого створення було задекларовано виховувати молодь у «всебічно і гармонійно розвинених соціалістичних особистостях». Однак, попри те, що саме освіта вважалась одним з найбільших здобутків Східної Німеччини – більшість навчальних програм мали сильне ідеологічне забарвлення, що не давало можливості отримати дійсно високий рівень знань, особливо в гуманітарних дисциплінах. Саме тому, зміни в системі освіти були одними з найважливіших вимог німецької опозиції. Одразу ж після усунення багаторічної міністерки освіти НДР Марго Хонеккер, в 1989 році уряд Ганса Модрова вносить перші зміни, що зупиняють вивчення таких предметів, як «військова освіта» та «громадянська освіта». Наступного року, було створено «Спеціальну освітню комісію» з представниками федерального уряду та Конференції міністрів освіти та культури саме задля створення дорожньої карти майбутнього розвитку освіти в Німеччині. Напрацьовані матеріали було включено до статті 37 (освіта) та статті 38 (наука та дослідження) Договору про об'єднання. Варто зазначити, що Конференція діє й зараз та регулює широкий спектр питань, пов'язаних з освітою [6].

Переходячи до, власне, викладання історії в Німеччині, помічаємо, що разом із об'єднанням Німеччини зміни не обмежуються відкиданням соціалістичних ідеалів. Одним з наскрізних нововведень стає зміна кута зору на німецьку державу, з 1990-го року її не треба, і не варто розглядати, як поділену на частини. Попри всі відмінності та виклики, що постали із об'єднанням – відновлена держава мала б сприйматись виключно, як єдине формування. Період повоєнного роз'єднання було завершено, а відтак, він підлягав додатковому вивченню та переосмисленню в контексті європейської історії; знаходження певних універсальних цінностей, що дозволили б на початковому етапі знайти об'єднуючу мету для свідомостей, що були сформовані у дуже різних умовах.

В той самий час, викладання історії мало б стати доволі «обережним», в питаннях періоду Третього Рейху та щодо складних відносин з сусідніми країнами. Власне, разом із об'єднанням Німеччини стало необхідним сформулювати нову концепцію ідентичності, що не спиралась би на націоналізм 19-го чи тоталітарні ідеології 20-го століть. Потребувалась демократична чи демократично-національна думка, що була б підтримана в ще вчора розділеній Німеччині.

Особливу роль у вирішенні цього питання, а також, розробці дидактики історії відіграв Інститут Георга Еккера в Брауншвейзі. Заклад, що був заснований для вдосконалення шкільних підручників, допоміг у вирішенні фундаментальних питань та став повноцінним науково-дослідним інститутом, що навіть розпочав видавати власний журнал «Міжнародне дослідження підручників», визнаний в усьому світі [8].

Разом із поваленням Берлінської стіни розпочався й процес інтеграції Німецької Демократичної Республіки до Європейської економічної спільноти (Федеративна Республіка Німеччина була членом Співтовариства ще з 1958 року). Окрім суто економічних та соціальних реформ, була запущена й реформа освіти, аби якнайшвидше узгодити внутрішню освітню програму зі стандартами європейських країн. Враховуючи престижність освіти в Німеччині сьогодні, високий рівень фахівців різних галузей, можемо зробити висновок про успішність проведених заходів. Щодо історичної освіти також було досягнуто консенсусу як між землями Німеччини, що були розділені не лише муром, але й ідеологічно, так і з іншими країнами Європи. Сьогодні учень з Німеччини має всі можливості продовжити освіту в Польщі, та навпаки. Все це сприяє загальноєвропейському діалогу та спільній праці над завданнями, що виникають в житті науковця.

Отже, можемо відзначити, що викладання історії в Німеччині успішно набуло наступних еволюційних відмінностей:

- історія Німеччини не може розглядатись виключно, як минуле німецької національної держави;

- зв'язок між індивідуальною свободою та державною єдністю є незамінним при викладанні на уроках;

- повернення історії німецького народу до загальноєвропейського контексту.

Висновки. Простеживши хронологію переходу до загальноєвропейських стандартів освіти, як в Польщі, так і в Німеччині, можна зробити висновок, що саме зміст історичної освіти зазнавав найбільших трансформацій. Причиною цього був складний історичний досвід, наповнений травматичними для суспільства подіями. Попри різний історичний шлях до незалежності та встановлення демократичних цінностей, навчальні заклади обох

країн доволі швидко стали в один ряд з провідними освітніми центрами Європи. Цьому сприяла активність громадянського суспільства, плідна робота науковців та педагогів, але насамперед виконання рекомендацій Ради Європи щодо викладання історії в XXI ст., що дозволило остаточно усунути конфронтацію щодо окремих історичних питань, увага до яких акцентувались «старими» програмами.

Означені підходи до реформування історичної освіти в Польщі та Німеччині, на нашу думку, мають бути якомога детальніше проаналізовані та узагальнені. Отримана інформація може та має бути використана в процесі переходу української школи до стандартів Європейського Союзу, що, в свою чергу, дозволить не лише отримувати кращу освіту вдома, але й, в подальшому, інтегруватися до спільного європейського простору не лише щодо суто матеріальних аспектів життя, але й в загальноєвропейські думку та прогрес.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Becker R. Entwicklung des deutschen Bildungssystems im Überblick. *Bundeszentrale für politische Bildung*. 2014.31.10. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/194145/entwicklung-des-deutschen-bildungssystems-im-ueberblick/>.
2. Gallagher C. History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance: A Handbook for Teachers. Strasbourg: Council of Europe, 1996. 58 с.
3. Gołębiowski D. Strukturalne i programowe reformy polskiej oświaty w latach 1998–2017 na łamach tygodnika „Polityka”. *Biuletyn Historii Wychowania*. 2018. № (39). S. 131–149 – Режим доступу до ресурсу: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/article/download/21708/20819/44615>.
4. Kujawska M. Problemy edukacji historyczne w Polsce w warunkach przemian ustrojowych (1990–1998): wykład na inauguracji roku akademickiego. *Mazowieckie Studia Humanistyczne*. 2012. № 4/2. S. 171–178. – Режим доступу до ресурсу: <https://bazhum.pl/bib/article/38594/>.
5. Podgórska J. Histeria. *Polityka*. 2012. № 14. S. 34–37.
6. Rösen J. Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Funktionen des historischen Wissens. Göttingen 1989. 239 s. – Режим доступу до ресурсу: <https://de.scribd.com/document/446388627/Rusen-1989-Lebendige-Geschichte-Grundzuge-einer-Historik-III>.
7. Stradling R. Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers. Council of Europe, 2003. 64 с.
8. Süßmuth H. Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder. Göttingen, 1980. 235 s.
9. Szczepanek M. Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2018. № 4(26). S. 524–528 – Режим доступу до ресурсу: <https://repozytorium.ur.edu.pl/server/api/core/bitstreams/611dcd3f-a7e4-4165-b6c8-ded41c87e129/content>
10. Боровець І., Дубінський В., Паур І. Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 244 с.
11. Боровець І. Контroversні проблеми національної історії у європейських шкільних підручниках. *Проблеми дидактики історії: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 4. С. 113–122.
12. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.). К.: Богданова А.М., 2009. 404 с.
13. Рекомендація Rec 15 Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії у XXI столітті в Європі». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text

МУЗЕЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

MUSEUM EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMING CULTURAL COMPETENCE

У статті зосереджено увагу на доцільності навчання в умовах музейного середовища з погляду компетентнісного підходу (зокрема, формування культурної компетентності). Такий підхід активно застосовується в Чеській Республіці (наприклад, у Національному музеї м. Праги). Автори зазначають, формування основних компетентностей (у т. ч. культурної) зумовлено вимогами Державного стандарту базової середньої освіти, Нової української школи. Освіта у культурній галузі означає володіння культурним спадком місцевого, державного та європейського рівня, усвідомлення його місця у світі.

У статті сказано, що інформація у галузі культури є основою для знання регіонального, загальнодержавного та європейського культурного спадку: вивчення культурних праць, творів мистецтва, архітектури, музики, усвідомлення необхідності їх зберегти. Авторами розкрито можливості культурологічного та компетентнісного підходів до навчання в умовах музейного середовища на прикладі Національного музею м. Праги.

Зазначено, що важливими для щоденного існування є естетичні фактори, учневі слід навчитися висловлювати враження від творів мистецтва, архітектури, літератури та вистав, уміти самовиражатися, використовуючи свої природні здібності. Кожному індивіду важливо вміти проєктувати свої творчі та експресивні погляди на оточуючих, уміти визначати та усвідомлювати соціальну роль культурної діяльності. Творче самовираження особистості в майбутньому позитивно вплине на професійну діяльність. У статті вказано, що надзвичайно важливим є питання створення нових підходів до музейної освіти, цікавим є проведення освітньої діяльності з учнями у стінах музею, створення інтерактивних музеїв у нашій країні на основі моделі наявних за кордоном. Наголошується, що пріоритетну роль у музейній освіті повинні займати інноваційні підходи до навчання, що стимулюють креативність, самовираження, пізнавальну діяльність, критичне мислення, будуються на основі різних підходів до навчання.

Ключові слова: культурна компетентність, компетентнісний підхід до навчання, розвиток особистості, творчі

вміння та навички, музейна освіта, чеські музеї, Національний музей м. Праги.

The article focuses on the expediency of learning in the museum environment from the point of view of the competence approach (in particular, the formation of cultural competence). This approach is actively used in the Czech Republic (for example, in the National Museum of Prague). The authors note that the formation of basic competences (including cultural competence) is conditioned by the requirements of the State Standard of Basic Secondary Education and the New Ukrainian School. Education in the cultural sphere means mastery of the cultural heritage of the local, national and European levels, and awareness of its place in the world.

The article states that information in the field of culture is the basis for knowledge of regional, national and European cultural heritage: studying cultural works, works of art, architecture, music, and awareness of the need to preserve them. The authors reveal the possibilities of cultural and competence-based approaches to learning in the museum environment on the example of the National Museum of Prague.

It is noted that aesthetic factors are important for everyday existence, and students should learn to express their impressions of works of art, architecture, literature, and performances, and be able to express themselves using their natural abilities. It is important for each individual to be able to project their creative and expressive views to others, to be able to identify and understand the social role of cultural activity. Creative self-expression will have a positive impact on professional activities in the future.

The article points out that the issue of creating new approaches to museum education is extremely important, it is interesting to conduct educational activities with students in the museum, to create interactive museums in our country based on the model of those available abroad.

It is emphasised that the priority role in museum education should be given to innovative approaches to teaching that stimulate creativity, self-expression, cognitive activity, critical thinking, and are based on different approaches to teaching.

Key words: cultural competence, competence-based approach to teaching, personal development, creative skills, museum education, Czech museums, National Museum of Prague.

УДК 37.031.2:437.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.3>

Шевцова Л.С.,

канд. пед. наук,
доцентка кафедри слов'янської
і германської філології та перекладу
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Валенкевич О.В.,

аспірантка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми. Система освіти України зазнає сьогодні значних змін, висуваються нові вимоги до формування в учнів компетентностей, що знадобляться їм у щоденному спілкуванні. Про це зазначається в Рекомендаціях Європарламенту «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [7], зокрема йдеться про обізнаність та можливість виразитися у галузі культури, про розвиток творчого вираження учнів. Важливим є усвідомлення національної культури як

основи для поваги до культурного виявлення інших. Зацікавлення у культурній освіті враховує й творчий підхід та сприяння естетичному розвитку шляхом мистецького вираження [1]. Також у Державному стандарті базової середньої освіти говориться про важливість роботи з учнями в мистецькій галузі, про формування культурної компетентності та творчих здібностей [2]. Тому необхідним і перспективним для освіти є розгляд культурної компетентності в умовах музейного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основні положення компетентнісного підходу висвітлено вітчизняними науковцями (роботи А. Андреев, В. Болотова, І. Зимньої, В. Калініної, В. Козирьова, К. Колесіної, Н. Кузьміної, Г. Лежнини, А. Маркової, Т. Олійник, Г. Пахомової, О. Пометун, Ю. Рибалко, Г. Руденко та багатьох інших учених). Музейну освіту вивчали німецькі дослідники А. Ліхтварк, А. Рейхвен, Г. Фройденталь та інші, чеські вчені музейної педагогіки Й. Бенеш, В. Коларжікова, Л. Мразова, М. Фрецєрова, П. Шобаньова, В. Юва, Л. Ягошова та інші. Аналіз робіт свідчить, що необхідним є питання розроблення нових концепцій музейної освіти [3; 4; 5], створення інтерактивних музеїв у нашій країні на основі досвіду роботи наявних за кордоном, наприклад, у Чеській Республіці. Цікаво, що університетська освіта цієї країни передбачає магістерську спеціальність музейного педагога, що значно сприяє ефективній роботі музеїв.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Сучасні наукові праці в Україні ще не повною мірою дослідили можливості музейної освіти, мало зверталися до аналізу позитивного досвіду інших країн. Зокрема, мало дослідженим залишається питання роботи чеських музеїв із школами, невизначено перспективи такої діяльності в Україні.

Метою статті є аналіз стану формування культурної компетентності в умовах музейного середовища в Чеській Республіці (на прикладі роботи Національного музею м. Праги), дати рекомендації українським музейним працівникам з погляду корисних запозичень.

З цією метою пов'язане вирішення таких **завдань**: розглянути базові поняття дослідження; з'ясувати стан формування культурної компетентності відвідувачів Національного музею м. Праги, здійснити дискурс-аналіз текстів (наукових статей, дописів відвідувачів, відео, коментарів тощо); надати рекомендації для формування компетентнісного підходу в умовах музейного середовища в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вимогами НУШ визначено наскрізні вміння для формування *культурної компетентності*: вміння критично та системно мислити; розвиток ініціативи, креативності; вміння володіти емоціями, оцінювати ризики й перспективи діяльності, передбачати рішення, розв'язувати проблеми; вироблення здатності співпрацювати з іншими [6].

Кожен учень повинен сформувати знання й навички обізнаності у сфері культури, навчитися творчо виражатись, про що сказано також у Рекомендаціях Європарламенту «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р) [7]. Для цього слід знати культурний спадок місцевого, державного, європейського та

світового рівня, мати уявлення про видатні культурних праць, твори мистецтва, музики, архітектури, сучасної культури, сформувані необхідність їх зберегти [8; 11; 12]. В щоденному спілкуванні важливо застосовувати естетичні фактори, щоб висловити оцінку творів мистецтва, архітектури та вистав, уміти самовиразитися, використовувати свої вроджені здібності [9; 10]. Для учнів важливо усвідомити свої творчі погляди, зіставити їх з думками інших, усвідомлювати соціальні та економічні можливості культурної діяльності. Це вкрай необхідно, адже креативне вираження учня в майбутньому може застосування у професійній діяльності, допоможе йому розвиватися. З цього погляду музейне середовище створює сприятливі умови для розвитку творчих вмінь, розширює світогляд учнів.

Особливості формування культурної компетентності. З метою добирати, рекламувати, застосовувати експонати в навчальному процесі, творчо та науково осмислити їх роль, підготуватися до формування культурної компетентності учнів, у Національному музеї м. Праги проводиться цілеспрямована робота [13; 14]. Для того, щоб дослідити її ефективність, проведено опитування відвідувачів музею. Ставилось за мету перевірити вироблення вмінь та навичок сприймати інформацію культурної галузі, знати про твори мистецтва, висловлювати враження від побаченого. Тому учнів, які відвідали музей, запитували, наскільки їм було цікаво, чи можуть вони розказати про творчість письменника, які картини запам'яталися, які враження від почутих музичних творів, чи можуть учні переказати зміст почутого тощо. Учителів, які супроводжували екскурсії до музею, запитували, чи використано творчий підхід у роботі музейних працівників, чи була змістовною та цікавою розповідь, чи використовувалися воркшопи, чи цікаво було учням тощо. Загалом запропоновано по 10 запитань для учнів та вчителів. Перевірялось формування культурної компетентності за напрямками: 1) уміння усвідомити відомості у галузі культури, 2) вміння висловлювати погляди, 3) вміння творчо самовиражатися. Результати опитування свідчать, що відвідувачі музею значно покращили рівень культурної обізнаності, мали можливість виявити творчість, брали активну участь. Пропонований для розгляду матеріал пов'язаний із шкільною програмою. Зокрема, учні познайомилися з творчістю видатних композиторів, слухали фрагменти музичних творів, ознайомилися з полотнами художників, брали участь у творчій майстерні та ін. Екскурсія проведена у цікавій та доступній формі. Загалом можемо зробити висновки: 1) музейні екскурсії пов'язані з навчальним матеріалом, побудовані з урахуванням розвитку пізнавальної діяльності учнів; 2) учителі зацікавлені з такої роботи, оскільки

учні краще підготовлені до вивчення творчості письменників, композиторів у шкільній програмі; 3) батьки учнів зацікавлені у відвідуванні музею, оскільки учні отримують багато цікавої інформації, творчо розвиваються у музеї.

Отримані дані дослідження свідчать, що формування культурної компетентності активно проводиться в Національному музеї м. Праги. Разом з тим, відбувається формування інших компетентностей (наприклад, інформативної, мистецької, соціальної та ряду інших).

Дискурс-аналіз текстів (наукових статей, дописів відвідувачів, відео, коментарів, бесід) свідчить, що: 1) компетентнісний підхід до навчання в умовах музейного середовища широко застосовується в Чеській Республіці, що підтверджується викладеними на сайті музею пропозиціями екскурсій відповідно до віку учнів та навчальної програми по класах; 2) музей став частиною життя та навчання учнів, учителі та батьки неодноразово були з учнями та пересвідчилися в ефективності роботи музейних працівників; 3) до музейної освіти учні залучені з молодшого шкільного віку, охоче відвідують нові виставки, вважають авторитетними розповіді музейних працівників, розказують про власні враження від ознайомлення з творами мистецтва; 4) на державному рівні підтримується збільшення кількості дитячих музеїв у Чеській Республіці, інтерактивних та креативних вистав. З огляду на це можемо зазначити хороший рівень підготовки музейних працівників Чеської Республіки, доцільність відкриття відповідних спеціальностей в університетській освіті, що варто запозичити в Україні.

Отже, вивчення наукового питання перекоонує у необхідності проведення музейної освіти, оскільки шкільною програмою чеських шкіл передбачається обов'язкове та регулярне відвідування музейних експозицій, виклад матеріалу пов'язаний з шкільною програмою (з образотворчого мистецтва, музики, природознавства, літератури) і на неї спирається, учні готові до такої роботи й охоче її сприймають. Звичайно, перспективним залишається розширення кола наукових питань, експонатів, винесених на розгляд у музеї, постійне оновлення співпраці з школами, регулярне проведення шкільного навчання у музеї. У зв'язку з цим слід надати певні **рекомендації**: 1) активно працювати над переобладнанням наявних музейних експозицій, залучити нові експонати до організації навчальної діяльності у стінах музею; 2) створювати експозиції, що тісно пов'язані із шкільною програмою, активно залучати учнів до відвідування музеїв; 3) заохочувати учнів різних вікових категорій до відвідування музеїв, розробляти нові програми із залученням комп'ютеризації, активної діяльності учнів; 4) запровадити в університетах України підготовку музейних педагогів, підвищувати рівень

кваліфікації музейних працівників, переведення їх на позицію вчителя з екскурсовода.

Висновки. У проведеному дослідженні для формування культурної компетентності враховувалось формування вмінь та навичок: володіти інформацією й аналізувати твори мистецтва, висловлювати власну оцінку та творчо підходити до їх розуміння; самостійно збирати інформацію про твори мистецтва, усвідомлювати їх роль у світовому масштабі; виявляти творчі здібності, використовувати набуту інформацію під час відвідування музею. Сучасні підходи до навчання орієнтують учителя на розвиток творчих здібностей учнів, що є можливим в умовах музейного середовища. Враховуючи недостатнє використання такої діяльності, варто запозичити досвід інших країн, зокрема Чеської Республіки, в університетах якої готують музейних педагогів, передбачена програма співпраці музеїв та шкіл, проводяться уроки в музеях. Аналіз стану формування культурної компетентності в умовах музейного середовища (на прикладі Національного музею м. Праги) свідчить про важливість і необхідність проведення компетентнісного підходу до навчання на основі креативності, інтерактивності, активної співпраці з регіональними та столичними музеями, широкого вивчення культурних здобутків народу.

Подальші **перспективи** у цьому напрямку вбачаємо в дослідженні співпраці школи і музеїв, розроблення відповідних програм, створення методичного забезпечення, залучення музейних експонатів для створення відеоматеріалів, воркшопів, творчих майстерень. Важливим є створення банку навчально-методичних матеріалів з покроковим аналізом інноваційних підходів до формування культурної компетентності учнів в умовах музейного середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головіна Н. І. Проблема формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. *Філософські обрії*. № 33. 2015. С. 147–156.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
3. Джонсон Р. Б. Культурна компетентність в Україні. *Журнал європейської економіки*. Т. 13. № 3. 2014. С. 236–247.
4. Земан І.О. Музейна педагогіка як засіб формування компетентностей освітньої галузі «Природознавство» в учнів базової школи. *Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*, 16.02.2024. 223 с.
5. Музейна педагогіка в науковій освіті. *Збірник тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 листопада 2019 р., м. Київ – Біла*

Церква: Видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю.В., 2019. 242 с.

6. Нова українська школа. Ключові новації в освіті. *Новий закон України «Про освіту»*. URL: https://BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf (mon.gov.ua)

7. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_9_75#Text

8. Рибалко Ю. В. Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. № 35. 2012. С. 385–394.

9. Терно С., Турченко Г. Музейна педагогіка як емоційно-ціннісний полюс історичної освіти. *Матеріали доповідей Міжнародної наукової конференції (м. Львів, ЛНУ імені Івана Франка, 21.09.22)*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2023. С. 91–97.

10. Удовиченко І. Принципи музейної педагогіки в період переосмислення ролі музею в суспільстві. *Музейна педагогіка в науковій освіті. Збірник тез доповідей учасників I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. м. Київ – Біла Церква: Видавництво «Авторитет». 2019. С. 99–110.

11. Швидун Л.Т., Виноградова О.М. Наступність у НУШ як передумова забезпечення якісної освіти. *Інноваційна педагогіка. Випуск 49. Том 2*. 2022. С. 20–22.

12. Щетиніна Л. В., Рудакова С. Г., Кравець О. В. Сутність крос-культурної компетентності: від теорії до практики. *Ефективна економіка*. 2017. № 4. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5537>.

13. Muzejní komplex Národního muzea. URL: <https://www.nm.cz/navstivte-nas/objekty/muzejni-komplex-narodniho-muzea>

14. Národní muzeum v Praze. URL: <https://prague.org/cs/narodni-muzeum>

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

ІНТЕГРАЦІЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

INTEGRATION OF AUTHENTIC MATERIALS INTO CURRICULA FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Інтеграція автентичних матеріалів у навчальні програми для студентів педагогічних спеціальностей є ключовим елементом у підготовці майбутніх вчителів англійської мови, що суттєво впливає на розвиток їхньої мовної компетенції. У даній статті розглядається значення автентичних ресурсів для покращення якості навчання, а також їх вплив на підготовку студентів до реальних педагогічних ситуацій. Автори детально аналізують різні типи автентичних матеріалів, включаючи текстові публікації, аудіо та відео ресурси, а також інтерактивні інструменти, і їх роль у формуванні професійних мовних навичок. Виявлено, що використання автентичних текстів, таких як статті з газет та журналів, забезпечує студентам доступ до актуальної інформації та сучасного стилю мовлення. Аудіо ресурси, такі як подкасти і радіопрограми, дозволяють слухати різні акценти і стилі мовлення, що допомагає в розвитку слухових навичок та розширенні культурного горизонту. Відео матеріали, такі як фільми і телевізійні програми, ілюструють живе мовлення і культурні норми, що сприяє кращому розумінню соціальних і культурних аспектів мови. Інтерактивні ресурси, зокрема онлайн платформи та мовні ігри, стимулюють активне навчання та залучення студентів у навчальний процес. Стаття також розглядає методичні стратегії інтеграції автентичних матеріалів у навчальні програми, включаючи створення завдань на читання і написання, організацію дискусій на основі прослуханих подкастів та переглянутих фільмів, а також інтерактивні проекти і рольові ігри. Виявлено, що ці підходи значно підвищують рівень мовної підготовки студентів і забезпечують їх ефективну підготовку до професійної діяльності. Незважаючи на позитивні результати, існують ще невирішені питання, такі як адаптація автентичних матеріалів до специфічних потреб студентів і розробка методичних рекомендацій для їх використання. У статті підкреслюється необхідність подальших досліджень у цій галузі, зокрема, вивчення можливостей застосування новітніх технологій для оптимізації інтеграції автентичних матеріалів у навчальний процес, що відкриває нові горизонти для вдосконалення педагогічної практики.

Ключові слова: автентичні матеріали, мовна компетенція, педагогічні спеціальності, методичні стратегії, інтерактивні

ресурси, підготовка вчителів, навчальні програми, комунікативна компетенція, культурна обізнаність.

The integration of authentic materials into curricula for students of pedagogical specialties is a crucial component in preparing future English teachers, significantly impacting the development of their language proficiency. This article explores the importance of authentic resources for enhancing the quality of education and their effect on preparing students for real pedagogical situations. The authors provide a detailed analysis of various types of authentic materials, including textual publications, audio and video resources, as well as interactive tools, and their role in developing professional language skills. It is found that the use of authentic texts, such as newspaper and magazine articles, provides students with access to current information and contemporary language styles. Audio resources, such as podcasts and radio programs, offer exposure to different accents and speech styles, aiding in the development of listening skills and expanding cultural horizons. Video materials, including films and television programs, illustrate live speech and cultural norms, contributing to a better understanding of social and cultural aspects of the language. Interactive resources, such as online platforms and language games, stimulate active learning and engage students in the educational process. The article also discusses methodological strategies for integrating authentic materials into curricula, including the creation of reading and writing tasks, organizing discussions based on listened-to podcasts and viewed films, and implementing interactive projects and role-playing games. It is found that these approaches significantly enhance students' language preparation and effectively prepare them for professional activities. Despite the positive outcomes, unresolved issues remain, such as adapting authentic materials to students' specific needs and developing methodological recommendations for their use. The article emphasizes the need for further research in this area, particularly exploring the potential of new technologies to optimize the integration of authentic materials into the educational process, which opens new avenues for improving pedagogical practice.

Key words: authentic materials, language proficiency, pedagogical specialties, methodological strategies, interactive resources, teacher preparation, curricula, communicative competence, cultural awareness.

УДК 378.016:811
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.4>

Давидович М.С.,
ст. викладач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Давидович С.С.,
асистент кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Вергун Т.М.,
асистент кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Кухарьонко С.С.,
ст. викладач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Свисюк О.В.,
ст. викладач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній освіті підготовка майбутніх викладачів англійської мови до професійної діяльності є одним із пріоритетних напрямів. Центральним аспектом цієї

підготовки є розвиток мовної компетентності, яка забезпечує ефективну професійну комунікацію. Інтеграція автентичних матеріалів у навчальні програми розглядається як перспективна методика,

здатна суттєво підвищити рівень володіння мовою та підготувати студентів до реальних комунікативних ситуацій у педагогічній практиці. Однак існує низка невирішених питань, пов'язаних із ефективністю цієї інтеграції, адаптацією матеріалів до навчальних потреб студентів, а також методологічними підходами до їх впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасних дослідженнях значна увага приділяється використанню автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов. Дослідження у сфері автентичності в мовному навчанні підкреслюють значущість автентичних матеріалів для розвитку мовних навичок і формування комунікативної компетенції.

McNulty, у своїй праці детально аналізує інтеграцію автентичних матеріалів у навчальні програми як невід'ємну складову сучасного підходу до викладання іноземних мов [10]. Цей підхід доводить, що використання автентичних матеріалів (відеоматеріалів) не лише покращує розуміння студентами культурного контексту мови, але й відіграє важливу роль у підготовці майбутніх вчителів.

Також варто відзначити внесок інших дослідників у вивчення питань використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов. Наприклад, Freda Mishan у роботі «Designing Authenticity into Language Learning Materials» аналізує підходи до розробки навчальних матеріалів, які максимально наближені до реальних комунікативних ситуацій, і робить висновок, що такі матеріали сприяють кращому засвоєнню мови [11]. Інші дослідники, такі як Susan M. Gass і Larry Selinker, також розглядають автентичні матеріали як важливий компонент у навчанні, особливо в контексті міжкультурної комунікації та розвитку мовної компетенції у майбутніх педагогів. Їхні роботи додають глибини до розуміння ефективності використання автентичних матеріалів у педагогічній освіті та підкреслюють необхідність подальших досліджень у цій галузі.

Інтеграція автентичних матеріалів у навчальні програми для підготовки вчителів англійської мови є широко поширеною практикою у багатьох країнах світу. Однак підходи до їх використання та адаптації можуть суттєво відрізнятися залежно від культурних, освітніх і методологічних традицій кожної країни. У цьому розділі буде розглянуто зарубіжний досвід використання автентичних матеріалів у підготовці вчителів англійської мови, зокрема у таких країнах, як Сполучені Штати Америки, Велика Британія, Японія та Фінляндія. Проведений порівняльний аналіз дозволить виявити спільні риси та особливості підходів у різних країнах.

У США автентичні матеріали давно вважаються важливим компонентом підготовки вчителів англійської мови. У більшості навчальних програм

для вчителів англійської мови інтеграція автентичних ресурсів є стандартною практикою. Особливу увагу приділяють використанню автентичних текстів, таких як статті з газет і журналів, а також аудіо- та відеоматеріалів, що відображають реалії сучасного американського суспільства. У багатьох університетах розроблені курси, які спеціально фокусуються на розумінні та аналізі автентичних матеріалів [13, р. 21–37].

Американські викладачі часто використовують автентичні матеріали для розвитку критичного мислення та аналітичних навичок у студентів. Ці матеріали також служать основою для обговорення соціальних, політичних і культурних питань, що сприяє формуванню міжкультурної компетенції майбутніх вчителів.

У Великій Британії також активно використовуються автентичні матеріали у підготовці вчителів англійської мови. Британські програми підготовки вчителів часто акцентують увагу на використанні літературних текстів, новинних репортажів і документальних фільмів, які відображають культуру та соціальні реалії Великої Британії. Однією з важливих цілей є підготовка майбутніх вчителів до роботи в мультикультурному середовищі, що робить акцент на розумінні різноманітних культурних контекстів [9].

Британські програми підготовки вчителів часто акцентують увагу на формуванні міжкультурної компетенції та розвитку мовних навичок, необхідних для ефективної комунікації з учнями різних національностей та культур.

У Японії використання автентичних матеріалів у підготовці вчителів англійської мови також має значення, хоча підходи до їх інтеграції можуть суттєво відрізнятися від західних. Японські програми часто роблять акцент на використанні автентичних матеріалів для розвитку мовних навичок у контексті культурного розуміння [12]. Одним з викликів є адаптація автентичних матеріалів до японського освітнього контексту, де рівень володіння англійською мовою може суттєво варіюватися серед студентів.

Японські викладачі часто використовують автентичні матеріали для покращення розуміння західної культури і стилів комунікації, одночасно наголошуючи на збереженні національної ідентичності в процесі вивчення мови.

Фінляндія, відома своїми передовими підходами до освіти, також активно використовує автентичні матеріали у підготовці вчителів англійської мови. Фінські навчальні програми надають велику увагу використанню реальних текстів, відео та інших ресурсів, які відображають сучасні реалії та проблеми [15]. Важливу роль відіграє інтеграція міждисциплінарних підходів, де автентичні матеріали використовуються у контексті навчання різних предметів.

Фінські програми підготовки вчителів роблять акцент на використанні автентичних матеріалів у міждисциплінарних проєктах, що сприяє не лише розвитку мовних навичок, але й формуванню широкого світогляду та критичного мислення.

Порівнюючи досвід використання автентичних матеріалів у різних країнах, можна виявити кілька спільних рис і ключових відмінностей. Серед спільних рис слід зазначити, що усі країни визнають важливість автентичних матеріалів для розвитку комунікативної та міжкультурної компетенції. Вони використовуються для підготовки студентів до реальних комунікативних ситуацій, а також для покращення розуміння культурних контекстів.

Підходи до інтеграції автентичних матеріалів можуть відрізнятися залежно від культурних та освітніх традицій. Наприклад, у США та Великій Британії робиться акцент на використанні автентичних матеріалів для розвитку критичного мислення та аналізу соціальних проблем, тоді як у Японії акцент робиться на культурному розумінні та адаптації матеріалів до місцевих освітніх умов.

Зарубіжний досвід використання автентичних матеріалів у підготовці вчителів англійської мови свідчить про їхню важливу роль у розвитку комунікативних навичок та міжкультурної компетенції. Незважаючи на відмінності у підходах, спільною метою є підготовка вчителів, які здатні ефективно викладати англійську мову, використовуючи реальні матеріали для створення автентичного навчального середовища. Аналіз зарубіжного досвіду може стати основою для подальшого вдосконалення методики підготовки вчителів англійської мови в Україні.

Проте, питання ефективної інтеграції таких матеріалів у навчальні програми для студентів педагогічних спеціальностей залишається недостатньо дослідженим. Більшість існуючих підходів зосереджуються на загальній мовній підготовці, тоді як спеціалізоване навчання, орієнтоване на педагогічну діяльність, потребує більш глибокого вивчення та адаптації автентичних матеріалів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний науковий інтерес, питання інтеграції автентичних матеріалів у навчальні програми для підготовки вчителів середньої освіти залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, потребують уваги методи адаптації цих матеріалів до навчальних потреб студентів та розробка ефективних підходів до їх впровадження.

Автентичні матеріали в контексті викладання іноземних мов стали невід'ємною складовою сучасної педагогічної практики, оскільки вони надають студентам можливість взаємодіяти з реальною мовою в її природному контексті. Однак, для повного розуміння їхньої ролі необхідно звернутися до теоретичних підходів, які обґрунтовують їхнє

використання. Важливими є такі підходи, як комунікативний підхід, *task-based learning* (навчання на основі виконання завдань), *content-based instruction* (навчання на основі змісту) та *project-based learning* (навчання на основі проєктів).

Комунікативний підхід (Communicative Language Teaching, CLT) є одним із найбільш поширених і впливових підходів у сучасному викладанні іноземних мов. Його основна мета полягає у розвитку комунікативної компетенції студентів, тобто здатності ефективно використовувати мову в різноманітних комунікативних ситуаціях [14]. Цей підхід наголошує на необхідності використання автентичних матеріалів, оскільки вони забезпечують реалістичний контекст для мовної практики та допомагають студентам розвивати навички, необхідні для реальної комунікації.

Згідно з концепцією комунікативного підходу, мова є не лише системою граматичних правил, але й інструментом для передачі значень у конкретних соціальних контекстах. Використання автентичних матеріалів у CLT дозволяє студентам взаємодіяти з мовою так, як вона використовується в реальному житті, що сприяє розвитку як лінгвістичних, так і соціолінгвістичних компетенцій. Автентичні тексти, діалоги, відеоматеріали тощо надають студентам змогу зануритися у природне мовне середовище, розвиваючи здатність розуміти та продукувати мову відповідно до соціальних норм і контексту.

Task-Based Learning (TBL) є методологічним підходом, який фокусується на виконанні студентами реальних завдань, що відображають використання мови в реальних життєвих ситуаціях. Цей підхід активно використовує автентичні матеріали, оскільки вони надають студентам необхідні інструменти для виконання завдань, пов'язаних з реальними комунікативними потребами. Замість того, щоб концентруватися на граматичних структурах чи окремих мовних формах, TBL ставить акцент на досягненні конкретних комунікативних цілей [6, р. 27–33].

У контексті TBL автентичні матеріали виступають як джерело мовних ресурсів, необхідних для виконання завдань. Наприклад, студенти можуть аналізувати реальні статті з газет або слухати автентичні аудіозаписи для виконання завдань, які вимагають критичного мислення, аналізу та вироблення власних висновків. Завдання можуть бути пов'язані з різними аспектами мови, включаючи розуміння тексту, слухання, говоріння та письмо, що забезпечує комплексний розвиток мовних навичок.

Content-Based Instruction орієнтується на навчання мови через вивчення змістовних матеріалів, які відповідають академічним або професійним інтересам студентів. В цьому підході мова використовується як інструмент для засвоєння

нових знань у певній предметній області, що робить автентичні матеріали ключовим компонентом навчального процесу.

Автентичні матеріали в СВІ забезпечують реалістичний та значущий контекст для вивчення мови, оскільки вони дозволяють студентам взаємодіяти з реальною інформацією, яка має для них практичну цінність. Це може включати наукові статті, професійні журнали, технічні документи, відео з лекцій тощо. Вивчення мови через зміст, що є важливим для майбутньої професійної діяльності студентів, підвищує мотивацію та сприяє більш ефективному засвоєнню мовного матеріалу [5].

Project-Based Learning передбачає організацію навчання навколо виконання студентами комплексних проектів, що вимагають інтеграції знань з різних областей та активного використання мови для досягнення конкретних цілей. PBL дозволяє студентам застосовувати мовні навички у реальних ситуаціях, що сприяє глибокому розумінню мови та її функцій у соціальному контексті [3, р. 108–116].

Автентичні матеріали в PBL виступають як ресурси для виконання проектів, що можуть включати розробку медіапроектів, дослідницьких робіт, створення презентацій або інших форм комунікативної діяльності. Використання автентичних матеріалів у проектній діяльності сприяє розвитку критичного мислення, міжкультурної компетенції та здатності працювати в команді, що є важливими компонентами професійної підготовки майбутніх вчителів.

Розглянуті теоретичні підходи підкреслюють важливість використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов, оскільки вони забезпечують студентам доступ до реальних мовних контекстів і сприяють розвитку комплексної комунікативної компетенції. Інтеграція автентичних матеріалів у навчальні програми через комунікативний підхід, *Task-Based Learning*, *Content-Based Instruction* та *Project-Based Learning* дозволяє створити навчальний процес, орієнтований на реальні потреби студентів та їх підготовку до професійної діяльності.

Метою статті є аналіз можливостей інтеграції автентичних матеріалів у навчальні програми студентів педагогічних спеціальностей. Зокрема, дослідження фокусується на розробці методів адаптації автентичних матеріалів до навчальних потреб студентів, створенні рекомендацій щодо їх ефективного використання, а також оцінці впливу таких матеріалів на підготовку майбутніх вчителів англійської мови.

Основний виклад матеріалу. У сучасному навчанні іноземних мов автентичні матеріали займають центральне місце. Ці ресурси, створені носіями мови для реальних комунікативних цілей, дозволяють студентам взаємодіяти з мовою

в її природному контексті, що сприяє формуванню справжньої комунікативної компетенції. У цьому розділі буде розглянуто визначення автентичних матеріалів, їх класифікацію та приклади, корисні для студентів педагогічних спеціальностей.

Автентичні матеріали – це ресурси, створені для реального використання носіями мови, без навчальної мети [1, р. 2]. До них належать газети, журнали, радіопрограми, фільми та інші матеріали, які відображають природний стиль мовлення. Goh підкреслює, що ці матеріали є невід’ємною складовою навчального процесу, яка дозволяє студентам зануритися у мовне середовище та освоїти реальні мовні конструкції [8, р. 200–211].

Автентичні матеріали можна класифікувати за їх форматом та функцією:

1) **Текстові матеріали** включають публікації, такі як газети, журнали, та літературні твори [10, р. 63]. Використання сучасних статей забезпечує студентам доступ до актуальної інформації, сприяючи розвитку навичок критичного мислення. Літературні твори, наприклад романи та оповідання, слугують засобом для ознайомлення з культурними аспектами мови та поглиблення розуміння літературної стилістики.

Приклади таких матеріалів включають:

«The Guardian» – статті цього видання можуть бути ефективно використані для вивчення сучасного мовлення та обговорення актуальних суспільних і політичних тем. Такі тексти можуть стати основою для написання есе або організації дискусій.

«The New York Times» – публікації з цього видання надають студентам доступ до різноманітних текстів, включаючи культурні рецензії та аналітичні статті. Використання цих матеріалів допомагає студентам ознайомитися з американським стилем письма та актуальною лексикою.

Методика використання: Викладач може організувати заняття, де студенти будуть читати обрані статті, аналізувати їх структуру, обговорювати висловлені думки та застосовувати нову лексику в письмових і усних завданнях. Такий підхід сприяє поглибленому засвоєнню матеріалу та розвитку комунікативних навичок у реальних контекстах.

2) **Аудіоресурси**, такі як подкасти та радіопрограми, забезпечують студентів різноманітністю акцентів і стилів мовлення. Згідно з Goh, подкасти є ефективним інструментом для розвитку слухових навичок і збагачення культурних знань, що робить їх цінним компонентом навчального процесу [5, р. 200–211].

Приклади таких аудіоматеріалів включають:

«TED Talks» – подкасти цього формату надають можливість слухати лекції від експертів у різних галузях, що дозволяє студентам ознайомитися з різними акцентами і стилями мовлення.

«*BBC Global News*» – подкасти, які пропонують новини та аналітику з усього світу, сприяють розвитку слухових навичок та розширенню культурного горизонту студентів.

Методика використання: Подкасти можуть бути інтегровані в навчальний процес для розвитку навичок аудіювання, підготовки усних презентацій на основі прослуханих матеріалів, а також для проведення обговорень новинних подій у груповій роботі. Такий підхід сприяє формуванню здатності сприймати мову на слух в різних контекстах і з різними акцентами.

3) **Відеоматеріали**, такі як фільми та телевізійні програми, демонструють живе мовлення і відображають культурні норми. Наприклад, ці програми не лише ілюструють повсякденне мовлення, але й надають культурний контекст, що допомагає студентам краще зрозуміти соціальні та культурні особливості мови. Відеоматеріали є ефективним інструментом для адаптації до різних акцентів і стилів мовлення [7, р. 1–7].

Приклади таких матеріалів включають:

«*The Social Network*» – цей фільм, що розповідає про створення Facebook, є прикладом сучасного мовлення та відображення культурних реалій США. Використання цього фільму допомагає студентам зрозуміти сучасну американську культуру та особливості лексики.

«*The Crown*» – телевізійний серіал про британську монархію, який дозволяє студентам ознайомитися з британським акцентом і історичними подіями, що сприяє розширенню знань про культуру та історію Великої Британії.

Методика використання: Фільми і серіали можуть використовуватися для аналізу мовних виразів, розуміння культурних контекстів, а також для обговорення сюжетів і персонажів. Викладачі можуть організувати заняття з переглядом відеоматеріалів, що супроводжується подальшим обговоренням, сприяючи розвитку критичного мислення та мовних навичок.

4) **Інтерактивні ресурси**, такі як мовні ігри та онлайн платформи, забезпечують активне залучення студентів і практику мови в різних контекстах. Godwin-Jones зазначає, що ці ресурси стимулюють активне навчання і надають можливість практикувати мову в інтерактивному середовищі [7, р. 1–7].

«*Webinars from Professional Conferences*» – презентації з професійних конференцій можуть бути використані для ознайомлення студентів з новітніми досягненнями в певних областях знання та професійними термінами.

«*University Guest Lectures*» – лекції від запрошених спікерів з університетів можуть надавати студентам можливість ознайомитися з актуальними темами та термінологією, що використовується в академічних колах.

Методика використання: Вебінари і презентації можуть бути інтегровані в навчальні програми як частина курсу, що дозволяє студентам аналізувати професійні презентації, використовувати специфічну термінологію та покращувати навички академічного письма і усного мовлення.

Ці приклади демонструють, як автентичні матеріали можуть бути ефективно використані для навчання англійської мови, що забезпечить студентам глибше розуміння мови та культури, підготує їх до професійної діяльності в якості викладачів.

Інтерактивні підходи до навчання іноземних мов, засновані на використанні автентичних матеріалів, є ключовими для активного залучення студентів у навчальний процес та розвитку їхніх мовних навичок. Одним із таких підходів є проектна діяльність, яка дозволяє студентам активно використовувати автентичні матеріали у своїй роботі. Наприклад, студенти можуть створювати медійні проекти, такі як відео або подкасти, що відображають теми, вивчені під час занять. Така діяльність сприяє не лише закріпленню мовних навичок, але й розвитку міжкультурної компетенції, оскільки студенти застосовують свої знання у реальних контекстах, порівнюють різні культурні аспекти, досліджують соціальні питання тощо.

Крім того, інтерактивні ресурси, такі як онлайн платформи, мовні ігри та симуляції, є ефективними засобами для активного навчання. Використання таких ресурсів дозволяє студентам практикувати мову у реалістичних ситуаціях, що робить навчання більш захоплюючим і результативним [2, р. 102–105]. Наприклад, мовні ігри можуть бути створені на основі автентичних текстів або тем, що дозволяє студентам закріпити вивчений матеріал у цікавій та інтерактивній формі. Симуляції та рольові ігри, у свою чергу, допомагають студентам відчувати себе у ролі носіїв мови, практикуючи мовлення в умовах, наближених до реальних.

Загалом, інтерактивні підходи, що базуються на використанні автентичних матеріалів, забезпечують студентам можливість активно застосовувати свої мовні навички, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та підвищенню рівня їхньої комунікативної компетенції.

Застосування автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов є ефективним інструментом для розвитку мовної компетенції студентів, проте їх використання потребує ретельної адаптації відповідно до рівня володіння мовою. Для того щоб забезпечити максимально ефективне навчання та доступність автентичних матеріалів для студентів різних рівнів, необхідно розробити практичні підходи до їх адаптації, а також методи оцінки складності матеріалів і критерії відбору відповідних ресурсів.

Інтеграція автентичних матеріалів у навчальні програми для студентів різних рівнів володіння мовою є важливим, але складним завданням. Відмінності у мовній підготовці студентів вимагають адаптації матеріалів таким чином, щоб вони залишалися зрозумілими та корисними для студентів з різним рівнем володіння мовою. Розглянемо практичні рекомендації щодо адаптації автентичних матеріалів для студентів з початковим рівнем знань, а також методи оцінки їхньої складності та критерії відбору відповідних ресурсів.

Студенти з початковим рівнем володіння мовою часто стикаються з труднощами при роботі з автентичними матеріалами через їхню складність та різноманітність лексики, граматичних конструкцій і культурних реалій. Для того, щоб ці матеріали стали доступними для таких студентів, необхідно провести їх адаптацію.

1. *Скорочення текстів.* Одним із ефективних методів адаптації є скорочення автентичних текстів. Викладачі можуть вибрати найбільш релевантні частини тексту, які містять основну інформацію, та вилучити складні фрази або довгі речення, які можуть бути важкими для розуміння. Важливо зберегти основний зміст тексту, щоб студенти могли взаємодіяти з автентичною інформацією.

2. *Спростування лексики.* Викладачі можуть замінювати складну лексику на більш прості та знайомі слова. Наприклад, замість використання термінів з вузькоспеціалізованих сфер можна застосовувати загальноживані слова або додавати короткі пояснення та глосарії, щоб полегшити розуміння.

3. *Використання паралельних текстів.* Ще одним способом адаптації є використання паралельних текстів, де оригінальний автентичний текст супроводжується спрощеним варіантом. Це дозволяє студентам з початковим рівнем спочатку ознайомитися зі спрощеною версією, а потім порівняти її з автентичним текстом, розширюючи свій словниковий запас і розуміння.

4. *Підтримка візуальними засобами.* Використання візуальних засобів, таких як ілюстрації, схеми, діаграми або відеоматеріали, може значно допомогти студентам з початковим рівнем у розумінні змісту автентичних матеріалів. Візуальні підказки полегшують асоціацію нових слів і понять із реальними об'єктами чи ситуаціями.

Крім того, вибір автентичних матеріалів для використання у навчальному процесі має ґрунтуватися на їх відповідності рівню підготовки студентів. Для цього існують різні методи оцінки складності текстів та інших ресурсів.

1. *Аналіз рівня лексики та граматики.* Один із методів оцінки складності тексту полягає в аналізі лексичних і граматичних структур, що використовуються. Наприклад, можна оцінювати частоту

використання рідкісних або вузькоспеціалізованих слів, складність речень, наявність ідіоматичних виразів. Тексти з високим вмістом складних мовних конструкцій можуть бути важкими для студентів з нижчим рівнем підготовки.

2. *Розрахунок читабельності.* Існують різні формули для розрахунку читабельності текстів, такі як формула Флеша-Кінкейда або формула Ганнінга «Fog Index». Ці інструменти дозволяють кількісно оцінити складність тексту на основі довжини слів і речень. Чим нижчий індекс читабельності, тим простіше текст для розуміння.

3. *Пілотне тестування.* Перед використанням автентичних матеріалів у класі викладачі можуть проводити пілотне тестування на невеликій групі студентів. Це дозволяє оцінити, наскільки матеріал зрозумілий для цільової аудиторії, і внести необхідні корективи перед його повноцінним використанням.

4. *Контекстуальний аналіз.* Автентичні матеріали можуть бути складними не лише через мову, але й через культурний контекст, що в них представлений. Аналіз контексту та культурних особливостей матеріалу допоможе визначити, наскільки він підходить для певної групи студентів, і чи потрібно надавати додаткові культурні пояснення.

Для забезпечення ефективного навчального процесу важливо вибирати автентичні матеріали, які найбільш відповідають рівню підготовки та навчальним цілям студентів. Основними критеріями відбору можуть бути:

1. *Актуальність.* Матеріали повинні відображати сучасну мову та події, щоб підтримувати інтерес студентів та забезпечувати релевантність навчання.

2. *Змістова відповідність.* Важливо вибирати матеріали, які відповідають навчальній програмі та професійним інтересам студентів. Наприклад, для майбутніх вчителів англійської мови будуть корисними матеріали, що стосуються освітніх систем, методик викладання та міжкультурної комунікації.

3. *Мовна складність.* Матеріали повинні відповідати рівню мовної підготовки студентів, бути зрозумілими, але водночас стимулювати розвиток їхніх мовних навичок.

4. *Культурний контекст.* Важливо враховувати культурний контекст матеріалів, щоб уникнути непорозумінь або труднощів у сприйнятті. Вибір матеріалів із зрозумілим і близьким студентам культурним контекстом сприятиме кращому засвоєнню мови.

Адаптація автентичних матеріалів є необхідним кроком для забезпечення їх ефективного використання у навчанні студентів з різним рівнем володіння мовою. Вибір відповідних матеріалів, їхня адаптація та оцінка складності допомагають створити сприятливі умови для розвитку мовних

навичок студентів, сприяючи їхній підготовці до реальних комунікативних ситуацій у професійній діяльності.

Проаналізувавши поданий вище матеріал, можемо дійти до висновку, що інтеграція автентичних матеріалів у процес навчання іноземних мов має значний потенціал для розвитку комунікативних навичок студентів, але цей процес не позбавлений викликів. Викладачі стикаються з низкою проблем, які варто враховувати для забезпечення ефективного використання цих матеріалів. Слід звернути особливу увагу на основні проблеми та виклики, з якими стикаються викладачі, а також запропоновані шляхи їх подолання.

1. Різниця в рівнях мовної підготовки студентів

Проблема: Один із найбільших викликів при використанні автентичних матеріалів полягає в тому, що студенти можуть мати різні рівні володіння мовою. Автентичні матеріали часто розраховані на носіїв мови і можуть бути надто складними для студентів з нижчим рівнем підготовки.

Шляхи подолання: Для подолання цієї проблеми викладачі можуть використовувати диференційовані завдання, які відповідають рівню підготовки кожного студента. Наприклад, матеріали можуть бути адаптовані шляхом спрощення тексту, використання глосаріїв або паралельних текстів, а також додавання візуальних підказок. Крім того, можна організувати групові проекти, де студенти з різними рівнями підготовки взаємодіють і допомагають один одному, що сприяє колективному навчанню.

2. Складність культурного контексту

Проблема: Автентичні матеріали часто містять культурно специфічні елементи, які можуть бути незрозумілими для студентів з інших культур. Це може ускладнювати сприйняття матеріалу та знижувати його ефективність.

Шляхи подолання: Викладачі можуть надавати додаткові культурні пояснення або вводити контекстуальні дискусії, щоб допомогти студентам зрозуміти культурні аспекти матеріалу. Використання міжкультурних порівнянь також може бути корисним для розвитку розуміння і порівняння культурних реалій різних країн.

3. Відсутність готових навчальних матеріалів

Проблема: Часто викладачі стикаються з проблемою відсутності готових навчальних матеріалів, які б базувалися на автентичних ресурсах і відповідали б конкретним навчальним цілям.

Шляхи подолання: Викладачам рекомендується розробляти власні матеріали, адаптуючи автентичні ресурси до потреб студентів. Це може вимагати додаткового часу і зусиль, але дозволяє створити більш ефективні та цілеспрямовані навчальні матеріали. Крім того, можна

співпрацювати з іншими викладачами або використовувати онлайн-ресурси, де викладачі діляться своїми розробками.

4. Висока складність мовного матеріалу

Проблема: Автентичні матеріали можуть містити складні лексичні та граматичні структури, що робить їх важкими для розуміння, особливо для студентів з середнім або початковим рівнем володіння мовою.

Шляхи подолання: Для подолання цієї проблеми можна використовувати поступове введення автентичних матеріалів у навчальний процес, починаючи з більш простих і поступово переходячи до складніших. Також ефективним є попереднє ознайомлення студентів з ключовою лексикою та граматичними конструкціями перед роботою з автентичним текстом. Застосування *scaffolded learning* (підтримуючого навчання) дозволяє викладачам поступово підвищувати складність матеріалу, забезпечуючи при цьому необхідну підтримку для студентів.

5. Обмежений час на заняттях

Проблема: Робота з автентичними матеріалами може займати більше часу, ніж із традиційними навчальними текстами, що створює проблеми в умовах обмеженого часу на заняттях.

Шляхи подолання: Щоб ефективно використовувати час, викладачі можуть фокусуватися на конкретних аспектах автентичних матеріалів, які найбільш важливі для навчальних цілей. Наприклад, можна зосередитися на ключових фразах, ідіомах або темах, замість детального аналізу всього тексту. Також можливе використання позаурочних завдань, де студенти самостійно працюють з матеріалами, а на заняттях обговорюють результати.

Інтеграція автентичних матеріалів у навчальні програми викликає певні труднощі, але за умови правильного підходу викладачі можуть ефективно їх використовувати для покращення мовної підготовки студентів. Адаптація матеріалів, використання диференційованих завдань, підтримка культурних пояснень та розробка власних навчальних ресурсів є ключовими стратегіями для подолання викликів, пов'язаних з інтеграцією автентичних матеріалів у навчання іноземних мов.

Висновки. Інтеграція автентичних матеріалів у навчальні програми для студентів педагогічних спеціальностей є важливим методом підвищення якості мовної освіти. Автентичні матеріали, створені носіями мови для реальних комунікативних цілей, дозволяють студентам взаємодіяти з мовою в природному контексті, сприяючи розвитку комунікативної компетенції та підготовці до професійної діяльності.

Однак, існують невирішені питання щодо ефективності інтеграції таких матеріалів у спеціалізовані навчальні програми, адаптації до специфічних

навчальних потреб студентів та визначення найбільш ефективних типів автентичних матеріалів. Подальші дослідження мають зосередитися на розробці та тестуванні методів адаптації автентичних матеріалів, створенні практичних рекомендацій для викладачів, оцінці впливу цих матеріалів на професійні мовні навички студентів, а також розширенні досліджень на різні мовні та культурні контексти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Качур І. І. Використання автентичних матеріалів як креативний підхід до вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 13–15.
2. Коломійчук М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2017. № 1 (13). С. 102–105.
3. Beckett G.H., Slater T. The Project Framework: A Tool for Language, Content, and Skills Integration. *ELT Journal*, Vol. 59, №2. 2005. P. 108–116.
4. Berardo S. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*. 2006. Vol. 6. № 2. 2006. P. 60–69.
5. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House, 1989. 304 p.
6. Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. 2003. P. 27–33. URL: https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_Ellis_TBLT.pdf
7. Godwin-Jones R. *Emerging Technologies: Language Learning and Social Media*. *Language Learning & Technology*. Vol. 22, № 1, 2018. P. 1–7.
8. Goh C.C.M. Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development. *RELC Journal*. Vol. 39, № 2, 2008. P. 200–211.
9. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson: Longman. 2007. 448 p.
10. Mc Nulty A. Best practices in using video technology to promote second language acquisition. *Teaching English with Technology*. 2012. Vol. 12, № 3. P. 49–61.
11. Mishan Freda *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. UK: Intellect Books, 2005. 330 p.
12. Reischauer E.O. *The Japanese Today: Change and Continuity*. Harvard University Press. 1975. 459 p.
13. Richards J.C. *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge University Press. 2008. 48 p.
14. Richards J.C., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. 2001. 270 p.
15. Sahlberg P. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press. 2011. 193 p.

СКАФФОЛДИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОГО НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ УСКЛАДНЕНИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ МЕТОДОМ КООРДИНАТ ТА ЙОГО ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ

SCAFFOLDING AS A TOOL FOR ACCELERATED LEARNING TO SOLVE ADVANCED GEOMETRIC PROBLEMS BY THE COORDINATE METHOD AND ITS DIDACTIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT

Статтю присвячено особливостям і перспективам використання стратегії скаффолдингу (англ. scaffolding – будівельні риштування) для вирішення комплексних проблем навчання математики в умовах Нової української школи й поступового переходу до профільної старшої школи, роботи з учнями з підвищеними математичними потребами, підготовки вчителя математики в педагогічних університетах та післядипломної (неперервної) освіти вчителів. Автори доводять ефективність цього інструменту в сфері педагогіки математики з урахуванням сучасних підходів до структури фахових компетентностей учителя, до формування їх прототипів у студентів-математиків, а також і вимог щодо фундаменталізації та професіоналізації освіти. У роботі розглядається можливість інтеграції методів Case study й скаффолдингу, координація їхніх операційних компонентів, визначаються фактори синергії та взаємозбагачення цих освітніх технологій.

В основі дослідження лежать ідеї створення продуктивних згорнутих асоціацій та згорнутих структур мислення, розвивальної наступності, формувальної задачної природи цілісності навчально-математичної діяльності, синхронізації зон найближчого математичного розвитку різних категорій здобувачів освіти (неперервної освіти) й відповідних зон предметно-методичного компетентнісного розвитку вчителя / майбутнього вчителя.

У статті як приклад реалізації концепції авторів розгортається апробований предметно-методичний кейс мотивуючого випереджального покрокового деталізованого навчання-інструктування розв'язування деяких ускладнених і олімпіадних геометричних задач методом координат у 8–9 класах, у межах якого описуються певні прийоми моделювання фрагментів дидактичних комплексів у логіці методичного супроводу за технологією скаффолдингу. При цьому увага звертається не лише на активну й інтерактивну залученість учнів, студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, а й на коректну інтерналізацію (своєчасне обґрунтоване зняття тимчасової опори – дидактичних «риштувань»).

Серед актуальних напрямів подальших досліджень виділяється вивчення теоретичних принципів і практичних прийомів скаффолдингу (включаючи і створення різноманітних тематичних дидактичних комплексів), наукова оцінка його потенціалу, переваг і вад саме в галузі навчання математики та методики її викладання – для продуктивного розвитку математичної компетентності учнів різного рівня підготовки й зібностей, предметно-методичної компетентності майбутніх і практикуючих учителів.

Ключові слова: скаффолдинг, кейс-метод, підвищення кваліфікації вчителів математики, підготовка майбутніх учителів, методика навчання математики, фундаменталізація змісту освіти, профілізація в Новій українській школі, випереджальне навчання, ускладнені задачі з геометрії, метод координат.

The article is devoted to the specifics and perspectives of using the scaffolding strategy to solve complicated problems of teaching mathematics in the New Ukrainian School and the staged transition to a profile high school, work with students with higher maths requirements, preparation of mathematics teachers in pedagogical universities and postgraduate (in-service) education of teachers.

The authors demonstrate the effectiveness of this tool in the field of mathematics pedagogy, in line with current approaches to the structure of teacher professional competences, the formation of their prototypes for mathematics students, and also the necessity of fundamentalization and professionalisation in education. The paper considers the possibility of integrating Case study and scaffolding methods, coordination of their operational components, and identifies the factors of synergy and mutual enrichment of such educational technologies.

The study is based on the ideas of creating productive convoluted associations and convoluted structures of thinking, developing continuity, formative task nature of the integrity of educational and mathematical activity, synchronisation of zones of the nearest mathematical development of different categories of applicants for education (in-service education) and the corresponding zones of subject-methodological competence development of the teacher / future teacher.

As an example of the implementation of the authors' concept, the article presents a validated subject-methodical case of motivating accelerated stepwise detailed training-instruction in solving some advanced and olympiad geometric problems by the coordinate method for grades 8–9, which describes some methods of modelling fragments of didactic complexes in the logic of scaffolding technology for methodological support. Thus, the attention is focused not only on the active and interactive involvement of pupils, students, or teachers training courses participants, but also on the right internalisation (well-timed and reasonable removal of the temporary support – didactic scaffolding).

Study of theoretical principles and practical techniques of scaffolding (including the creation of various thematic didactic complexes) is noted as one of the relevant areas for further research. It is important to scientific evaluate its potential, advantages and flaws in the field of mathematics education and teaching methods in order to productively develop the mathematical competence of students of differ-

УДК 37.026:[378.046.4+378.147]:[373.5.016:51]

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.5>

Задоріна О.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри математики
та методики її навчання
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Мітельман І.М.,

канд. фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання
і змісту освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

Моторіна В.Г.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри математики
та методики її навчання
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Папач О.І.,

канд. пед. наук, доцент,
ст. викладач кафедри математики
та методики її навчання
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

ent levels of skills and abilities, as well as the subject-methodological competence of future and practicing teachers.

Key words: scaffolding, Case study method, professional development of maths teachers,

training of future teachers, mathematics teaching methodology, fundamentalization of education content, profiling at the New Ukrainian School, accelerated learning, advanced geometric problems, coordinate method.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальність проблем формування й розвитку компетентнісного профілю як майбутнього, так і працюючого вчителя математики, визначається динамікою змін вимог держави й суспільства щодо ефективності всіх рівнів загальної середньої освіти та нормативно закріплюється в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р, та, відповідно, у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» затвердженому наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 24 грудня 2020 року № 2736 (далі – *Професійний стандарт*). Тривалий час якість вищої педагогічної освіти та післядипломної (неперервної) освіти вимірювалась обсягом опрацьованого та засвоєного навчального матеріалу, кількістю прочитаних курсів. Такий підхід був притаманним системі установок «процес-продукт» (N. I. Gage), а E. G. Begle в аналізі досліджень математичних знань учителів підкреслював, що такі дослідження зосереджувались навколо *знаннявої освітньої парадигми* (наявного обсягу знань учителя та його знанневих потреб), що було близьким також і до *технократичної парадигми*, хоча, вважаємо, з точки зору продуктивності більш доречною є характеристика цього періоду терміном «*missing paradigm*» (L. S. Shulman). На сучасному ринку праці затребуваними стали спеціалісти із сформованими компетентностями, які передбачають операціональність, готовність і здатність використовувати набуті знання, уміння й навички, і вже понад як 30 років концепція компетентнісно-орієнтованої освіти в багатьох країнах є фундаментом кваліфікаційних стандартів, у першу чергу саме в педагогічній галузі. Завдання дослідження якості знань учителів (майбутніх учителів) стали більш зорієнтованими на *зміст навчання* та вивчення *нових способів отримання знань* [31]. Як зазначав С. Клепко, відбулась трансформація філософії освіти у філософію управління знаннями [9, с. 15]. Становлення та загальні закономірності компетентнісного підходу в українській освіті докладно розглядаються в дослідженнях багатьох вітчизняних науковців (І. Бабіна, П. Бачинський, Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Воронцова, Г. Гавришак, І. Гудзик,

І. Зязюн, Я. Кодлюк, В. Кремінь, С. Ніколаєнко, О. Пометун, Л. Пуховська, О. Савченко, О. Ситник, Т. Смагіна, Г. Терещук, Н. Фоменко та ін.).

Роль математики як навчальної дисципліни, яка лежить в основі мисленнєвого становлення учнів і пізнання ними навколишнього світу науковими методами та забезпечує прогрес держави й суспільства, відображена у Плані заходів щодо популяризації природничих наук та математики до 2025 року, затвердженому розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 320-р. Державні стандарти рівнів повної загальної середньої освіти включають математичну компетентність до переліку ключових компетентностей здобувачів освіти, до того ж – математика є обов'язковою дисципліною для складання зовнішнього незалежного оцінювання (Національного мультимедійного тесту), що визначає подальшу освітню траєкторію випускників закладів загальної середньої освіти.

Під час реформування української освітньої галузі – як і для інших навчальних дисциплін – докорінно змінюється філософія навчання математики, зокрема – у *предметно-методичному* сегменті **A2** структури компетентностей, передбачених Професійним стандартом. Отже, норми Професійного стандарту переконливо орієнтують на те, що дослідження й розвинення дидактико-методичних технологій, стратегій, практик та інструментів у сфері педагогіки математики повинні ґрунтуватись на розумінні комплексної сутності компетентнісного підходу – нерозривної єдності *спеціалізованої математичної* (предметної) компетентності та *методичної* компетентності.

Зазначимо, що С. Раков визначав математичну (спеціалізовану) компетентність через рівні навчальних досягнень, для яких найбільш суттєвим є набуття сукупності математичних умінь [20]. У підходах І. Зіненка [7] та М. Головань [3] важливим для професійної математичної освіти є виділення досвіду власної *математичної діяльності*, причому у статті [3] наголошується, що структурні компоненти математичної компетентності не можуть існувати й розглядатись відокремлено один від одного, а лише в їх тісній взаємодії. У роботі [34] К. Lesseig досліджувала природу *математичної діяльності* вчителів з точки зору розуміння вчителями задач на доведення, що має вагоме значення для навчання (методики навчання) розв'язування задач підвищеної та олімпіадної складності, бо в таких задачах (навіть якщо умова в явному вигляді не передбачає доведення)

суттєву роль відіграють обґрунтування проміжних етапів і логічних кроків.

Технології компетентнісного підходу до підготовки та підвищення кваліфікації (*далі – ПК*) вчителів математики, структура предметно-методичної компетентності вчителів математики й майбутніх учителів математики, рівень її сформованості всебічно розглядались і уточнювались у роботах українських учених І. Акуленко, М. Бирки, А. Воеводи, Т. Годованюк, О. Задоріної, О. Матяш, Л. Михайленко, І. Мітельмана, В. Моторіної, К. Неद्याлкової, О. Папач, С. Семенця, С. Скворцової, З. Слєпкань, Н. Тарасенкової, О. Чашечникової, В. Швеця та ін. Так, С. Скворцова, аналізуючи структуру, функціонал і потенціал методичної (предметно-методичної) компетентності вчителя, виділила в ній низку підпорядкованих визначальних складників: нормативну, варіативну, спеціально-методичну, контрольну-оцінювальну, проєктувально-моделювальну та технологічну компетентності [26].

Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002, визначає обов'язковою умовою модернізації системи освіти на основі її *фундаменталізації*. Фундаменталізацію освіти проголошено одним з пріоритетів Болонського процесу (спеціальний меморандум ЮНЕСКО, 1994 р.). Видатний український методолог педагогічної науки С. Гончаренко зазначав, що освіта має фундаментальний характер, якщо вона втілює процес такої взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, що особистість сприймає освіту як джерело збагачення власного внутрішнього світу і, завдяки цьому, визріває для примноження потенціалу самого середовища [4; 5]. На думку С. Гончаренка, М. Ковтонюк, Г. Васьківської та ін. принцип фундаменталізації освітнього процесу слід вважати універсальною дидактичною категорією, на якій базується сучасна освіта. С. Гончаренко підкреслював також, що основним завданням фундаментальної освіти є створення оптимального середовища для виховання гнучкого багатогранного мислення, освоєння наукової інформаційної бази й сучасної методології осмислення дійсності, формування внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті протягом усього життя людини [5].

Фундаменталізація освіти нерозривно пов'язана з обсягом наукових знань у контексті її *професіоналізації*. Професіоналізацію освіти варто розглядати як з точки зору забезпечення належного рівня підготовки майбутніх учителів математиків та їх подальшої неперервної освіти [6], так і з позицій розвитку спеціалізованих математичних компетентностей в умовах профілізації старшої школи та подальшої професійної освітньої траєкторії учнів Нової української школи. Концепція Нової української школи передбачає обов'язкове впровадження профільного

формату старшої школи, що потребує інноваційних стратегій «м'якої» профілізації, пропедевтики поглибленого вивчення в базовій школі, без чого повноцінна математична освіта в старших класах на профільному рівні не може бути реалізованою. Підкреслимо, що саме в базовій школі формується здатність давати вичерпні означення, формулювати теореми та проводити бездоганні математичні доведення, повноцінна культура математичних записів, використання складної символіки тощо. Особливою зоною відповідальності вчителя математики є неприпустимість розривів у змістових лініях курсу шкільної математики, поступове ускладнення задачного матеріалу, постійне збереження в «робочому» стані здобутих учнями знань і прийомів розв'язування задач. Діяльність учителя математики, який на різних етапах уроку може виступати як тьютор, модератор, коуч, фасилітатор, наповнюється новим технологічно-компетентнісним змістом. У посібнику В. Моторіної [19] систематизуються та розкриваються дидактико-методичні й технологічні аспекти та проблеми навчання математики в профільній школі на засадах компетентнісного підходу, де компетентність визначається через високий рівень володіння вчителем математики професійною діяльністю, здатність використовувати прийоми особистісного самовизначення та саморозвитку. Фахова компетентність учителя математики є базисом успішності освітнього процесу, а основу компетентнісного підходу В. Моторіна вбачає у пріоритеті фундаментальної підготовки майбутніх учителів, її системності і, як наслідок, у здатності працюючих педагогів до керування своєю неперервною (післядипломною) освітою.

Слід також відзначити дослідження з питань підготовки та професійного зростання вчителів математики, виконані зарубіжними науковцями Н. Borko, С. Y. Charalambous, E. Dutro, S. Fernandez, L. Figueiras, H. C. Hill, M. Hoover, G. Kaiser, M. Lampert, B. Schwarz.

Відтак, підготовка майбутніх учителів математики в закладах вищої педагогічної освіти та підвищення кваліфікації працюючих учителів у закладах післядипломної освіти в контексті викладеного вище значною мірою концентрується на таких завданнях, як: а) реалізація особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів на уроках; б) опанування нових ролей та функціоналу вчителя; в) розвинення й трансформація предметно-методичних компетентностей загального та спеціалізованого характеру; г) актуалізація сучасних технологій навчання на основі рівневої диференціації. Вирішення цих складних проблем сучасної математичної освіти вимагає створення та постійного оновлення науково обґрунтованого інструментарію, ситуаційних

дидактико-методичних технік та їх комбінування з перспективами емерджентної результативності.

Залежність рівня знань учнів від предметно-методичних компетентностей учителя досліджували наприкінці 80-х та на початку 90-х рр. XX століття, зокрема, С. W. Anderson, D. L. Ball, G. W. McDiarmid. У дослідженні [32] звертають увагу на те, що вчитель повинен постійно покращувати здатність генерувати доцільні пояснення (у тому числі й на «неформальному», евристичному рівні) навчального матеріалу на основі власного досвіду розв'язування задач та проведення математичних доведень і міркувань, аналізу прикладів (задач-моделей [2]).

Вважаємо, що релевантні практики роботи з ускладненим задачним матеріалом неодмінно мають знаходитись у фокусі фундаменталізації та профілізації математичної освіти. Серед дієвих інструментів і технологій дидактико-методичного супроводу навчання і педагогічної взаємодії учнів і вчителів у різних предметних галузях та освітніх форматах науковці відзначають стратегію *скаффолдингу* (англ. *scaffolding* – будівельні риштування). Суто «інженерне» поняття стало джерелом конструктивної метафоричної аналогії, що набула педагогічного змісту для відображення динаміки суб'єктно-суб'єктної та суб'єктно-об'єктної взаємодії під час розв'язування навчальних завдань (з якими в повному обсязі здобувачі освіти самостійно впоратись не зможуть) з точки зору контрольованого коректування міри підтримки з боку викладача. Сучасні дослідники ставляться до скаффолдингу не лише з традиційних позицій щодо систематичної класичної методики навчання, спрямованої на активну й інтерактивну залученість учня, студента, слухача курсів підвищення кваліфікації (*далі – КПК*) вчителів в освітній процес за допомогою покрокової підтримки та структуривання завдань, уроків-драйверів, задач-моделей, блок-схем, допоміжних запитань, рекомендацій тощо. Визначальною рисою стратегії скаффолдингу вважається ідея тимчасової опори, «згасаючої допомоги» (*fading help*), яка на початку опрацювання завдання може бути дуже інтенсивною, а ближче до досягнення поставленої мети значно зменшується чи взагалі зникає (йдеться про так звану *інтерналізацію* – коли зовнішні «риштування» поступово знімаються, якщо здобувачі освіти засвоюють модель виконання завдання і спроможні працювати над ним самостійно [28]).

Концепцію й ключові принципи скаффолдингу в 1976 р. сформулювали американські психологи D. Wood, D. Bruner і G. Ross [36] для дослідження закономірностей навчання дітей дошкільного віку, але з часом вона набула ознак універсальності та була розповсюджена на повну «лінійку» освітніх форматів: від дошкільної освіти й шкільної освіти всіх рівнів до післядипломної освіти (освіти

дорослих), ПК тощо. Зазначимо, що відправною точкою розробки технології скаффолдингу була орієнтація на індивідуальну роботу, взаємодію дітей з дорослими, проте реальні педагогічні практики зсунили акценти на потреби врахування рівня можливостей кожного здобувача освіти в складі досить чисельної групи, на конструювання гнучких допоміжних елементів педагогічного риштування.

Засвоєння математичних знань є абсолютно неможливим без такої парадигми процесу «навчання-вчення», в якому «учні активно створюють розуміння впродовж того, як вони приймають усе більш суттєву участь у відтворенні сталих математичних практик» [35, с. 21]. Отже, функція викладача математики (методики навчання математики) мусить змінитись з пасивного формату «показ і розповідь» на оперативне керівництво процесами мислення, таку підтримку мисленнєвих побудов слухачів, яка розвиває індивідуальне мислення, навички групової інтелектуальної комунікації, призводить до обґрунтованого математичного розуміння на основі аналізу, синтезу, дедуктивних та індуктивних схем мислення. Отже, розробка прикладів застосування скаффолдингу для навчання математики та / або методики її викладання повинна стати важливим і перспективним простором наукових розвідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж тривалого часу фахівці досліджують скаффолдинг не лише як стратегію психологічного супроводу процесу виконання завдань, що спочатку виходять за межі можливостей дитини, але і як повноцінний дидактико-методичний інструмент продуктивного навчання й інструктування.

В Україні наукові розвідки щодо скаффолдингу здебільшого відносяться до теорії та практики мовної освіти, сфери навчання дітей з особливими освітніми потребами. Серед робіт останніх 5 років є чимало таких, що свідчать про підвищення уваги українських учених до вивчення педагогічного скаффолдингу. О. Фідкевич та В. Снегірьова (2023 р.) обґрунтовували значення скаффолдингу як інтерактивної технології в реалізації моделі багатомовної освіти. О. Устименко (2021 р.) розглядала застосування скаффолдингу під час навчання іноземних мов у середній школі та закладах вищої освіти в поєднанні з методом проєктів. О. Маркова і Т. Шматюк (2022 р.) приділили увагу впливу навчального скаффолдингу на створення ситуацій успіху на заняттях з англійської мови зі студентами. Н. Герцовська і К. Фозекош (2021 р.) акцентували увагу на комунікативному значенні скаффолдингу під час самостійної роботи студентів з вивчення іноземної мови. Про використання скаффолдингу у корекційно-розвивальній роботі в освітньому просторі з дітьми з інтелектуальними порушеннями писала Г. Блеч (2019 р.). В. Павлюх доводила переваги скаффолдингу для мотивації

та орієнтації учнів на результативність в умовах інклюзивного навчання – через позитивну підтримку вчителя (2022 р.).

Досягнення українських дослідників з вивчення скаффолдингу дозволяють робити перспективні кроки в напрямку його системного застосування в певних предметних галузях та освітніх сферах. Водночас слід зауважити, що основні результати і практичні розробки, котрі стосуються скаффолдингу в дидактиці та методиці математики, містяться, усе ж таки, у роботах іноземних учених, а у вітчизняній освітній практиці навчання математики, підготовки майбутніх учителів математики, підвищення кваліфікації працюючих вчителів застосування й дослідження скаффолдингу знаходиться на початковій стадії.

Серед зарубіжних розвідок виділимо роботу J. Anghileri [30], в якій авторка охарактеризувала три рівні практики зведення риштувань для забезпечення якості математичної освіти. Риштування першого рівня формуються до взаємодії з учнями і включають у себе різноманітні «артефакти» та «маніпулятори», а також заходи щодо організації класу. Вони не передбачають прямої взаємодії між учителем та учнями, але можуть включати емоційний зворотний зв'язок, який не має безпосереднього відношення до математики, зауваження й дії, спрямовані на привернення уваги, заохочення й демонстрацію схвалення. Риштування другого рівня включають пряму взаємодію між учителем та учнями, яка безпосередньо стосується математичного змісту. Їх створення складається з традиційних практик (показ та розповідь), в яких у дискусії домінує вчитель і обмежено використовуються внески учнів. Побудова таких риштувань включає «перевірку та реструктуризацію» й допомагає підтримувати в учнів їх власне розуміння математики. Створення риштувань на третьому рівні пов'язується із розробкою учнями підходів завдяки таким спеціалізованим процесам, як узагальнення, екстраполяція й абстракція. На цьому рівні рушійними силами визнаються взаємодія й дискурс навчального характеру, спрямовані на розвиток концептуального мислення і репрезентативних інструментів.

A. Bakker, J. Smit, R. Wegerif досліджували ефективність застосування скаффолдингу в діалогічному навчанні математики. Досвід використання скаффолдинга для учнів з низькими досягненнями з математики описується в публікаціях O. Broza, Y. Ben, D. Kolikant. Інтеграцію елементів скаффолдингу в практику викладання математики в початковій школі задля стимулювання пізнавальної самостійності у відповідності з індивідуальними зонами найближчого розвитку вивчали K. Makar, A. Bakker, D. Ben, M. Amir, A. Farida, N. Fediyanto та інші. У роботі S. Kazak, R. Wegerif, T. Fujita [33] було підтверджено доцільність використання на

уроках математики скаффолдингу в навчальних діалогах для більш успішного сприйняття ймовірнісних міркувань, і зміст такого дослідження є, з нашої точки зору, актуальним для 5–6 класів української базової школи.

Кейс-технології (на основі ситуаційного аналізу) в педагогічній практиці є предметом усебічних досліджень багатьох українських спеціалістів уже понад 30 років. Оскільки в запропонованій статті аналізується інтерактивний ресурс поєднання кейс-методик зі стратегією скаффолдингу, то варто додатково звернути увагу на публікації Т. Пащенко про кейс-метод як сучасну технологію навчання спеціальних дисциплін, С. Лавінди щодо формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Такі науковці, як О. Гречановська, Т. Манглієва, Н. Семченко, О. Холодова, також займалися дослідженнями кейс-методик у вищій школі, а О. Шаманська вивчала їх у контексті перспектив розвитку освіти дорослих в Україні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Застосування стратегії та технології скаффолдингу має спиратись на якісний об'єктивований дидактико-методичний ресурс у вигляді евристично-орієнтованих комплексів, які можуть розгортатись у керований «струм» актуалізації опорних знань, виділення предметно-методичних особливостей завдання, підказок та рекомендацій різного рівня докладності. Аналіз фахової літератури показує, що значення й потенціал скаффолдингу саме в царині навчання математики та методики її викладання практично не розкривається, особливо якщо йдеться про наскрізні способи організації, взаємодії та наповнення таких *сегментів* компетентнісних сфер студента – майбутнього вчителя математики й працюючого вчителя, як-то: *навчальний / академічний, квазі-професійний* (для студентів) чи *agile-професійний* (для вчителів), *навчально-професійний, результуючий* [6; 24; 25]. Тобто в теорії математичної освіти скаффолдинг ще не посів належного місця серед виокремлених дидактико-методичних категорій, педагогічних інструментів (стратегій, технік), підкріплених релевантними прикладами, науково-методичними рекомендаціями, значно поступаючись більш традиційним підходам програмованого навчання (спільні риси з яким він, безумовно, має).

Сьогодні спостерігається недоречне методичне «розфокусування» з питань застосування аналітичних методів в елементарній геометрії, що на системному рівні негативно впливає на координацію та інтеграцію всіх змістових ліній шкільного курсу математики («Числа і вирази», «Рівняння і нерівності», «Функції», «Геометричні фігури», «Геометричні величини»). Хоча, зазначимо, відповідні розділи позиціонуються програмами математичних спеціальностей закладів вищої педагогічної

освіти, програмами КПК, шкільними програмами тощо. Важливо, що українська вчена З. Слєпкань у системі середньої математичної освіти серед основних евристичних схем (правил-орієнтирів) називає координатний і векторний методи [21; 23].

З точки зору викладання на профільному (поглибленому) рівні в Новій українській школі, роботи з учнями з підвищеними математичними освітніми потребами *контекстне навчання* в системі вищої педагогічної математичної освіти, післядипломної освіти (ПК) вчителів математики [6] вимагає розширення методичної бази та обсягів задачної конкретизації (адаптації) цієї тематики в парадигмі скаффолдингу, що, за нашою гіпотезою, дозволить покращити ситуацію.

Мета статті. Стаття ставить за мету – з дотриманням принципів фундаменталізації та професіоналізації освіти – продовження розробок і впровадження в навчання школярів, у практику роботи зі студентами математичних спеціальностей закладів вищої педагогічної освіти та слухачами системи післядипломної освіти предметно-методичних блоків ускладнених та олімпіадних задач різної тематики й типології, які можуть бути оперативно використані або як прототипи робочих продуктів, або як робочі продукти в сенсі agile-технологій XP і ATML [16–18]. Для деяких задач, які допускають координатні методи розв'язування, у даній роботі пропонуються приклади та описуються прийоми трансферу моделювання фрагментів дидактичних комплексів, методичних кейсів, інших *продуктів* у напрямі форматів методичного супроводу за технологією скаффолдингу.

Виклад основного матеріалу. За висновками О. Матяш, *система* спеціалізованих геометрично-методичних компетентностей (*учителя / майбутнього вчителя*) є інтегрованою готовністю і здатністю, що складаються із геометричних знань й умінь, досвіду, цінностей і ставлень, спроможності ефективно використовувати різні технології навчання, оптимально добирати засоби навчання для вивчення теми, забезпечувати розвиток прийомів розумової предметної діяльності здобувачів освіти, творчо вирішувати проблеми методичного характеру [13, с. 86, с. 124]. Ми пропонуємо розвинення техніки скаффолдингу першочергово для конвергенції і трансформації наявних специфічних теоретичних і практичних підходів до генезису фахових компетентностей на платформі спеціалізації *кейс-методик* (ситуаційної методичної техніки), спрямованих на створення продуктивних згорнутих асоціацій та згорнутих структур мислення [14], на педагогічне стимулювання досягнення закріпленого освітнього результату для студентів і вчителів та «похідного» результату для академічно обдарованих учнів (які вивчають математику поглиблено, беруть участь у математичних змаганнях різних рівнів і типів).

Предметно-методичний контент слід послідовно розглядати з точки зору формування продуктивних дидактичних структур з урахуванням ознак *гнучкості, різнорівневої диференціації, алгоритмічності та структурної впізнаваності*. У роботах [15], [6] розглядається закріплення в системі навчання студентів закладів вищої педагогічної освіти, у практиці ПК працюючих учителів, у налаштуванні підготовки майбутніх учителів до інтеграції в систему післядипломної педагогічної освіти таких збалансованих динамічних механізмів, які змінюють значущість і функції кейс-методу, позбавляючи його рис проміжної організаційної форми (в трактовці роботи [27]). Ми також погоджуємось з висновками С. Ковальової про те, що робота з кейсами дозволяє у професійній підготовці вчителя більш ефективно поєднувати теоретичний матеріал з практичними завданнями, розвиваючи у студентів самостійність мислення, і є вагомим внеском до підвищення рівня майбутньої педагогічної діяльності [10]. У подальший розвиток цих ідей у співпраці кафедри методики викладання і змісту освіти Одеської академії неперервної освіти та викладачів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського запропоновано координацію операційно-технологічних компонентів кейс-методик та скаффолдингу в проєкції на потреби освітньої траєкторії ключових стейкхолдерів педагогіки математики – учнів Нової української школи.

Загальною передумовою концепції скаффолдингу вважається класична психологічна теорія «зон найближчого розвитку», на що вказують, зокрема, О. Фідкевич і В. Снегірьова [28]. В основу синергетичного поєднання кейс-методики та педагогічного скаффолдингу в сфері математичної освіти ми покладаємо генезис і перенесення тези С. Семенця про принципи розвивальної наступності (за яким кожен наступний тип задач вирізняється від попереднього вищим рівнем змістового теоретичного узагальнення), формувальну задачну природу цілісності навчально-математичної діяльності та розвитку математичних здібностей учнів на рівень синхронізації *зон найближчого математичного розвитку різних категорій здобувачів освіти (неперервної освіти)* й відповідних *зон фахового предметно-методичного компетентнісного розвитку вчителя / майбутнього вчителя*) [16; 18; 22].

Відомо, що кейс-технології у навчанні математики в першу чергу відповідають комплексу методів ситуаційного аналізу конкретних випадків, реальних чи імітованих проблем практичного характеру, які передбачається вирішити за допомогою засобів математики. Але нас цікавить інтерпретація кейс-технологій, їхній інтерактивний потенціал (метод інциденту, ігрове проєктування, метод ситуаційно-рольових ігор, метод дискусій та ін.) для завдань,

пов'язаних з особливостями викладання певних розділів програми з математики. Систематизовані В. Ягодніковою [29] навчальні завдання кейс-методу, його виховний потенціал, алгоритми проведення занять (див. також [1; 8; 11]), вимоги щодо створення спеціальних умов для кейс-технологій указують на перспективність поєднання цінностей *Case study* з технологією педагогічного скаффолдингу. Технологія скаффолдингу збагачується широким спектром інтерактивних прийомів кейс-методу, засобами створення атмосфери психологічного комфорту, прийомами роботи в групах і роботи викладача-модератора з групами, розвитком вольових якостей, цілеспрямованості, навичок сучасної комунікативної культури. Натомість кейс-технології отримують від скаффолдингу вимоги чіткої деталізації навчального (навчально-методичного) завдання, розділення на кроки, визначення для кожного кроку рівня й обсягу можливої допомоги (який не завадить власному внеску учнів, студентів, слухачів КПК), коректне визначення моментів зняття «риштування» (щоб протидіяти гальмуванню процесу роботи над кейсом чи завданням. Оскільки скаффолдинг більшістю дослідників розглядається як індивідуальний інструмент навчання, то поєднання кейс-технологій з технологією скаффолдингу врівноважить груповий (колективний) та індивідуальний формати організації освітнього процесу.

Розглянемо приклад розгортання одного з предметно-методичних кейсів в логіці скаффолдингу. Такі кейси мають «подвійне» призначення. Для безпосередньої роботи з учнями вони дають певні алгоритми, операційні кліше побудови навчальних занять, а в підготовці майбутнього вчителя, підвищенні кваліфікації працюючого вчителя – привчають до «преломлення» змісту університетських математичних курсів крізь призму реальних педагогічних потреб, сприяють формуванню й розвитку фахових компетентностей (та їх прототипів), навчають створювати аналогічні дидактико-методичні продукти.

Як відомо, чинні навчальні програми (у тому числі й для поглибленого вивчення математики) передбачають систематичне ознайомлення з векторно-координатною інтерпретацією та реалізацією планіметрії лише в 9 класі. Проте вчителі-практики під час проходження КПК постійно наполегливо звертають увагу на доцільність більш раннього (у 8 класі) *випереджального* моделювання прототипів аналітичних методів у геометрії, що дозволить розширити практичні можливості здібних учнів у розв'язуванні ускладнених і навіть олімпіадних задач. На такі потреби обов'язково мають відкликатись не лише викладачі методичних дисциплін, але й викладачі університетського курсу аналітичної геометрії для майбутніх учителів математики. Найбільш виразними та значущими

геометричними категоріями перших етапів вивчення планіметрії є категорії паралельності та перпендикулярності прямих. Ми вважаємо, що перенесення змісту (умови) деяких геометричних задач на координатну площину, *сприйняття* прямої (непаралельної осі ординат) як графіка лінійної функції $y = kx + b$ (компонента програми з алгебри для 7 класу) задовго до вивчення в 9 класі рівняння прямої (в різних формах) як об'єкта геометричної теми «Декартові координати на площині» **може й мусить** після наполегливих зусиль учителя стати методично закріпленим результатом (*неформалізованим* знанням продуктом) ще в учнів 8 класу (можливо, у форматі позакласних занять, виконання учнівських навчальних проєктів) – принаймні для найбільш допитливих і здібних. Зокрема, розуміння геометричного змісту умови $b = 0$, уміння в різні способи знаходити коефіцієнти k і b за координатами двох точок $A_1(x_1; y_1)$, $A_2(x_2; y_2)$, що належать графіку лінійної функції (особливу увагу рекомендується приділити формулі $k = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$), уміння знаходити b , якщо є відомим кутовий коефіцієнт k і координати якоїсь точки графіка, уміння знаходити точки перетину графіків лінійних функцій (як різновиду задач на розв'язування систем лінійних рівнянь з двома змінними), розуміння зв'язку паралельності прямих – графіків лінійних функцій $y = k_1x + b_1$, $y = k_2x + b_2$, – з рівністю коефіцієнтів k_1 і k_2 тощо. Практика доводить, що учні 8 класу в «поточному» режимі зон пропедевтики найближчого розвитку (без виділення в окрему велику тему, яка буде вивчатись у 9 класі) можуть усвідомлювати та застосовувати і формули для координат середини відрізка, і формулу для знаходження відстані між точками на координатних осях. До того ж, це стимулює і більш творче ставлення до вивчення лінійних функцій як повноцінного геометричного інструментарію.

Завдання предметно-методичного кейса. Моделювання та впровадження в практику вивчення та викладання геометрії у 8 класі на основі названих вище алгебраїчних ресурсів і теореми Піфагора (*прямої та оберненої*) важливого випереджального елемента – необхідної й достатньої умови перпендикулярності графіків лінійних функцій $y = k_1x + b_1$, $y = k_2x + b_2$, $k_1 \neq 0$, $k_2 \neq 0$. (Програмний статус твердження, оберненого до теореми Піфагора, є, на жаль, невизначеним у 8 класі, але вчителі, не чекаючи вивчення в 9 класі теореми косинусів, традиційно намагаються розглядати його хоча б як ключову задачу, доповнюючи – якщо це необхідно – зміст підручника, що використовується.)

Підкреслимо, що предметно-методичний кейс такого ґатунку доцільно реалізовувати в роботі з учнями наприкінці вивчення курсу геометрії 8 класу, причому попередньо слід у режимі

розширеного повторення звернутись до теми «Лінійна функція та її графік». Звернемо увагу на те, що програма з алгебри 7 класу знайомить школярів з лінійним рівнянням $ax + by = c$ з двома змінними x і y , його графіком (учні навчаються аналізувати вигляд і особливості розташування графіка, переходити – у випадку $b \neq 0$ – до графіка лінійної функції), системами лінійних рівнянь і різними методами їх розв'язування, розв'язуванням текстових задач за допомогою систем лінійних рівнянь. Учителі-практики справедливо відзначають затруднення, з якими стикаються семикласники під час абстрактного оперування зі співвідношеннями вигляду $ax + by = c$ (конкретні ситуації, пов'язані з розв'язуванням систем, проблем зазвичай не створюють). До того ж, у контексті нашої геометричної мети намагання фактично задіювати загальне рівняння прямої не дає жодних переваг на рівні 8 класу, і тому достатньо зосередитись на більш зрозумілому для учнів об'єкті – лінійній функції.

Розглянемо основні етапи застосування скаффолдингу в двох аспектах: для роботи з учнями 8 класу та для роботи з учителями / майбутніми вчителями. Вважаємо, що і на заняттях зі студентами, і з учителями на КПК слід стисло розбирати учнівську реалізацію.

Привертання уваги та цілепокладання. Ретельне планування актуалізації та систематизації раніше вивченого матеріалу (див. вище) і набуття досвіду з елементами нових ідей і фактів, відпрацювання на достатній кількості «числових» прикладів з побудовою, вимірюванням. Учитель повинен урахувати освітні потреби і можливості кожного учня для імплементації спільної мети координованої навчальної діяльності учнів і педагога. Ми маємо обґрунтувати доцільність уміння виражати паралельність і перпендикулярність прямих, колінеарність точок, конкурентність прямих різноманітними засобами математичної мови вже у 8 класі (деякі аспекти вартують уваги навіть у 7 класі, хоча відходять в перший рік вивчення геометрії від основної лінії її побудови навряд чи доцільно).

Для учнів 8 класу. Мотивація щодо перспектив «алгебраїзації» ускладнених та олімпіадних задач про взаємне розташування прямих. Виділення ознак очікуваної ефективності таких підходів.

Приклад базової мотивуючої нескладної олімпіадної задачі на колінеарність точок, яка також розбирається в ідеології скаффолдингу. Базові математичні задачі є елементами навчальної задачі, яку в цілому ставить перед собою процес навчання математики (на цю позицію українського психолога Г. Балла вказує С. Семенець [22]).

Задача (IV етап Всеукраїнської олімпіади, 2002 р.). Нехай $ABCD$ є рівнобедреною трапецією, в якій BC – менша основа, точки M і N – середини

сторін AB і AD відповідно, а відрізок BP – її висота. Позначимо через Q точку перетину відрізків DM і BN . Доведіть, що точки P , Q і S лежать на одній прямій (є колінеарними).

Спочатку пропонується розібрати традиційне синтетичне розв'язання, яке не використовує методи аналітичної геометрії [12].

Кроки розв'язання на основі сприйняття прямої як графіка лінійної функції можуть бути такими. (Для кожного кроку комбінуються частини, продемонстровані вчителем, зроблені учнями під керівництвом учителя, зроблені учнями у взаємодії між собою, і – обов'язково – зроблені кожним учнем самостійно, але з контролем результатів.)

а) Перенесення змісту (умови) задачі на координатну площину (вибір системи координат та параметризація задачі) – з обов'язковим обговоренням властивостей рівнобедреної трапеції.

Нехай $0 < p < a$. Тоді $A(-2a; 0)$, $B(-2p; 2)$, $C(-2p; 0)$, $N(0; 0)$, $M(-(a + p); 1)$ (рис. 1). Учитель роз'яснює зручність подвоєння відповідних параметрів і зосереджується на незнайомому для учнів 8 класу знаходженні координат точки M – середини відрізка AB . Зазначимо, що для спрощення й обмеження кола необхідних дій можна скористатись (принаймні для деяких учнів) «комфортними» для зображення на «клітчастому» папері й обчислення числовими даними.

б) Визначення лінійних функцій $y = -\frac{x-2a}{3a+p}$, $y = \frac{x}{2p} + 1$, $y = -\frac{x}{p}$, графіки яких

збігаються, відповідно, з прямими DM , CP і BN (варто запропонувати після знаходження виразів, якими задаються лінійні функції, з метою самоконтроля обчислень і перетворень перевірити, чи задовольняють координати точок D , M , B і N ці рівняння). У деяких ситуаціях учитель може взагалі не зосереджуватись на технічному виведенні рівнянь (лише нагадати ідею розв'язування такого завдання), а обмежитись їх «пред'явленням» з перевіркою.

в) Останній крок містить неочевидний для восьмикласників логічний нюанс: можна знайти точку перетину будь-яких двох графіків і перевірити, чи належить вона третьому графіку. Задача

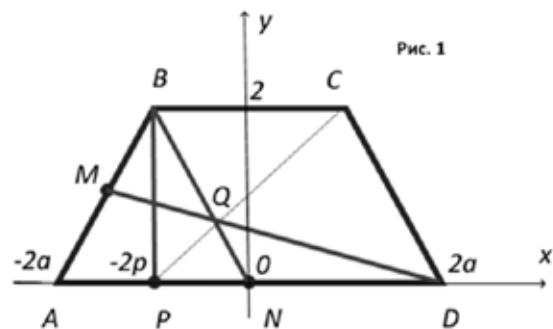


Рис. 1.

фактично полягає в доведенні конкурентності прямих DM , BN і CP . На цьому можна побудувати групову роботу над завершальною частиною розв'язування задачі.

Ми бачимо, що вибір даної мотивуючої задачі дозволяє вчителю заохотити восьмикласників до випереджального застосування частини програмного матеріалу 9 класу, адаптованого для 8 класу, звернути увагу на значущі деталі умови та розв'язання, забезпечити ефективний інтерсуб'єктний діалог (обмін ідеями, проміжними результатами між учнями, групами учнів, учителем тощо). Для учнів створюється зона когнітивного комфорту, але при цьому, очевидно, запропоноване завдання учні спочатку не спроможні виконати самостійно. Поступово на індивідуальному та колективному рівні актуалізуються й трансформуються набуті раніше знання, прибираються «риштування», аби не закріплювалася абсолютна залежність від доступної допомоги вчителя та/або більш успішних однокласників. Відтак, в учнів 8 класу значно підвищується мотивація через відчуття позитивної самоефективності (див. також [28]): формується впевненість, що наявні в них компетентності можуть «тут і зараз» дозволити довести новий для них теоретичний факт про перпендикулярність графіків лінійних функцій.

Для вчителів / майбутніх учителів. Обговорення контурів адаптації методів аналітичної геометрії для ранньої пропедевтики на рівні 8 класу в умовах класичних систем побудови шкільного курсу геометрії. Для розібраного вище прикладу зі студентами та вчителями варто використати також і складання рівняння прямої AB у вигляді $(y - y_A)(x_B - x_A) = (x - x_A)(y_B - y_A)$.

Структуризація моделі виконання завдання (III–IV рівень ієрархічної задачної системи розвивального навчання математики за класифікацією роботи [22]). Діяльність учнів та вчителя фокусується на конкретній математичній меті кейса. Виконання завдання повинно сприяти організації мисленнєвої діяльності учнів, спрямованій *step by step* на досягнення запланованого результату: доведення нового для учнів 8 класу факту та пропедевтики нових навичок щодо розв'язування задач (навчально-теоретична і навчально-дослідницька зона математичного і предметно-методичного розвитку).

Для учнів 8 класу. Пропонуємо учням спочатку сформулювати гіпотезу щодо критерію перпендикулярності графіків лінійних функцій. Для цього можна розглянути на «клітчастому» папері такі пари графіків: $y = x$ і $y = -x$; $y = 2x$ і $y = -\frac{1}{2}x$. Для другої пари графіків розглядаємо трикутник OPQ , де $O(0;0)$, $P(2;4)$, $Q(2;-1)$. Тоді $PQ = 5$, за теоремою Піфагора знаходимо $OP^2 = 2^2 + 4^2$, $OQ^2 = 2^2 + 1^2$. За оберненою теоремою Піфагора маємо, що $\angle POQ = 90^\circ$. Відтак, ми створили

певний варіант «риштування» – базу скаффолдингу.

а) Формулюємо гіпотезу: графіки лінійних функцій $y = k_1x + b_1$, $y = k_2x + b_2$, $k_1 \neq 0$, $k_2 \neq 0$, є перпендикулярними тоді й тільки тоді, коли $k_1k_2 = -1$.

б) Переходимо до міркувань у загальному вигляді на основі розібраного прикладу. Для цього спочатку спрощуємо задачу зведенням ситуації до розгляду графіків лінійних функцій $y = k_1x$ та $y = k_2x$, зображених на рис. 2 прямими, відповідно, ℓ_1 та ℓ_2 , що перетинаються в точці $O(0; 0)$. Учні аналізують коректність такого кроку та його ефективність.

в) Розглядаємо трикутник OPQ , де $P(1;k_1)$, $Q(1;k_2)$, для якого потрібно забезпечити виконання умови $\angle POQ = 90^\circ$. Пропонуємо учням вивести самостійно чи пояснити продемонстровані вчителем рівності $OP^2 = 1^2 + k_1^2$, $OQ^2 = 1^2 + k_2^2$, звертаючи увагу на те, що знаки коефіцієнтів k_1 і k_2 ролі не відіграють (це радимо пояснювати наприкінці цього кроку).

г) На основі формули (чи правила, розібраного заздалегідь на достатній кількості прикладів) для обчислення відстані між двома точками координатної осі допомагаємо учням переконатись у тому, що $PQ = |k_1 - k_2|$, $PQ^2 = (k_1 - k_2)^2$. Зауважимо, що саме цей крок часто викликає суттєві затруднення.

д) За допомогою теореми Піфагора (прямої та оберненої) зводимо задачу до поступового рівносильного переходу від умови $\angle POQ = 90^\circ$ до рівностей $PQ^2 = OP^2 + OQ^2$, $(k_1 - k_2)^2 = 1^2 + k_1^2 + 1^2 + k_2^2$, $k_1k_2 = -1$.

Ми бачимо, що деталізований план проведення міркувань («паралельний» розглянутому випадку графіків $y = 2x$ і $y = -\frac{1}{2}x$) дозволяє забезпечувати

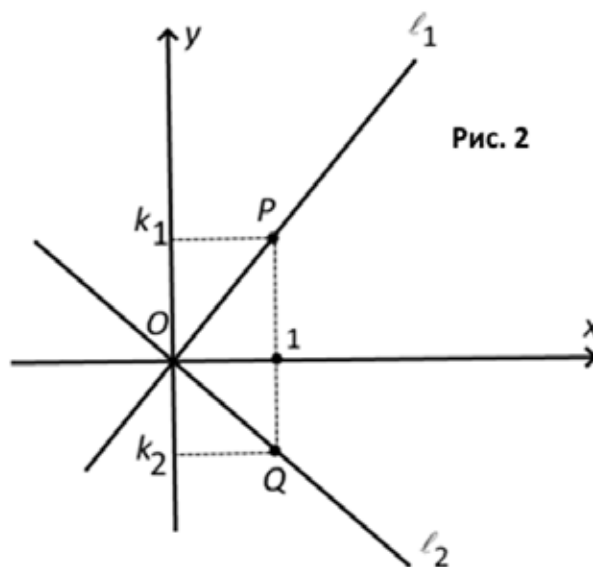


Рис. 2

Рис. 2.

оптимальний рівень допомоги у динамічному гнучкому навчальному середовищі: учень за сприяння вчителя, в діалозі з іншими учнями не лише долає труднощі, але й засвоює нові математичні ідеї, зменшує потреби у підтримці, відчуваючи власний внесок у доведення. Тобто реалізується принцип *інтерналізації* [28]: зовнішні «риштування» демонтуються на певному етапі (можливо, навіть, на фінальному), коли учень засвоює логіку виконання завдання, залучені аналогії, технічний апарат і здатний виконувати подальші дії самостійно.

Для вчителів / майбутніх учителів. Слід здійснити порівняльний аналіз інших доведень критерію перпендикулярності (або – більш загального результату – знаходження кута між прямими на координатній площині), наведених у діючих підручниках для класів з поглибленим вивченням математики, у підручниках для студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів. Можна долучити і відомі студентам та вчителям поняття напрямного вектора прямої, її вектора-нормалі.

Продуктивність інструментарію скаффолдингу в розглянутому кейсі (змістова, процесуальна, референтна, ціннісна оцінка й самооцінка). Застосування кейс-методик у поєднанні зі скаффолдингом для формування зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти й зон предметно-методичного компетентнісного розвитку вчителів / майбутніх учителів потребує нерозривного зв'язку мотивуючих математичних сюжетів (у вигляді задач, евристичних завдань і т. д.), теоретичних здобутків зі спеціально підібраними задачами для закріплення – індикаторами досягнутих результатів. Такі задачі мусять переконати учнів, що завдяки власній пізнавальній ініціативності вони досягли відчутного випереджального ефекту, і тому вони не повинні містити складники, що помітно відрізняються від відпрацьованих на рівні базової мотивуючої задачі, на рівні теоретичних міркувань. Учні, студенти, учителі мають усвідомити перетворення зони найближчого математичного (предметно-методичного) розвитку на зону актуального розвитку, створення нової інтелектуальної та фахової якості – зміну самого суб'єкта пізнання та/або професійної діяльності (коли учень відповідний тип математичних задач розв'язує самостійно, а вчитель / майбутній вчитель спроможний дієво застосовувати педагогічну технологію в нових проблемних ситуаціях) (див. також [22]).

Розв'язування задач-індикаторів пропонується спочатку організувати на уроках (гурткових, факультативних заняттях), дотримуючись принципів скаффолдингу, який у свідомості учнів став запорукою як колективного успіху, так і їхніх індивідуальних звершень (звісно, після цього деякі задачі пропонується розв'язати як домашнє завдання). Бажано прагнути до того, щоб учні на

цьому етапі якомога більш ініціативно «керували» інтенсивністю процесу надання їм необхідної допомоги, прибирання «риштування». Добір задач для закріплення є відповідальним завданням для вчителя, студента, який вивчає методику викладання та/або опрацьовує супутні методичні питання під керівництвом викладача фундаментальної фахової дисципліни в університеті, у системі післядипломної освіти. Зокрема, дані питання відпрацьовувались зі студентами на кафедрі математики та методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» і під час проведення занять з учителями-практиками на КПК в Одеській академії неперервної освіти, на авторських семінарах-практикумах тощо.

У нашому предметно-методичному кейсі можна скористатись і численними матеріалами математичних олімпіад, і – що особливо ефектно з методичної точки зору – дидактичним ресурсом діючого комплекта підручників для 8 і 9 класів з поглибленим вивченням математики (Мерзляк А. Г., Полонський В. Б., Якір М. С. Геометрія – 8: підручн. для класів з погл. вивч. математики. Харків: Гімназія, 2021. 223 с.; Мерзляк А. Г., Полонський В. Б., Якір М. С. Геометрія – 9: підручн. для класів з погл. вивч. математики. Харків: Гімназія, 2021. 335 с.). Для прикладу візьмемо досить складну задачу 9.30* (за підручником для 8 класу), яка пропонується до теми «Середня лінія трикутника» (автори дають указівку до розв'язання задачі). Наприкінці навчального року до цієї задачі варто звернутись знов, продемонструвати восьмикласникам, що дану задачу включено і в розділ «Декартові координати на площині» підручника для 9 класу (задача 13.25**), але її розв'язування координатним методом стає для них уже цілком посильним у 8 класі.

Задача. Діагоналі опуклого чотирикутника $ABCD$ є перпендикулярними. Через середини сторін AB і AD проведено прямі, перпендикулярні, відповідно, до сторін DC і BC . Доведіть, що точка перетину проведених прямих належить прямій AC .

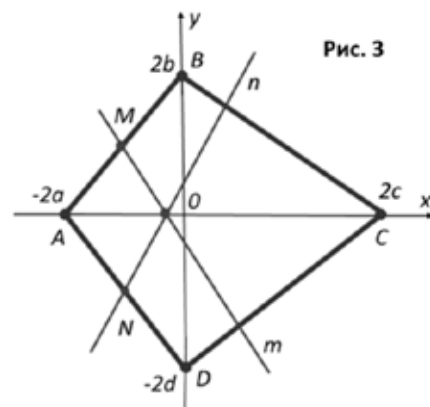


Рис. 3.

Для проєктування і розв'язування системи часткових задач, до якої зводиться розв'язування обраної задачі-індикатора, будемо слідувати технології скаффолдингу, застосованій для базової задачі, розібраної раніше. Бажано, щоб чергові кроки алгоритму пропонувались слухачами. Можна заздалегідь скласти стислу технологічну карту на основі розглянутої базової задачі.

а) Перенесення змісту (умови) задачі на координатну площину (вибір системи координат та параметризація задачі).

Нехай a, b, c, d – додатні числа, $A(-2a; 0)$, $B(0; 2b)$, $C(2c; 0)$, $D(0; -2d)$ – вершини даного чотирикутника. Тоді точки $M(-a; b)$, $N(-a; -d)$ – середини сторін AB і AD відповідно (рис. 3). Через точку M проведемо пряму $m \perp DC$, через точку N – пряму $n \perp BC$. Визначення координат точок M і N як координат середини відрізка потребує підвищеного рівня допомоги з боку вчителя. Слід спільно з учнями сформулювати математичну мету в межах нашої моделі задачі: довести, що точка перетину прямих m і n має нульову ординату.

б) Знаходимо лінійні функції, графіками яких є прямі DC і BC . Можна, до речі, обмежитись лише обчисленням кутових коефіцієнтів графіків: $k_{DC} = \frac{d}{c}$, $k_{BC} = -\frac{b}{c}$.

в) З умови перпендикулярності графіків лінійних функцій визначаємо кутові коефіцієнти графіків лінійних функцій, які збігаються з прямими m і n : $k_m = -\frac{c}{a}$, $k_n = \frac{c}{b}$.

г) Знаходимо лінійні функції, графіками яких є прямі m і n : $y = -\frac{c}{a}(x+a) + b$, $y = \frac{c}{b}(x+a) - d$. На цьому етапі учителю варто одне з рівнянь вивести на дошці.

д) Залишається розглянути відповідну систему лінійних рівнянь і отримати, що її розв'язком є $x = \frac{bd}{c} - a$, $y = 0$.

Робота над кейсом завершується змістовим (для вчителів, студентів – також і дидактико-методичним) аналізом досягнутих результатів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Як показують наші розвідки та багаторічна практика роботи з учнями (у тому числі – з такими, що мають підвищені освітні потреби й високий пізнавальний потенціал), студентами-математиками, учителями, скаффолдинг виступає як доцільна й очікувана технологія в педагогіці математики, пов'язана з розвивальним навчанням. Розвивальне навчання потребує мотивації, урахування реальних потреб, інтересів, можливостей класу в цілому і, бажано, кожного учня окремо, встановлення на цій базі зон найближчого математичного розвитку школярів та відповідних зон дидактичного та предметно-методичного компетентнісного розвитку вчителів / майбутніх учителів.

З нашої точки зору, у математичній галузі застосування скаффолдингу під час навчання розв'язування (методики розв'язування) задач

підвищеної та олімпіадної складності є дієвим педагогічним інструментом, оскільки саме в математиці нетривіальними часто стають переформулювання, інтерпретація, визначення тематичного контексту (або навіть і розділу математичної науки, у межах якого в основному буде розв'язуватись задача), «розширена» актуалізація наявних опорних знань, окреслення сукупності теоретичних знань, методів і вмінь, яких бракує на момент розв'язування, коректного й доцільного розділення задачі на послідовні кроки (етапи) тощо. Розв'язування ускладнених задач, випереджальне вивчення нових методів, теоретичних фактів може негативно вплинути на психологічний стан як учня (відчуття можливих чи неминучих невдач і помилок), так і вчителя, який ризикує виявитись неготовим до партнерського діалогу з учнями в умовах відхилення від добре знайомих, апробованих чітких алгоритмів навчальної програми, підручників, невпевненості в ефективності запропонованих ним самостійних дидактико-методичних рішень. Зокрема, учитель, який прагне застосовувати випереджальне навчання за допомогою таких технологій, як *Case study*, скаффолдинг тощо, має дуже відповідально добирати належний матеріал. Це доводить необхідність якісного науково-методичного та науково-практичного супроводу роботи вчителя інституціями неперервної педагогічної освіти, включаючи інноваційний характер і постійне оновлення програм підвищення кваліфікації, творчих зв'язків з досвідченими колегами, участі в майстер-класах, семінарах і практикумах, присвячених проблемам викладання конкретних тематичних розділів. Аналогічного наповнення потребує академічний і квазіпрофесійний сегмент формування прототипів фахових компетентностей майбутнього вчителя математики в педагогічному університеті під час вивчення курсу методики викладання, спеціальних математичних дисциплін, підготовки кваліфікаційних робіт.

Численні дослідники відзначають, що в першу чергу кейс-метод є ефективним у вивченні гуманітарних, суспільних, економічних, соціальних, професійних дисциплін, природничих наук, у міжпредметній інтеграції (наприклад, у STEM-освіті). Педагогічний скаффолдинг конструктивно описується вченими переважно для мовної освіти, сфери інклюзії. Але ми вважаємо, що творче поєднання цих сучасних освітніх технологій може давати стійкий синергетичний ефект для математичної освіти, позитивно впливати на подолання різнопланових кризових явищ щодо її фундаменталізації на всіх рівнях (у тому числі й у професіоналізації математичної освіти – підготовці майбутніх учителів, підвищенні кваліфікації працюючих вчителів), сприяти пізнавальній акселерації у вивченні математики в Новій українській школі, профілізації старшої школи, активній організації поглибленого

вивчення математики в базовій школі. Важливим для подальших розвідок є вивчення закономірностей та практичних прийомів здійснення скаффолдингу, його місця в середовищі інших методичних технологій та інструментів навчання математики, створення, обґрунтування та науково-методичне описання інших модельних актуальних предметно-методичних кейсів, пошук механізмів перенесення теоретичних результатів в освітню практику навчання школярів (включаючи роботу з обдарованими учнями), студентів педагогічних спеціальностей, організацію спеціальної підготовки педагогів до використання методичних інновацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Акименко Н., Папач О., Яковлева О. Використання кейс-технологій при розв'язанні задач економічного змісту в базовій школі. *Фізико-математична освіта*. 2024. Т. 39. № 3. С. 12–23. DOI: <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i3>.
- Бурда М. І., Васильєва Д. В., Волошена В. В., Глобін О. І. Навчання математики в старшій школі на профільному рівні : Методичні рекомендації. Інститут педагогіки НАПН України, 2017. (Електронний ресурс). URL: <https://undip.org.ua/library/navchannya-matematyky-v-starshiy-shkoli-na-profilnomu-rivni-metodychni-rekomendatsii> (дата звернення: 09.08.2024).
- Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. 2014. № 1. С. 35–39.
- Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. Т. 47. № 1. С. 2–6.
- Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2008. № 2. С. 87–91.
- Задоріна, О. М., Мітельман, І. М., Папач О. І. Питання підготовки майбутніх учителів математики до інтеграції в систему післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2022. Т. 111. № 3. С. 81–90. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-111-3-81-90>.
- Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 165–174.
- Ісаєва О., Шайнер Г., Розман І. Кейс-технологія як інноваційний підхід викладання дисциплін у кризових умовах. *Молодь і ринок*. 2021. № 11–12(197–198). С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.252826>.
- Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.
- Ковальова С. М. Технологія застосування кейс-методу в професійній підготовці вчителя в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3(89). С. 100–104.
- Крупа О. Кейс-урок як виклик сьогодення. *Математика*. 2017. № 23(827). С. 4–7.
- Лейфура В. М., Мітельман І. М., Радченко В. М., Ясінський В. А. Математичні олімпіади школярів України (2001–2006) : навч.-метод. посіб. Львів : Каменяр, 2008. 348 с.
- Матяш О. І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія. Вінниця : ФОРМ Леонід В. М., 2013. 450 с.
- Мітельман І. М. Розвиток предметно-галузевих компетентностей учителів математики в контексті формування згорнутих дидактичних структур. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика* : колект. моногр. Одеська акад. неперервної освіти. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 241–257.
- Мітельман І. М. Особливості моделювання спеціалізованих методичних кейсів у контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2021. № 2. С. 137–149. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2021.236672>.
- Мітельман І. М. Формування навичок знаходження найбільших значень функцій трьох змінних під час розв'язування деяких олімпіадних задач. *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету «Актуальні питання природничо-математичної освіти»*. 2022. Вип. 2(20). С. 64–74. DOI: [10.5281/zenodo.7426573](https://doi.org/10.5281/zenodo.7426573).
- Мітельман І. М. Дидактичні ресурси agile-стратегій підготовки вчителів до роботи з математично обдарованими учнями. *Наша школа: науково-практичні студії*. 2023. Вип. 1(1). С. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1.286305>.
- Мітельман І. М. Оцінювання деяких виразів з модулем числа під час розв'язування задач з параметрами в дидактичному контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. (Електронне фахове видання). DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8096614> (дата звернення: 09.08.2024).
- Моторіна В. Г. Професійна компетентність вчителя математики профільної школи : навч. посіб. для студентів природн.-матем. спеціальностей пед. ВНЗ. Харків : ХНПУ, 2014. 267 с.
- Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. Харків : Факт, 2005. 360 с.
- Семенець С. П. Навчальне моделювання методів доведення в шкільному курсі математики. *Математика в школі*. 2006. № 9. С. 12–16.
- Семенець С. П. Задачний підхід до формування навчально-математичної діяльності та розвитку математичних здібностей учнів. *Математика в рідній школі*. 2016. № 4. С. 14–18.
- Слепкань З. І. Методика навчання математики : підруч. для студ. мат. спец. вищ. навч. закл. 2-ге доп. і перероб. вид. Київ : Вища школа, 2006. 582 с.
- Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уманського держав-

ного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 35. 2010. С. 66–71.

25.Скворцова С. О. Динамічна модель процесу формування методичних компетенцій у майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Вип. 17 (70). Запоріжжя, 2011. С. 177–183.

26.Скворцова С. О. Теоретичні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 43. Київ, Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2015. С. 442–447.

27.Тарасенкова Н. О., Акуленко І. А. Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики. *Вища освіта України*. 2011. Вип. 3. С. 53–66.

28.Фідкевич О., Снегірьова В. Скафолдинг у системі методів багатомовної освіти. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-107-114>.

29.Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. 2008. (Електронний ресурс). URL: http://www.rus-nauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm (дата звернення 09.08.2024).

30.Anghileri J. Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2006. Vol. 9. № 1. P. 33–52. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10857-006-9005-9>.

31.Ball D. L. Uncovering the special mathematical work of teaching. *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education*. G. Kaiser (Ed.). 2017. Springer. P. 11–34.

32.Borko H., Eisenhart M., Brown C. A., Underhill R. G., Jones D., Agard P. Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*. 1992. Vol. 23. № 3, P. 194–222.

33.Kazak S., Wegerif R., Fujita T. Combining scaffolding for content and scaffolding for dialogue to support conceptual breakthroughs in understanding probability. *ZDM Mathematics Education*. 2015. Issue 47. P. 1269–1283. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0720-5>.

34.Lesseig K. Conjecturing, generalizing and justifying: Building theory around teacher knowledge of proving. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. 2016. Vol. 17. № 3. (E-recourse). DOI: <https://doi.org/10.4256/ijmtl.v17i3.27> (дата звернення 09.08.2024).

35.*Symbolizing and Communicating in Mathematics Classrooms: Perspectives on Discourse, Tools, and Instructional Design*. Cobb P., Yackel E., & McClain K. (Eds). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 2000. DOI: <https://doi.org/10.4324/978141060535>.

36.Wood D., Bruner J., Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1976. № 17. P. 89–100. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

МАТЕМАТИКА В МОЛОДШІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ НОРВЕГІЇ (8 КЛАС)

MATHEMATICS IN NORWEGIAN JUNIOR SECONDARY SCHOOL (GRADE 8)

У статті розглядаються особливості шкільної освіти в Норвегії з точки зору навчання математики. Головною перевагою норвезької освіти є те, що в ній виділяється спрямованість на практичне використання тих знань, які надаються дітям, на навчання учнів використовувати інформаційні технології для вивчення дисциплін.

Діти України, які ходять до шкіл Норвегії, в більшості випадків, залишаються учнями і українських шкіл. Часто виникає проблема з перерахуванням їх оцінок з норвезької школи в українську. На сьогодні на рівні держави відсутні будь-які рекомендації чи взагалі розгляд цього питання.

Система освіти в Україні та Норвегії суттєво відрізняються. Так, наприклад, на відміну від шкіл України, де із 7 класу вивчаються паралельно два різних предмети алгебра і геометрія, у Норвегії у 8 класі учні мають справу лише з алгеброю, а у 9 – з геометрією, хоча у початкових класах такого розділення нема: учні мають справу з арифметикою, вимірюванням і геометрією.

У роботі детальна увага приділяється вивченню математики у 8 класі Норвегії, з якого й починається молодша середня школа, і починається оцінювання знань учнів в 6 бальній системі. Навчання в молодшій середній школі триває три роки.

Метою вивчення математики у 8 класі у програмах норвезьких шкіл є формування в учнів вміння спостерігати, розуміти, оцінювати та генерувати математичні лінії мислення, логічно міркувати, щоб розуміти та вирішувати проблеми в освіті, професійному житті та суспільстві. Діти мають вміти обґрунтовувати міркування і рішення, узагальнювати, використовувати знання з математики в житті. Працюючи з абстрагуванням, узагальненням та використанням алгебри, учні поступово розвиватимуть формалізацію думок, стратегій та математичної мови. Перед ними стоїть завдання знайти зв'язки та структури, не маючи готового рішення.

Однією із особливостей навчання математиці в Норвегії є обов'язкове навчання використовувати цифрові технології, зокрема такі платформи як Excel, GeoGebra, PowerPoint, програмування тощо. Цифрові навички з математики включають здатність використовувати цифрові ресурси для дослідження, розв'язування та представлення рішень математичних задач як в освіті, так і в роботі та соціальному житті, зараз і в майбутньому.

Кінець кожного навчального року середньої школи закінчується екзаменом. У статті детально проаналізовано приклади завдань такого екзамену з математики в 8 класі і систему його оцінювання. Це дає змогу зробити висновки про завдання вивчення математики та ефективність їх виконання.

Ключові слова: шкільна освіта в Норвегії, математика в 8 класі, використання цифро-

вих технологій, GeoGebra, екзамен з математики.

The article discusses the features of school education in Norway from the perspective of mathematics teaching. The main advantage of Norwegian education is its focus on the practical application of the knowledge provided to children, as well as teaching students to use information technology for studying various subjects. Ukrainian children attending schools in Norway often remain students of Ukrainian schools as well. This frequently leads to issues with transferring their grades from Norwegian schools to Ukrainian ones. Currently, there are no recommendations or discussions at the state level regarding this matter.

The education systems in Ukraine and Norway differ significantly. For instance, unlike Ukrainian schools, where algebra and geometry are taught simultaneously from the 7th grade, in Norway, students in the 8th grade only deal with algebra, while in the 9th grade, they focus on geometry. However, in the primary grades, there is no such division; students engage with arithmetic, measurement, and geometry.

In the work, detailed attention is paid to the study of mathematics in the 8th grade of Norway, which is the beginning of junior high school, and the assessment of students' knowledge in the 6-point system begins. Education in junior high school lasts three years.

The goal of studying mathematics in the 8th grade in Norwegian school programs is to develop students' abilities to observe, understand, evaluate, and generate mathematical lines of thought, reason logically, and solve problems in education, professional life, and society. Children should be able to justify their reasoning and solutions, generalize, and apply their mathematical knowledge in real life. By working with abstraction, generalization, and the use of algebra, students gradually develop the formalization of thoughts, strategies, and mathematical language. They are tasked with finding connections and structures without having ready-made solutions.

One of the features of mathematics education in Norway is the mandatory training in the use of digital technologies, including platforms such as Excel, GeoGebra, PowerPoint, programming, and more. Digital skills in mathematics encompass the ability to use digital resources to explore, solve, and present solutions to mathematical problems in education, work, and social life, both now and in the future.

The end of each school year in lower secondary school concludes with an exam. The article provides a detailed analysis of examples of tasks from such an exam in the 8th grade and the grading system used. This allows for conclusions to be drawn about the objectives of mathematics education and the effectiveness of their implementation.

Key words: school education in Norway, mathematics in the 8th grade, use of digital technologies, GeoGebra, mathematics exam.

УДК 373.3.016:51(481)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.6>

Заїка О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри фізико-математичної
освіти та інформатики
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Гоменюк О.В.,

канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри фізико-математичної
освіти та інформатики
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У наш буремний час багато людей з України роз'їхалися країнами світу, де діти через деякий час стали учнями шкіл цих країн. Наші системи освіти відрізняються одна від одної: як послідовністю вивчення тем, так і методикою навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізуючи статті-інтерв'ю українців, які переїхали до Норвегії можна зробити певні висновки щодо організації освіти в цій країні. Головною перевагою норвезької освіти є те, що в ній виділяється спрямованість на практичне використання тих знань, які надаються дітям, на навчання учнів використовувати інформаційні технології для вивчення дисциплін [1]. У норвезьких школах до 7-го класу включно відсутні оцінки, домашні завдання не є переобтяжливими, а учні мають змогу навіть планувати своє навчання. Вчителі не складають календарно-тематичних планів і вільні змінювати порядок вивчення тем відповідно до навчальних ситуацій. Головним завданням школи є не зазубрювання різних фактів чи дат, а навчання дітей вчитися, аналізувати, мислити критично. Їх обов'язково вчать фінансовій грамотності, працювати в команді для вирішення шляхом досліджень завдань, що сприяє розвитку витримки, відповідальності та самостійності [2].

Норвезькі вчителі підкреслюють необхідність практичного спрямування щодо вивчення математики. Так Кая Берт-Девіс підкреслює можливість проведення навчання фінансовій грамотності на безпосередніх прикладах, наприклад, на організації реальної покупки (з відвідуванням, оцінкою, вибором) з учнями квартири (звісно у вигляді вправи), оцінювання реальних витрат на ремонт, на отримання кредиту в банку тощо [3]. Odd Harald Valdermo, Jarle Bakke теж наголошують на необхідності практичної спрямованості вивчення математики, що допомагає відповісти на питання «для чого її вивчати» та знизити абстрактність дисципліни [9]. Як стверджують Kjersti Wæge, Mona Nosrati математичну компетентність описує п'ять компонентів: розуміння, обчислення, застосування, міркування та участь, які тісно пов'язані та взаємозалежні. Амбіційне викладання сприяє формуванню мети в математиці, особистісному розвитку та рівними навчальними можливостям для всіх здобувачів освіти [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Українські діти, які ходять до шкіл Норвегії, в більшості випадків, залишаються учнями і українських шкіл. Часто виникає проблема з перерахуванням їх оцінок з норвезької школи в українську. На сьогодні на рівні держави відсутні будь-які рекомендації чи взагалі розгляд цього питання. Тому в своїй роботі ми зробили спробу розібратися в цій проблемі, і почали

з першого року середньої школи, тобто 8 класу норвезької школи.

Мета статті: ознайомитися з системою шкільної освіти в Норвегії, зокрема з точки зору навчання математиці, розглянути тематику завдань з математики в молодшій середній школі на прикладі тем 8 класу.

Виклад основного матеріалу. У Норвегії початкова школа розпочинається із шести років і триває 1–7 класи, далі йде неповна середня школа або молодша середня школа 8-10 класи, повна середня школа (або старша середня школа) 11–13 класи й вона не є обов'язковою. Щодо оцінювання, то в Норвегії використовують 6 бальну систему, яка з'являється саме в 8–10 класах, до цього моменту в учнів оцінюють рівень сформованості тих чи інших компетентностей, не використовуючи оцінок. У 11–13 класах теж оцінюють лише семестр [8].

Відповідно до навчальної програми [5; 6] завдання вивчення математики полягає у формуванні в учасників навчального процесу вміння спостерігати, розуміти, оцінювати та генерувати математичні лінії мислення, а також навчитися логічно міркувати, щоб розуміти та вирішувати проблеми в освіті, професійному житті та суспільстві. Вони мають вміти обґрунтовувати міркування і рішення, узагальнювати, брати участь в математичних конкурсах, дискусіях, використовувати знання з математики в житті. Працюючи з абстрагуванням, узагальненням та використанням алгебри, учні поступово розвиватимуть формалізацію думок, стратегій та математичної мови. Перед ними стоїть завдання знайти зв'язки та структури, не маючи готового рішення. Вони досліджують числа, обчислення та форми, щоб знайти зв'язки, а потім формалізують їх, використовуючи відповідні уявлення. Учні працюють з алгеброю і використовують рівняння, формули, функції та інші символічні вирази, щоб абстрагувати ці зв'язки.

Застосування математики – моделювання, означає, що учні розуміють, як математика використовується в різних ситуаціях, як в галузі, так і поза нею. Моделювання в математиці передбачає, що учні описують реальність математичною мовою та обирають форми її представлення. Математичні моделі використовуються для опису повсякденного життя, професійної діяльності та суспільства в цілому. Учні повинні вміти оцінювати, чи моделі є обґрунтованими, їхні обмеження та визначити, чи можуть вони бути використані в інших ситуаціях.

Проаналізувавши підручники з математики за молодшу середню школу можна зробити такі висновки. На відміну від шкіл України, де із 7 класу вивчаються два різних предмети алгебра і геометрія паралельно, у Норвегії у 8 класі учні мають справу лише з алгеброю, а у 9 – геометрією, хоча

у початкових класах такого розділення нема і учні мають справу із арифметикою, вимірюванням і геометрією.

Розглянемо теми докладніше [7].

8 клас: Арифметика. Числа та їх зміст. Подільність та дроби. Алгебра і функції.

9 клас: Геометрія на площині. Геометрія в просторі. Статистика та теорія ймовірності.

10 клас: Алгебра (поліноми). Функції та графіки. Економіка та дослідницька діяльність.

Однією із особливостей навчання математиці є обов'язкове навчання використовувати цифрові технології, зокрема такі платформи як Excel, GeoGebra, PowerPoint, програмування тощо. Цифрові навички з математики включають здатність використовувати цифрові ресурси для дослідження, розв'язування та представлення рішень математичних задач як в освіті, так і в роботі та соціальному житті, зараз і в майбутньому. Вони також включають пошук, аналіз та обробку інформації за допомогою цифрових ресурсів. Це також означає знання сильних і слабких сторін різних цифрових ресурсів. Розвиток цифрових навичок означає, що учасники все частіше зможуть використовувати та обирати відповідні цифрові ресурси, які допоможуть їм у вивченні математики [6].

У Норвегії у середній школі учні складають екзамен, зокрема із математики. Розглянемо приклад завдань такого екзамену у 8 класі. Мета його – оцінити рівень сформованості компетентностей учнів

(оцінювання подається у відсотковому співвідношенні; рис. 1). Аналізуючи результати виконаних завдань екзамену, вчитель має оцінити не лише правильність виконання завдання, а й рівень розуміння учнем математики, зв'язків між предметами, вміння використовувати математику у прикладних завданнях, винахідливість, вміння узагальнювати та міркувати логічно:

1. Вміти застосовувати математику в заданій ситуації.

2. Вміти розв'язувати текстові завдання.

3. Має знання з арифметики (алгебри).

4. Має базові знання з читання графіків.

5. Має знання щодо створення моделей.

6. Може розв'язувати задачі зі складними вузлами.

7. Виявляє розуміння системи координат і функціональних виразів.

8. Вміє розв'язувати задачі за допомогою арифметичної послідовності.

9. Вміє робити завдання на дроби та відсотки в контексті.

10. Демонструє базове розуміння дробів і відсотків.

11. Володіє базовими знаннями щодо рівнянь.

12. Показує базове розуміння теорії чисел.

13. Вміє використовувати чотири типи обчислень у контексті.

14. Демонструє базове розуміння алгоритмів множення та ділення.

Grafisk framstilling av kompetansen:

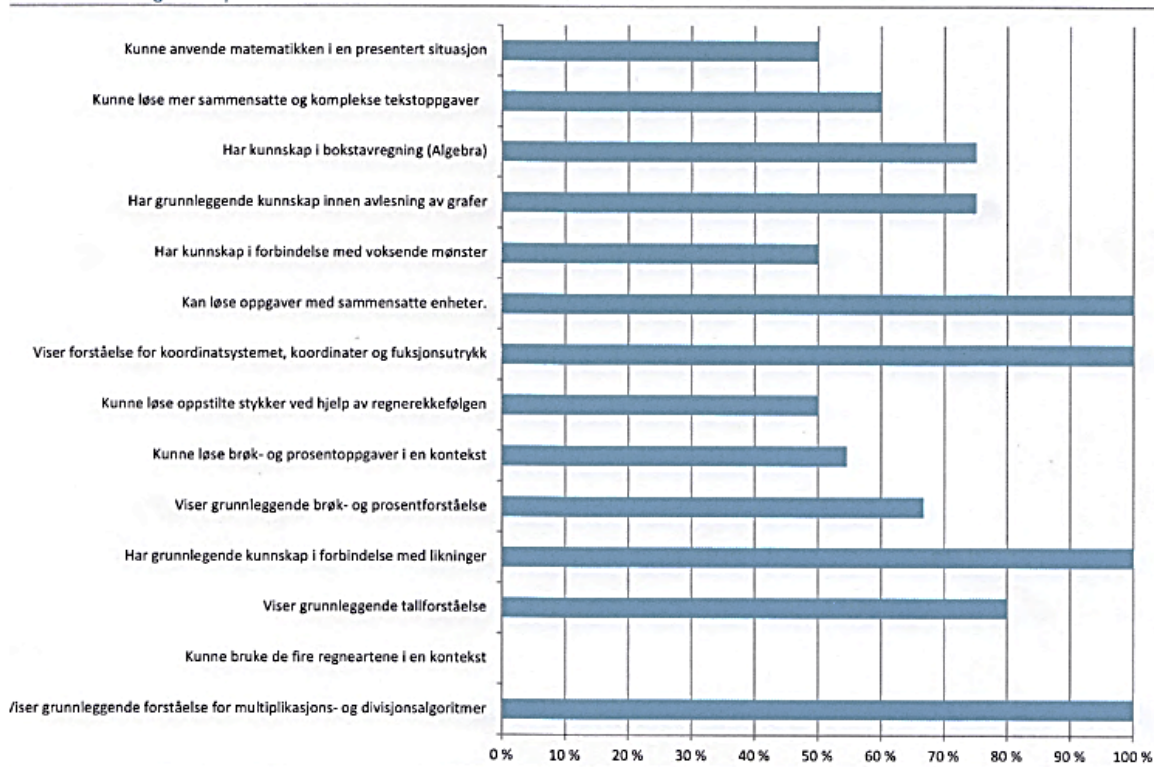


Рис. 1. Приклад оцінювання результатів навчання

Задачі стосуються використання алгебри як для розв'язування безпосередніх математичних задач, так і для прикладних завдань.

Проаналізуємо типи завдань.

Сам екзамен складається із двох частин. Перша частина має бути виконана протягом 1,5 години. Має тестові завдання, які пропонується розв'язувати повністю без допоміжних засобів (18 завдань). Друга частина триває ще 3,5 години (весь екзамен триває 5 годин) і тут передбачається використання допоміжних засобів, зокрема GeoGebra (4 завдання і 3 завдання із відкритою відповіддю, що передбачає перевірку рівня сформованості дослідницьких вмінь та вмінь використовувати технічні засоби, зокрема GeoGebra).

Перші завдання є: на вміння множити та ділити два цілих числа; знаходити відсоток від числа, число за його відсотком; виконувати дії над десятковими та звичайними дробами; розкривати дужки; множити одночлен на многочлен, зводити подібні доданки; скорочувати дроби, що містять степеневі вирази із натуральним показником; розв'язувати лінійні рівняння; знаходження НСК та НСД.

Далі йдуть задачі на логічне мислення.

Наприклад:

– Є закономірність, продовжить її: $6-15=-9$, $6-12=-6$, $6-9=-3$, ...

– У вас є рецепт пирога, для якого потрібно 6 яєць і 0,3 л молока. Ви хочете зробити якомога більше тортів і маєте 18 яєць і 0,75 л молока. Скільки цілих тортів ви зможете спекти?

– Яке число має стояти замість знаку «?» (рис. 2).

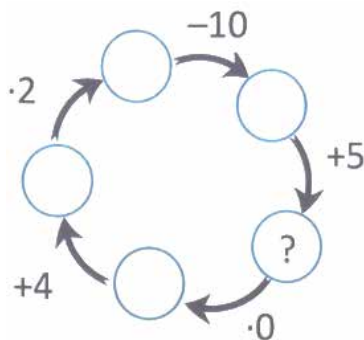


Рис. 2. Умова до завдання

Далі йдуть завдання на знання функціональної залежності: на вміння читати графік, визначати координати точок, знаходити точку перетину відрізків у системі координат; створювати модель у вигляді функціональної залежності для прикладних задач. Обов'язковим під час вивчення математики вважається навчити дітей мати справу із національною валютою, що знаходить своє відображення у задачах і, якщо задача

супроводжується рисунком, то на ньому будуть відображені реальні предмети, товари, магазини з реальними на даний час цінами.

Наприклад.

№ 1. Оренда електричного скутера коштує 5 норвезьких крон за старт і 6 норвезьких крон за хвилину.

а) Скільки всього коштує оренда скутера на 28 хвилин?

б) Створіть функціональний вираз $P(x)$, який показує ціну P , яку ви повинні заплатити, коли ви орендуєте скутер на x хвилин.

Також є задачі на рух. Наприклад.

№ 2. Синна веде мопед на постійній швидкості. а) Одного разу вона їхала зі швидкістю 60 км/год. Скільки кілометрів вона долає за 45 хвилин? б) Якою буде її середня швидкість, якщо вона проїде 90 км за 1,5 год?

Друга частина екзамену містить задачі, для розв'язування яких необхідно мати критичне, креативне та логічне мислення. Учні мають продемонструвати вміння використовувати математику в житті.

№ 3. Фігури складаються з невеликих квадратів за шаблоном, але фігура номер 1 відсутня (рис. 3). Намалюйте фігури № 1 і № 4 для заданих малюнків.

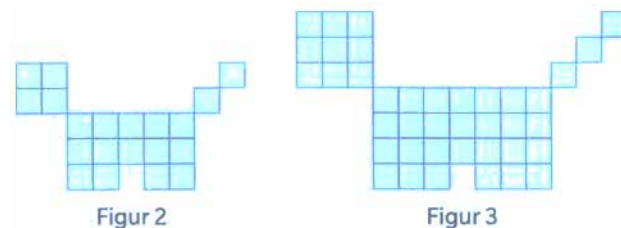


Рис. 3. Умова задачі № 3

№ 4. Наведені нижче фігури складені із сірників за шаблоном (рис. 4). Зі скількох сірників складаються фігури 4 і 5? Складіть алгебраїчний вираз для n -ї фігури в шаблоні, що складається з n -сірників.

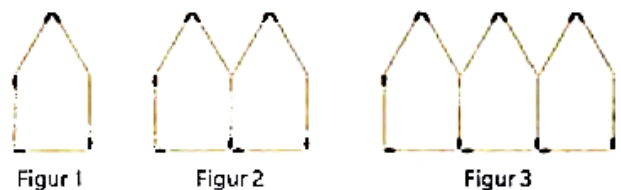


Рис. 4. Умова задачі № 4

№ 5. Задача на відсотки, яка потребує складання математичної моделі. Чотири різні магазини продають той самий товар, але з різними пропозиціями. Товар коштує однаково в усіх чотирьох магазинах, а пропозиція діє при покупці 3-х товарів (рис. 5).

Fire ulike butikker selger den samme varen, men med ulike tilbud. Varen koster det samme i alle fire butikker, og tilbudet gjelder når man kjøper 3 varer.

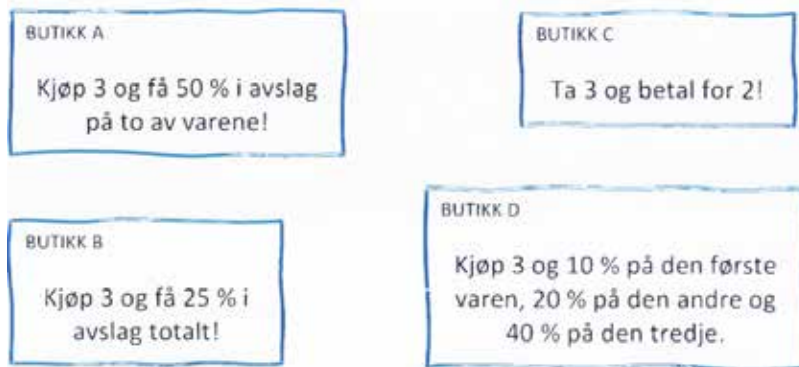


Рис. 5. Умова задачі № 5

а) Визначте, яка пропозиція найкраща, а яка найгірша, якщо в кожному магазині купують три однакові товари, а початкова вартість товарів однакова.

Бабуся користується пропозицією в магазині D.

б) Скільки вона повинна заплатити, якщо товар, який вона купує, коштує 280 норвезьких крон до вирахування знижки?

в) Скільки всього відсотків знижки отримала бабуся?

№ 6. Фроде влаштувався на літню роботу помічником у будівельну компанію. Одного дня він працював 9,5 годин і заробив 1425,00 норвезьких крон.

а) Якою була погодинна оплата Фроде цього дня?

б) Фроде мав заплатити 285 норвезьких крон податку із зароблених грошей. Який відсоток податку сплатив Фроде?

Колега Фроде працює в суботу. Тоді вона отримує 50% додатково до погодинної оплати праці в розмірі 192 норвезьких крон.

с) Скільки крон вона отримує загалом заробітної плати, якщо працює 5 годин у суботу?

Далі йде завдання на знання закономірностей послідовності цілих чисел (рис. 6).

Далі йдуть два завдання, де передбачається використання учнем GeoGebra. Одне завдання – безпосередня побудова лінійної функції та знаходження її значення в певній точці, а також визначення аргументу при певному значенні функції. А друга – прикладна задача.

№ 7. Педер влаштувався на літню роботу збирачем полуниці. Він має фіксовану зарплату 450 норвезьких крон на день і 90 норвезьких крон за коробку, яку він збирає.

а) Створіть функціональний вираз для його зарплати.

б) Побудуйте зарплату Педера як графік функції в GeoGebra. Не забудьте оформити маршрутний лист з усіма формальностями.

в) Якою буде зарплата, якщо йому вдасться вибрати три коробки?

Чи правда, що сума п'яти послідовних цілих чисел завжди ділиться на п'ять?

Чи правда, що сума шести послідовних цілих чисел завжди ділиться на шість?

Чи правда, що сума семи послідовних цілих чисел завжди ділиться на сім?



Чому сума двох непарних чисел завжди парна?

Можна записати непарне число як парне число + 1

Чи можна все це довести за допомогою алгебри?

Рис. 6. Послідовність чисел

г) Педер йде ввечері за покупками. Він хоче «м'яч 5000 Ліги Європи» за 1300 норвезьких крон. Скільки цілих ящиків він повинен зібрати перед виходом? Показати результат в GeoGebra.

Як бачимо із завдань, учнів 8 класу Норвезької школи навчають міркувати логічно, узагальнювати, абстрагуватися, бачити безпосереднє місце математики в житті. Із 18 завдань першої частини іспиту 6 завдань є прикладними задачами, з другої частини – 4 задачі із 7 (тобто прикладні завдання становлять 40%). Для порівняння, проаналізувавши річні контрольні за 7 клас з алгебри, які є у вільному доступі і є розробленими українськими вчителями, можемо стверджувати, що прикладні завдання становлять максимум 20%. Провівши аналіз посібників ДПА 9 клас, можемо стверджувати про відсутність в них завдань на логіку, узагальнення, прикладні завдання складають 10%. Такий підхід до створення завдань віддає математику від реальної дійсності, роблячи її складною й абстрактною.

Висновки. Математика часто залишається складним предметом для дітей. Організувати її навчання потрібно так, щоб здобувачі освіти вміли спостерігати, розуміти, оцінювати та створювати математичні послідовності думок, вчилися міркувати, щоб розуміти та розв'язувати проблеми в освіті, в реальному житті. Вони повинні вміти обґрунтовувати процедури, міркування та рішення і демонструвати, що вони є правильними, а також вміти брати участь у математичних дискусіях, ставити запитання та розуміти аргументи інших. Прикладна спрямованість математики у завданнях допоможе формуванню ключових компетентностей з математики і зробить її життєвою та зрозумілою для учнів. А ознайомлення з системою навчання математики в Норвегії допоможе

українським вчителям краще зрозуміти як перенести оцінки учням, які навчаються в обох країнах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаюк Ю. «Цілий прикладний всесвіт»: українка розповіла про особливості освіти в Норвегії. URL: <https://www.rbc.ua/rus/styler/tsiliy-prikladny-vsesvit-ukrayinka-rozpovila-1684239183.html>
2. Степанова-Камиш А. "I te, i te – фрукт. Але то яблуко, а то – груша": про різницю навчання в школах Норвегії та України. URL: <https://nus.org.ua/articles/i-te-i-te-frukt-ale-to-yabluko-a-to-grusha-pro-riznytsy-navchannya-v-shkolah-norvegiji-ta-ukrayiny/>
3. Jan-Henrik Kulberg, Kaja kobler matematikkfaget til elevenes liv. Uddanningsforskning.no. URL: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kaja-kobler-matematikkfaget-til-elevenes-liv/>
4. Kjersti Wæge, Mona Nosrati. Sentrale kjennetegn på god læring og undervisning i matematikk. Uddanningsforskning.no. URL: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sentrale-kjennetegn-pa-god-laring-og-undervisning-i-matematikk/>
5. Læreplan i matematikk – forberedende opplæring for voksne. Utdanningsdirektoratet. URL: <https://hoering.udir.no/Hoering/2722>
6. Læreplan i matematikk – forberedende opplæring for voksne. Utdanningsdirektoratet. URL: <https://www.udir.no/lk20/mat10-01>
7. Matematikk 8–10 fra Cappelen Damm. URL: https://utdanning.cappelendamm.no/_matematikk-8-fra-cappelen-damm-grunnbok-espen-hjardar-jan-erik-pedersen-9788202560263
8. Norway. An official website of the European Union. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/overview>
9. Odd Harald Valdermo, Jarle Bakke. Matematikk – vår tids latin. Uddanningsforskning.no. URL: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/matematikk--var-tids-latin/>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІPREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS
FOR SUPERVISORY ACTIVITIES

Проблема впровадження супервізорства у сфері соціальної роботи є особливо актуальною за умов війни РФ проти України, внаслідок чого безперервно збільшується кількість українців, які потребують соціальної допомоги, а також фізичне і психологічне навантаження на працівників соціальних служб. В статті наголошено на необхідності налагодження інституту супервізії в сфері соціальної роботи України для попередження ризиків професійного вигорання фахівців із соціальної роботи, зняття їх психологічного напруження, подальшого професійного розвитку тощо.

Проаналізовано професійну підготовку майбутніх фахівців із соціальної роботи у ЗВО України щодо організації та проведення супервізії, зокрема проведено порівняльний аналіз силабусів і навчальних програм освітніх компонентів, в межах яких відбувається професійна підготовка майбутніх ФСР до супервізійної діяльності, що засвідчує про їх змістовну ідентичність, неврахованість специфічних особливостей організації і проведення супервізійних заходів саме у сфері соціальної роботи, домінування теоретичної підготовки над практичною. Доведено переважання неформалізованої підготовки до супервізійної діяльності над формалізованою, тобто спеціально організованою в межах навчання майбутніх ФСР у ЗВО України.

Визначено спеціальні (фахові) компетентності, необхідні майбутньому ФСР, для організації і проведення супервізії у подальшій професійній діяльності. Розроблено методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх ФСР до супервізійної діяльності. Зокрема рекомендовано: включення в ОПП обох рівнів вищої освіти обов'язкових освітніх компонентів із супервізії з урахуванням наступності їх вивчення; урахування в їх змісті специфічних особливостей супервізії в соціальній роботі; посилення практичної складової професійної підготовки ФСР до супервізії; включення елементів супервізії у процес вивчення інших обов'язкових освітніх компонентів; упровадження супервізійної практики здобувачів та ін.

Ключові слова: супервізія, супервізійна діяльність, освітній компонент, освітньо-професійна програма, професійна підготовка, фахівець із соціальної роботи.

The issue of implementing supervision in the field of social work is particularly relevant in the context of the ongoing war between Russia and Ukraine, which has led to a continuous increase in the number of Ukrainians in need of social assistance, as well as heightened physical and psychological stress on social service workers. This article emphasizes the necessity of establishing a supervision system in Ukraine's social work sector to prevent professional burnout among social workers, alleviate their psychological stress, and promote their further professional development.

The article analyzes the professional training of future social work specialists in Ukrainian higher education institutions (HEIs) regarding the organization and conduct of supervision. Specifically, a comparative analysis of syllabi and educational programs was conducted, which are components of the professional training of future social work specialists for supervisory activities. The analysis indicates a content identity, lack of consideration for the specific features of organizing and conducting supervision in the field of social work, and the predominance of theoretical over practical training. It is shown that informal preparation for supervisory activities outweighs formal preparation, meaning that there is a lack of specifically organized training within the professional education of future social work specialists in Ukrainian HEIs.

The article identifies the specific (professional) competencies necessary for future social work specialists to organize and conduct supervision in their future professional activities.

Methodological recommendations have been developed to improve the professional training of future social work specialists for supervisory activities. It is recommended to: include mandatory educational components on supervision in the educational and professional programs of both levels of higher education, considering the continuity of their study; consider the specific features of supervision in social work in their content; enhance the practical component of professional training of social work specialists for supervision; incorporate elements of supervision into the study of other mandatory educational components; and introduce supervisory practice for students, among other measures.

Key words: supervision, supervisory activities, educational component, educational and professional program, professional training, social work specialist.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.7>

Корнецьук В.В.,

докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри психології
та соціальної роботи
Національного університету
«Одеська політехніка»

Пащенко О.О.,

студентка II курсу магістратури
Навчально-наукового інституту
гуманітарних наук Національного
університету «Одеська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сутність і специфіка соціальної роботи як професійної діяльності, особливо в умовах військових дій на території України, зумовлюють необхідність у постійній підтримці фахівців із соціальної роботи (ФСР), які є найголовнішим ресурсом будь-якої соціальної організації.

Саме супервізія покликана забезпечити: дотримання вимог Етичного кодексу соціальної роботи, законодавства, політики соціальних організацій і посадових інструкцій; постійний професійний розвиток і формування компетентностей, необхідних для практичної реалізації завдань вітчизняної соціальної роботи; знизити психологічне напруження, навантаження, що виникають через

високу складність та відповідальність за результати діяльності.

Усвідомлення окресленої проблеми та можливостей супервізії у її вирішенні знайшло відображення у вітчизняних та зарубіжних нормативних документах, серед яких Закон України «Про соціальні послуги», «Методичні рекомендації щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги» (в редакціях 2015 і 2020 рр.), документах американських асоціацій – Національної Асоціації Соціальних працівників (NASW) та Асоціації департаментів соціальної роботи (ASWB), в яких схарактеризовано стандарти супервізії. Маємо констатувати, що в зарубіжних країнах організаційна система соціальної роботи передбачає наявність у штатному розкладі професійного фахівця-супервізора, який пройшов спеціальну професійну підготовку та має відповідну кваліфікацію.

Не залишилась поза увагою необхідність підготовки майбутніх ФСР у вітчизняних закладах вищої освіти (ЗВО) до здійснення супервізії у подальшій професійній діяльності, адже Стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 – Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначений програмний результат навчання «Виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв'язання, в тому числі на етапі раннього втручання» [3, с. 8] (оновлена редакція відповідно до Наказу МОН України «Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти» від 29.12.23 за № 1583 [2, с. 4]).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вітчизняними науковцями досліджуються різноманітні проблеми супервізії у різних сферах, серед них: Астремська І., Байдарова О., Бакуліна О., Ісаченко В., Карагодіна О., Кривоконь Н., Матрос О., Миргородська І., Опалюк Т., Піцура Т., Савчук О., Слозанська Г., Спіріна Т., Тернопільська В. та ін. – у сфері соціальної роботи; Басько Н., Гончарова-Чагор А., Мушкевич М., Ніколаєв Л., Хмельницький С. та ін. – в галузі психології; Білик Н., Івашнова С., Любченко Н. та ін. – в освіті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас маємо констатувати, що супервізорство в Україні не має широкого та системного розповсюдження в практиці соціальної роботи і лише набуває статусу об'єкта наукового дослідження. Як наслідок, недостатність наукових розробок, спрямованих на аналіз підготовки майбутніх ФСР до супервізійної діяльності; визначення спеціальних компетентностей, необхідних для здійснення супервізії у сфері соціальної роботи

Метою статті є визначення дидактичних засад підготовки майбутніх ФСР до супервізійної діяльності та цілеспрямованого формування відповідних фахових компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Підготовку до супервізії в соціальній роботі можна, на наш погляд, розглядати у двох аспектах: неформалізованому та формалізованому. Неформалізований аспект охоплює підготовку до супервізії, яка спеціально не організована в межах навчання майбутніх ФСР у ЗВО і протікає під час аудиторного чи позааудиторного спілкування викладачів зі здобувачами, наукового керівництва курсовими та кваліфікаційними роботами, різних видів практик. В усіх окреслених випадках відбувається підтримка, консультування здобувачів, сприяння їхній рефлексії, оцінювання досягнень. Отже, викладачі виступають неформальними супервізорами здобувачів під час їхньої професійної підготовки у ЗВО. Знайомство здобувачів з соціальною організацією – базою практики, її структурою, внутрішнім розпорядком, фахівцями, напрямками діяльності, клієнтами; налагодження продуктивних стосунків зі здобувачами-практикантами; емоційна підтримка здобувачів, заохочення їхньої самостійності; організація спостереження здобувачами-практикантами за роботою інших ФСР та обговорення його результатів; виявлення проблем, що виникають при реалізації здобутих теоретичних знань в практиці соціальної роботи, та їх усунення шляхом відпрацювання необхідних умінь і навичок; вироблення адекватних установок щодо себе, як ФСР, професії та клієнтів соціальної роботи; контроль та оцінювання діяльності здобувачів [1, с. 272], що відбуваються в межах практики за підтримки та нагляду з боку керівника практики від ЗВО та соціальної організації, – також можна розглядати як неформалізовану підготовку до супервізії, коли в ролі супервізора, наставника виступають керівники практики, працівники соціальної організації тощо.

Формалізований аспект охоплює супервізію, яка передбачена освітньо-професійною програмою підготовки фахівців за спеціальністю 231 – Соціальна робота будь-якого рівня вищої освіти і проводиться цілеспрямовано в межах вивчення відповідних обов'язкових освітніх компонентів, супервізійних практик тощо.

Щоб з'ясувати, який з означених аспектів (формалізований чи неформалізований) підготовки до супервізії в соціальній роботі домінує, проаналізуємо чинну професійну підготовку майбутніх ФСР у вітчизняних ЗВО за наявними у відкритому доступі ОПП підготовки здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 231 – Соціальна робота.

Згідно з інформацією, представленою на порталі vstup.edbo.gov.ua у 2024 р., 72 ЗВО України здійснюють професійну підготовку за спеціальністю 231 – Соціальна робота. Нами було проаналізовано 86 освітньо-професійні програми (ОПП) 2019–2024 років провадження, серед яких

50 першого (бакалаврського) і 36 другого (магістерського) рівня вищої освіти. Було з'ясовано, що на бакалаврському рівні лише 7 ОПП з 6 ЗВО України містять освітню компоненту (ОК), спрямовану на підготовку майбутніх ФСР до організації та проведення супервізії в соціальній роботі (ці ОПП становлять 14% від загальної кількості проаналізованих ОПП бакалаврського рівня), і в трьох з яких – в межах обов'язкових ОК. Обсяг дисциплін коливається від 3 до 6 кредитів ЄКТС. Підготовку магістрів до супервізії в соціальній роботі здійснюють 8 ЗВО України (їх ОПП становлять 22,2% від загальної кількості проаналізованих ОПП магістерського рівня), у 5 з яких – в межах обов'язкових ОК, обсягом від 3 до 4,5 кредити ЄКТС.

Всі ОК («Супервізія в соціальній роботі», «Всуп до супервізії в соціальній роботі», «Основи супервізії у соціальній роботі», «Основи супервізії у соціальній і соціально-педагогічній роботі», «Теорія і практика супервізування», «Супервізія», «Супервізія у соціально-психологічних практиках», «Супервізія в соціальній сфері», «Супервізія та інтервізія у соціальній роботі»), спрямовані на підготовку майбутніх ФСР до організації та проведення супервізії, передбачають формування лише тих фахових компетентностей, які визначені відповідними Стандартами вищої освіти (за виключенням ОПП Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича). Водночас, на нашу думку, вивчення таких ОК має бути спрямовано також на формування спеціальних, більш вузьких компетентностей (незалежно від приналежності до обов'язкової чи вибіркової частини підготовки), які забезпечуватимуть можливість ефективного здійснення супервізії з урахуванням її специфіки в соціальній роботі. Маємо також констатувати, що жодною з проаналізованих ОПП не передбачено проведення супервізійних практик.

Проведений аналіз сутності та специфічних особливостей супервізії у соціальній роботі; нормативних документів, що регламентують її організацію і здійснення у сфері соціальної роботи, а також аналіз професійної підготовки майбутніх ФСР у ЗВО України до супервізійної діяльності, – дозволили визначити спеціальні компетентності, необхідні ФСР для організації та ефективного проведення супервізійних заходів у сфері соціальної роботи, а саме: здатність до використання теоретичних знань щодо сутності та специфічних особливостей супервізії в соціальній роботі під час супервізійних заходів; здатність до налагодження продуктивної взаємодії із супервізованими та використання ефективних стилів супервізії; здатність до застосування доцільних форм і різновидів супервізії відповідно до потреб супервізованих під час супервізійних заходів і сесій; здатність до вивчення, аналізу і дотримання

нормативно-правових та етичних засад діяльності супервізора, меж професійної компетенції в галузі соціальної роботи; здатність до критичного аналізу та імплементації зарубіжного досвіду супервізії в соціальній роботі і досвіду колег-супервізорів у власну супервізійну діяльність; здатність до ефективної співпраці з керівництвом соціальної організації для побудови налагодженої, ефективної системи супервізорства в межах організації, спрямованої на забезпечення безперервного професійного розвитку її працівників і формування кадрової політики організації; підвищення якості надання соціальних послуг та ефективності діяльності самої організації; здатність до просвітницької, медійної діяльності, спрямованої на усвідомлення працівниками соціальних організацій ролі і значущості супервізії в соціальній роботі; здатність до постійного професійного саморозвитку шляхом поширення обізнаності з сутністю соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, рефлексії та оцінювання результатів власної супервізійної діяльності.

Вважаємо, що формування визначених спеціальних компетентностей буде здійснюватись ефективно, якщо будуть реалізовані такі методичні рекомендації:

– для здобувачів, які навчаються за спеціальністю 231 – Соціальна робота, в ОПП передбачити обов'язкову підготовку до супервізії шляхом включення в обов'язкову частину підготовки відповідної ОК, наприклад ОК «Супервізія в соціальній роботі»;

– викладати теоретичний матеріал, ґрунтуючись не тільки на сутності супервізії у сфері допомагаючих професій, але й з урахуванням специфічних особливостей супервізії в соціальній роботі;

– посилити практичну складову підготовки до супервізії шляхом використання на практичних заняттях кейс-методу, рольових, імітаційних ігор за участі здобувача-супервізора і здобувача-супервізованого; запрошення на заняття з ОК професійних супервізорів, здатних до передачі досвіду з організації та проведення супервізійних заходів у сфері соціальної роботи; збільшення обсягу ОК «Супервізія в соціальній роботі» принаймні до 6 кредитів ЄКТС;

– включити елементи супервізії у процес вивчення інших обов'язкових ОК (наприклад, таких як «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», «Технології і методи соціальної роботи», «Професійне спілкування в соціальній роботі» та ін.) шляхом роботи здобувачів у трійках «супервізор – фахівець із соціальної роботи – клієнт соціальної роботи»;

– за можливості, ввести в ОПП додатковий вид виробничої практики – супервізійної або передбачити наявними в ОПП видами практики

відвідування/участь у супервізійних заходах у соціальних установах – базах практики;

– актуалізувати міжпредметні зв'язки між ОК «Супервізія в соціальній роботі» та іншими ОК частини професійної підготовки шляхом використання знань і вмінь, отриманих під час їх вивчення, на практичних заняттях з ОК «Супервізія в соціальній роботі»;

– передбачити наступність у підготовці до супервізії на обох рівнях підготовки – бакалаврському та магістерському (в межах ОПП одного ЗВО), шляхом внесення в ОПП обох рівнів відповідних обов'язкових ОК, взаємопов'язаних за змістом; за наявності на магістерському рівні підготовки дисциплін, пов'язаних з менеджментом організацій у соціальній роботі, – шляхом включення у їх зміст тем або модулів із супервізії.

Висновки. Проведений аналіз ОПП підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 – Соціальна робота дозволяє дійти висновку про домінування у вітчизняних ЗВО неформалізованого аспекту підготовки майбутніх ФСР до супервізії, який не передбачає цілеспрямовану підготовку здобувачів до її організації та проведення. Цей факт ще раз підкреслює недооцінку ролі супервізії в СР та пояснює опір супервізійним заходам з боку соціальних працівників-практиків, усвідомлення значущості яких має формуватись ще в межах професійної підготовки у ЗВО.

На нашу думку, визначені компетентності та подані методичні рекомендації щодо їх

формування стануть в нагоді розробникам освітніх компонентів або програм підготовки фахівців із соціальної роботи до супервізійної діяльності; гарантам і проектним групам для вдосконалення ОПП підготовки здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 231 – Соціальна робота. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в апробації на базі Національного університету «Одеська політехніка» обов'язкових ОК з супервізії, призначених для бакалаврської та магістерської підготовки майбутніх ФСР, в межах яких будуть реалізовані всі запропоновані методичні рекомендації та сформовані визначені спеціальні компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі : навчальний посібник. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.
2. Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти: Наказ Міністерства науки і освіти України від 29.12.2023 р. № 1583. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2023/Nakaz-1583.vid.29.12.2023.pdf> (дата звернення 03.08.2024 р.)
3. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства науки і освіти України від 24.04.2019 р. № 557. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64423/#google_vignette (дата звернення 30.06.2024 р.)

ІНТЕГРАЦІЯ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО МІЖНАРОДНИХ ІСПИТІВ TKT, CELTA, DELTA

INTEGRATION OF AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN PREPARATION FOR INTERNATIONAL EXAMS TKT, CELTA, DELTA

Стаття присвячена дослідженню інтеграції антропологічного підходу в процес підготовки до міжнародних іспитів TKT, CELTA, DELTA, які є ключовими кваліфікаційними етапами для викладачів англійської мови. Сучасний світ, де глобалізація суттєво впливає на всі сфери життя, вимагає від освітніх систем врахування культурних, соціальних та психологічних особливостей студентів, що представляють різні етнічні та національні групи. У цьому контексті антропологічний підхід, що включає аналіз культурних моделей поведінки, цінностей та переконань, стає важливим інструментом для покращення методики підготовки викладачів.

У статті аналізуються основні принципи антропологічного підходу, зокрема його здатність адаптувати навчальні матеріали та методи викладання до потреб студентів з різних культурних середовищ. Враховуючи ці аспекти, автор пропонує ряд методик, які можуть бути використані під час підготовки до міжнародних іспитів, таких як TKT, CELTA та DELTA. Зокрема, розглядаються можливості застосування етнографічних досліджень, аналізу культурних текстів, а також врахування культурних відмінностей під час організації навчального процесу.

Особливу увагу приділено викликам, з якими можуть зіткнутися викладачі, що прагнуть інтегрувати антропологічний підхід у свою роботу. Серед них – необхідність глибокого розуміння культурного контексту, у якому працюють студенти, а також вміння адаптувати свої педагогічні стратегії відповідно до цього контексту. Водночас підкреслюються переваги, які цей підхід може принести, включаючи підвищення рівня залученості студентів, покращення їхніх результатів та розвиток міжкультурної компетенції.

Стаття завершується рекомендаціями щодо практичної реалізації антропологічних елементів у процесі підготовки до міжнародних іспитів. Автор підкреслює, що використання антропологічного підходу може не тільки сприяти успішному складанню іспитів, але й допомогти викладачам створювати більш ефективні та чутливі до культурних відмінностей навчальні середовища. **Ключові слова:** антропологічний підхід, міжнародні іспити, TKT, CELTA, DELTA, підготовка викладачів, культурні особливості, міжкультурна компетенція, етнографічні

дослідження, адаптація навчальних матеріалів, педагогічні стратегії.

The article is dedicated to the study of integrating an anthropological approach into the preparation process for international exams such as TKT, CELTA, and DELTA, which are key qualification stages for English language teachers. The modern world, where globalization significantly impacts all spheres of life, demands that educational systems take into account the cultural, social, and psychological characteristics of students representing various ethnic and national groups. In this context, the anthropological approach, which includes the analysis of cultural behavior patterns, values, and beliefs, becomes an important tool for improving teacher preparation methodologies.

The article analyzes the main principles of the anthropological approach, particularly its ability to adapt teaching materials and methods to the needs of students from different cultural backgrounds. Considering these aspects, the author proposes a range of methods that can be used during the preparation for international exams such as TKT, CELTA, and DELTA. Specifically, the possibilities of applying ethnographic research, analyzing cultural texts, and accounting for cultural differences during the organization of the educational process are explored.

Particular attention is given to the challenges that teachers may face when attempting to integrate the anthropological approach into their work. Among them is the need for a deep understanding of the cultural context in which students operate, as well as the ability to adapt pedagogical strategies accordingly. At the same time, the advantages this approach can bring are emphasized, including increased student engagement, improved academic performance, and the development of intercultural competence.

The article concludes with recommendations for the practical implementation of anthropological elements in the preparation process for international exams. The author emphasizes that using the anthropological approach can not only contribute to successful exam outcomes but also help teachers create more effective and culturally sensitive learning environments.

Key words: anthropological approach, international exams, TKT, CELTA, DELTA, teacher preparation, cultural characteristics, intercultural competence, ethnographic research, adaptation of teaching materials, pedagogical strategies.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.8>

Левицька А.І.,

докт. філос. з галузі педагогіки,
ст. викладач кафедри філософії,
біоетики та іноземних мов
Одеського національного медичного
університету

Юрченко М.В.,

ст. викладач кафедри германської
та слов'янської філології
Комунального закладу вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний
коледж»

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі викладачі та вчителі англійської мови стикаються з постійно зростаючою необхідністю адаптації своїх педагогічних підходів до потреб студентів, які походять з різних культурних, соціальних та етнічних середовищ. Це особливо актуально для тих, хто готується до складання міжнародних кваліфікаційних іспитів, таких як TKT,

CELTA, та DELTA, оскільки ці сертифікації є важливими етапами у професійному розвитку викладачів та вчителів

Незважаючи на важливість міжкультурної компетенції в сучасній педагогіці, підходи до підготовки часто залишаються універсальними та недостатньо враховують культурні відмінності студентів. Це може призводити до зниження ефективності

навчання, недостатньої мотивації студентів та невідповідності навчальних методів культурним очікуванням студентів.

Проблема полягає в тому, як інтегрувати антропологічний підхід, що враховує культурні моделі поведінки, цінності та переконання, у процес підготовки до міжнародних іспитів ТКТ, CELTA, DELTA. Виникає необхідність розробки методології, яка б дозволила майбутнім викладачам та вчителям успішно скласти іспити, одночасно готуючи їх до роботи в мультикультурних середовищах. Ця проблема включає в себе як теоретичні, так і практичні аспекти, які потребують вирішення для підвищення якості підготовки викладачів та ефективності їхньої подальшої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що питання інтеграції антропологічного підходу в освітні процеси набуває дедалі більшої актуальності, особливо у контексті підготовки викладачів до міжнародних іспитів, таких як ТКТ, CELTA, DELTA. Зокрема, **Левицька А. І.** (2024) у своїй монографії та доповіді на міжнародній конференції підкреслює значущість культурної диверсифікації та антропологічного підходу в процесі навчання мови, що особливо важливо під час підготовки до кваліфікаційних іспитів. Її роботи демонструють, як розуміння культурних особливостей студентів може сприяти успішному засвоєнню матеріалу та підвищенню ефективності підготовки до міжнародних сертифікацій.

Інші дослідники, такі як **Кузьмич В. К.** (2016) та **Аносов І. П.** (2004), також акцентують увагу на ролі антропологічного підходу у вихованні та освіті. Кузьмич досліджує, як антропологічні методи можуть сприяти формуванню гуманного ставлення та культурної чутливості у студентів, що є важливим елементом підготовки майбутніх викладачів до роботи в міжнародних контекстах. Аносов розглядає антропологізм як фундаментальний чинник гуманізації освіти, що безпосередньо пов'язано з необхідністю інтеграції таких підходів у процес підготовки до іспитів ТКТ, CELTA, DELTA.

Також важливо відзначити дослідження **Левитської А.** (2023), яка вивчає вплив цифрових технологій на ефективність навчання англійської мови. Висновки дослідження вкрай корисні при розробці нових методик підготовки до міжнародних іспитів з урахуванням культурних та технологічних факторів.

Роботи **Полікарпової Ю. О.** (2017) та **Филипської В. І.** (2023) про сучасні тенденції у викладанні англійської мови та педагогічні технології також підкреслюють важливість впровадження інноваційних підходів, що враховують культурні особливості студентів. Це безпосередньо впливає на підготовку викладачів до міжнародних сертифікаційних іспитів, оскільки такі підходи допомагають

краще адаптувати навчальний процес до реалій сучасного світу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. По-перше, недостатньо розроблені конкретні методики та інструменти, які б дозволяли ефективно застосовувати антропологічний підхід під час підготовки до цих іспитів. Існуючі дослідження зосереджуються на загальних питаннях антропологізму в освіті, але не пропонують детальних рекомендацій щодо його інтеграції у навчальні програми для викладачів, що готуються до складання міжнародних сертифікацій.

По-друге, залишається невирішеним питання оцінки ефективності застосування антропологічного підходу у підготовці до цих іспитів. Брак емпіричних даних про вплив такого підходу на результати складання іспитів та подальшу професійну діяльність викладачів створює прогалину у розумінні реальної користі цієї методики.

По-третє, потребує подальшого дослідження адаптація антропологічного підходу до умов цифрового навчання, яке стає все більш популярним у контексті підготовки до міжнародних іспитів.

Мета статті в тому, щоб дослідити та обґрунтувати необхідність інтеграції антропологічного підходу в процес підготовки до міжнародних іспитів ТКТ, CELTA, DELTA з метою підвищення ефективності навчання та адаптації викладачів до роботи в мультикультурних середовищах.

Виклад основного матеріалу. У сучасному глобалізованому світі, де культурна різноманітність стає нормою, викладачі англійської мови стикаються з новими викликами. Вони мають бути готові працювати з учнями, які представляють різні культурні та соціальні контексти, що потребує не лише досконалого володіння мовою, але й вміння розуміти та враховувати культурні особливості своїх студентів. У цьому контексті інтеграція антропологічного підходу під час підготовки до міжнародних іспитів ТКТ, CELTA, DELTA є не просто бажаною, але й необхідною для формування сучасного педагога [5, с. 12].

Антропологічний підхід передбачає глибоке розуміння культурних, соціальних та психологічних чинників, що впливають на процес навчання. Він зосереджується на аналізі культурних моделей поведінки, цінностей та переконань, які визначають спосіб сприйняття інформації студентами. Застосування цього підходу під час підготовки до таких міжнародних іспитів, як ТКТ, CELTA, DELTA, може значно підвищити ефективність навчання, оскільки дозволяє викладачам адаптувати свої методики до потреб учнів різних культурних середовищ [4, с. 270].

Одним із ключових аспектів антропологічного підходу є визнання того, що кожен студент привносить у клас власний унікальний культурний досвід, який формується під впливом родинного

виховання, соціального середовища, національних традицій та особистих переживань. Цей культурний багаж не лише визначає, як студент сприймає нову інформацію, але й впливає на його мотивацію до навчання, рівень зацікавленості, і навіть на здатність до засвоєння матеріалу. Наприклад, студенти з культур, де цінується колективна взаємодія, можуть відчувати більший комфорт у груповій роботі та дискусіях, тоді як індивідуалістично налаштовані студенти можуть віддавати перевагу самостійним завданням. Різниця у культурних підходах до навчання може також проявлятися у відмінностях у стилях спілкування, прийнятті ієрархічних структур у класі, а також у ставленні до авторитету викладача [3, с. 110].

Врахування цих факторів під час підготовки до міжнародних іспитів допомагає викладачам не тільки краще розуміти своїх студентів, але й створювати навчальні плани, які враховують їхні індивідуальні потреби та особливості. Це може включати адаптацію навчальних матеріалів, методик викладання та форм оцінювання таким чином, щоб вони відповідали культурним очікуванням і навчальним стилям студентів. Наприклад, викладачі можуть застосовувати різні методи пояснення граматичних правил, адаптуючи їх до культурного контексту студентів, що робить матеріал більш доступним і зрозумілим [7, с. 200]. Якщо викладач працює з групою студентів з країн, де особлива увага приділяється повазі до старших, він може пояснити складні граматичні конструкції, використовуючи приклади з місцевих прислів'їв або фраз, які висловлюють повагу до старших. Або при вивченні умовних речень, викладач може навести приклади, які ілюструють важливість старших у прийнятті рішень, що буде близьким і зрозумілим для студентів з цієї культури. Такий підхід не лише робить матеріал більш зрозумілим, але й допомагає студентам побачити зв'язок між вивченням мови та їхньою культурною спадщиною, що значно підвищує мотивацію до навчання. Крім того, інтеграція культурного досвіду студентів у навчальний процес сприяє створенню інклюзивного середовища, де кожен студент почувається поважаним та визнаним, що, в свою чергу, позитивно впливає на їхню мотивацію та активність у навчанні [2, с. 310].

Інтеграція антропологічного підходу також відіграє ключову роль у розвитку міжкультурної компетенції у викладачів, що є надзвичайно важливим в умовах сучасного глобалізованого світу [5, с. 30]. Міжкультурна компетенція передбачає не лише знання про різні культури, але й здатність взаємодіяти з представниками різних культур на основі поваги, розуміння та визнання їхніх особливостей. Для викладачів це означає вміння розпізнавати і враховувати культурні відмінності своїх студентів, створюючи навчальне середовище, в якому

всі учасники процесу відчувають себе комфортно і залучено.

Ця компетенція дозволяє викладачам не лише ефективно навчати мові, адаптуючи матеріал до потреб студентів з різних культурних контекстів, але й допомагає їм орієнтуватися у мультикультурному світі. Викладач, який володіє міжкультурною компетенцією, здатен виявляти потенційні культурні конфлікти та запобігати їх виникненню, сприяючи гармонійній взаємодії в класі [6, с. 62]. Це особливо важливо у ситуаціях, коли різні культурні групи можуть мати різні погляди на ті самі речі, як, наприклад, на сприйняття часу, способи спілкування, чи навіть на те, як виглядає ефективне навчання [8, с. 32].

Крім того, викладачі, які мають розвинену міжкультурну компетенцію, здатні сприяти розвитку у студентів таких важливих якостей, як толерантність, відкритість до нових ідей і взаємоповага до інших культур. Це, у свою чергу, допомагає студентам краще орієнтуватися у мультикультурному світі, бути більш гнучкими та готовими до роботи в міжнародних колективах. В умовах глобалізації ці навички стають все більш важливими, адже вони дозволяють не лише успішно навчатися, але й адаптуватися до різних культурних середовищ, що є надзвичайно цінним для сучасних професіоналів [1, с. 287].

Незважаючи на численні переваги, інтеграція антропологічного підходу під час підготовки до міжнародних іспитів все ще стикається з певними викликами. По-перше, це брак спеціалізованих навчальних матеріалів та ресурсів, які б підтримували цей підхід. Викладачі часто змушені самостійно адаптувати існуючі матеріали або створювати нові, що вимагає додаткового часу та зусиль. По-друге, необхідність у підготовці викладачів до роботи в мультикультурних середовищах ставить перед освітніми інституціями завдання розробки нових програм та методик, які б відповідали сучасним вимогам.

Для демонстрації результатів інтеграції антропологічного підходу було проведено **експеримент**, який складався з кількох етапів. Спочатку 40 викладачів англійської мови з різних освітніх установ пройшли опитування, де вони оцінювали наявність спеціалізованих матеріалів, час і зусилля, необхідні для адаптації навчальних ресурсів, потребу в нових програмах, а також свою готовність до роботи в мультикультурних середовищах.

Після цього викладачі взяли участь у навчальному курсі, який тривав чотири тижні. Під час курсу їм були надані спеціалізовані матеріали, методики та інструменти, необхідні для ефективної роботи в культурно різноманітних класах. Після завершення курсу викладачі пройшли повторне опитування.

Результати показали, що 70% викладачів відчували брак спеціалізованих матеріалів, 65% зазначили, що витрачають значний час на адаптацію існуючих ресурсів, 55% потребували розробки нових програм, а 60% відчували потребу в додатковій підготовці для роботи в мультикультурних середовищах.

Ці результати свідчать про наявність суттєвих викликів, з якими стикаються викладачі під час інтеграції антропологічного підходу, і вказують на необхідність розробки нових програм, ресурсів і підвищення кваліфікації викладачів для більш ефективної роботи в умовах культурного різноманіття.

Вирішення цих проблем потребує комплексного підходу. По-перше, важливо розробити спеціалізовані програми підготовки, які б включали в себе елементи антропологічного підходу, зокрема, курси з міжкультурної комунікації та культурної чутливості. По-друге, необхідно забезпечити викладачів відповідними ресурсами та інструментами для роботи у мультикультурних класах. Нарешті, важливо сприяти обміну досвідом між викладачами, які успішно застосовують антропологічний підхід у своїй практиці, що дозволить поширити ефективні методики та підходи.

Висновки: У підсумку, інтеграція антропологічного підходу під час підготовки до міжнародних іспитів TKT, CELTA, DELTA є важливим кроком на шляху до формування сучасного, компетентного та культурно чутливого викладача. Вона не лише підвищує ефективність навчання, але й сприяє розвитку міжкультурної компетенції, що є критично важливим у світі, де культурна різноманітність стає все більш поширеною. Важливо, щоб освітні системи відповідали цим вимогам, забезпечуючи

майбутніх викладачів необхідними знаннями, навичками та ресурсами для успішної професійної діяльності в умовах глобалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Levitskaia, A. The impact of digital technologies on the effectiveness of English language learning by medical students. *Amazonia Investiga*, 12(71), 2023. 284–292.
2. Anosov, I.P. Anthropologism as a factor in the humanization of education (theoretical and conceptual foundations) [*Ph.D. dissertation, General Pedagogy and History of Pedagogy*]. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv. 2004. – 438 pages.
3. Kuzmych, V. K. The anthropological approach to fostering humane attitudes towards people among students of pedagogical universities. *Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, (6), 2016. – 107–116.
4. Levitska, A. I. Bridging Worlds: Anthropological Solutions for Modern Challenges in Language Learning. In *XI International Scientific and Practical Conference «Innovative Solutions to Modern Scientific Challenges»*. Zagreb, Croatia: 2024. 168–271 pp.
5. Levitska, A. I. Studying Medical English in the Context of Cultural Diversification: An Anthropological Approach. Kyiv: *Monograph, «InterScience» Publishing House*. 2024. 110 pages.
6. Polikarpova, Y. O. Modern Trends in Teaching English in Ukraine. *Narodna Osvita*, (2), 2017. – 60–65.
7. Filipaska, V. I. A Review of Modern Pedagogical Technologies and Methods of Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions According to European Standards. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (211), 2023. – 212–218.
8. Chernytskyi, V. B., Wang, V., & Tsytsyura, K. V. On the Issue of Systematization of Modern English Language Teaching Methods. *Humanities Bulletin of the NUK*, (9), 2016. – 31–35.

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ СПІВОЧИХ ПРОЕКТІВ У СТАНОВЛЕННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ТА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ УКРАЇНОСПІВУ

THE ROLE OF INNOVATIVE SINGING PROJECTS IN THE FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY AND THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN SINGING CULTURE

У статті висвітлено практичний досвід сучасних вокалістів-педагогів щодо реалізації інноваційних співочих проектів та виявлення їх впливу на розвиток культури україноспіву в теперішніх умовах. Розглянуто різні талант-шоу та креативні форми занять з україноспіву, конкурси та телепередачі, майстерні та програми, що сприяють формуванню творчої особистості, духовних цінностей української молоді та спрямовують її на вивчення національної пісенної спадщини. Проаналізовано досвід авторів-ініціаторів співочих проектів на основі опрацювання інформаційних матеріалів та відеороликів з офіційних інтернет-сторінок О. Пономарьова, В. Ібрямової, Н. Рибки-Пархоменко, М. Садовської, К. Середи, С. Карпенко, І. Фетисова. Описано роль шоу-програм та співочих телепроектів «Фольк-музик», «Фабрика зірок», «Голос країни», «Україна має талант», «Х-фактор», «Євробачення». Визначено, що роль співочих проектів полягає в стимулюванні здобувачів освіти до вивчення нового репертуару, пошуку його сценічної інтерпретації, аранжування та подальшого просування фольклорної музики, а також мотивації до виконавської діяльності студентів. Наголошено на проблемі русифікації та американізації україноспіву, що може вирішитися шляхом відстоювання своїх національних співочих традицій. Зроблено висновки, що важливими завданнями інноваційних співочих проектів є популяризація національної пісенної спадщини в сучасному просторі та виховання нового покоління митців-презентаторів культури україноспіву. Запропоновано авторські технології навчання україноспіву, зокрема, «пісенний щоденник», «пісенна світлиця», «таємниці україноспіву», «україноспів-онлайн». Окреслено перспективи дослідження, що передбачають осмислення досвіду широкого кола практиків та створення нових технологій і методик, спрямованих на творче зростання української молоді та вдосконалення співочої культури нашого народу.

Ключові слова: співочі проекти, україноспів, вокальна педагогіка, інноваційні технології, студенти, талант-шоу, майстер-клас.

The article highlights the practical experience of modern vocalists-pedagogues regarding the implementation of innovative singing projects and the identification of their influence on the formation of the student's creative personality and on the development of Ukrainian singing culture nowadays. Various talent shows and creative forms of lessons of singing, competitions and TV shows, workshops and programs that contribute to the formation of creative personality and spiritual values of Ukrainian youth and direct them to study the national song heritage are considered. The experience of authors-initiators of singing projects was analyzed based on the processing of informational materials and videos from the official Internet pages of O. Ponomarev, V. Ibraymova, N. Rybka-Parkhomenko, M. Sadovska, K. Sereda, S. Karpenko, I. Fetysov. The role of show programs and singing TV projects "Folk Music", "Star Factory", "Voice of the Country", "Ukraine has talent", "X-Factor", "Eurovision" is described. It was determined that the role of singing projects is to stimulate students to study new repertoire, to find its stage interpretation, arrangement and further promotion of folk music, as well as to motivate students to perform. The problem of Russification and Americanization of Ukrainian singing is emphasized, which can be solved by defending one's national singing traditions. It was concluded that innovative singing projects involve the popularization of the national song heritage in the modern space and the education of a new generation of artists-presenters of Ukrainian singing culture. The prospects of the research are outlined, which involve the understanding of the experience of a wide range of practitioners and the creation of new technologies and methods aimed at the creative growth of Ukrainian youth and the improvement of the singing culture of our people. The author's techniques for learning Ukrainian singing are offered, in particular, «song diary», «song's house», «secrets of Ukrainian singing», «Ukrainian singing – online».

Key words: singing projects, Ukrainian singing, vocal pedagogy, innovative technologies, students, talent show, master class.

УДК 821.161. 2'06-1
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.9>

Лоцман Р.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри вокального
виконавства
Українського національного
університету імені Михайла
Драгоманова

Постановка проблеми. З розвитком інформаційних технологій сучасний простір наповнюється медіаконтентом настільки активно, що людство звикає до поглинання власного часу інтернет-мережами та телевізійними програмами. Все це впливає як на формотворчі процеси в становленні кожної окремої особистості, так і на духовний розвиток суспільства. Сучасні носії україноспіву – це не тільки старожили по далеких селах, а й креативна молодь, яка переймає естафету збереження фольклору та творення інноваційних співочих проектів. Постає

проблема: як створити умови для співіснування традиційного та сучасного вокального мистецтва, щоб це допомагало розкривати співацький потенціал нашої нації? Відповідь на це питання спонукає нас до опису та осмислення тих явищ і процесів, що наповнюють наш теперішній культурно-освітній простір. Вокалісти-педагоги, фольклористи-практики, менеджери та автори інноваційних співочих проектів є суб'єктами даного дослідження з метою застосування їх кращого досвіду у навчальний процес закладів мистецької освіти України.

Об'єкт дослідження – процес становлення творчої особистості та розвитку культури україноспіву засобами інноваційних проектів, зокрема, таких, як: «Співоча майстерня», «Співочі сніданки», «Вокальна майстерня», «Вокальна академія», проекти Мар'яни Садовської, Сусанни Карпенко, школа гурту «Божичі», «Пісенний щоденник», «Україноспів-онлайн» та ін.

Метою дослідження є визначення ролі інноваційних співочих проектів сучасних вокалістів-педагогів у розвитку культури україноспіву та становленні творчої особистості здобувача освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема сучасного розвитку україноспіву цікавить дослідників різних напрямків: фольклористів (М. Дмитренко, С. Грица, І. Павленко та ін.), науковців-педагогів (В. Антонюк, О. Єременко, Н. Дрожжина та ін.), артистів (О. Пекун, А. Попова, Л. Прохорова, В. Ковальська та ін.), продюсерів та культурологів, мистецтвознавців (С. Садовенко, В. Дячук, В. Шульгіна) та ін. Перспективи та тенденції розвитку вокального мистецтва та його просування в широкий медіа-простір розглядаються на щорічних міжнародних науково-практичних конференціях «Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі XXI століття: виклики і концепції сьогодення» (Київ), «Міжнародний кросмистецький конгрес «Полікультурна багатомірність – шлях до діалогу та розвитку» (Полтава) та інших.

Формування творчої особистості студентів та школярів на основі вивчення національної пісенної спадщини – проблема давня і сучасна. На цьому в свій час акцентували видатні діячі: І. Огієнко, Я. Степовий, С. Русова, В. Сухомлинський, В. Андрущенко, А. Авдієвський, Н. Матвієнко, В. Ковальська та багато інших. Формувати особистість на ґрунті національно культурного відродження закликав А. Авдієвський, який будучи керівником національного хору імені Г. Верьовки, зробив великий внесок в розвиток української музичної педагогіки [1]. На важливості «музичного просвітництва і виховання», «духовно-естетичного саморозвитку і самовдосконалення» студентів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки наголошують А. Козир та В. Федоришин [3; с. 116–119]. Проблеми застосування інноваційних проектів та технологій в мистецькій освіті присвячені праці О. Рудницької, Г. Падалки, А. Козир, О. Олексюк, О. Ростовського, Л. Масол, К. Завалко, О. Мамченко, М. Дружинець, А. Скрипки, Е. Макарової, Л. Дерев'янка та ін. Автором дослідження реалізовано ряд інноваційних проектів щодо вивчення та популяризації україноспіву, що відображені в публікаціях [4–6].

Втім, невирішеною раніше є проблема висвітлення інноваційного виконавсько-педагогічного досвіду окремих практиків – організаторів

майстерень україноспіву, цікавих новітніх проектів, що з практичної площини описані на сторінках соціальних мереж виконавців та колективів, але досі не були об'єктом наукових досліджень. Враховуючи необхідність розвитку креативних індустрій у вокально-педагогічній діяльності розглянемо співочі проекти, які спрямовані на творче становлення особистості здобувача освіти та вдосконалення культури україноспіву.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Інноваційні проекти у вокальній підготовці студентів розглядаються як особистісно орієнтовані технології, «які впливають на спосіб організації самостійної діяльності студентів, спрямовані на вирішення завдання навчально-виховної діяльності, інтегрують в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентативні, дослідницькі, пошукові, а також інші методики» [8; с. 96]. Ми розуміємо під поняттям «співочі проекти» вокальні талант-шоу, майстерні, школи україноспіву, цікаві практики, які допомагають українцям пізнати свою пісенну культуру через власний голос. Вважаємо за доцільне зосередити фокус огляду на тих проектах, що спрямовані на формування національної ідентичності носія культури україноспіву, оскільки в час нашої боротьби за свободу це є найважливішим для збереження духовного потенціалу українського народу. Ми також враховуємо тенденцію до європеїзації та інтеграції української культури через зростання впливу сучасних пісенних конкурсів і талант-шоу, наприклад, «Євробачення», «Голос країни» тощо [12]. Проте, в межах статті зосередимо увагу, насамперед, на співочі проекти, що пройняті національною ідеєю і опираються на єдність традиційного та інноваційного компонентів.

Для початку зазначимо, що ініціаторами співочих проектів є професійні вокалісти, педагоги, фольклористи, які можуть передати накопичені знання з україноспіву та навчити цього учасників, які долучаються до проекту. Це відбувається у формі одиничної зустрічі чи серії занять у відповідному місці та у визначений організатором час. Здебільшого автори проектів мають власну концепцію проведення, яку активно рекламують в соціальних мережах. Підготовка до заняття передбачає вибір репертуару, тематики бесіди, складання плану-конспекту тощо. Учасники співочих проектів, як правило, мотивовані до вивчення україноспіву люди різного віку: активна молодь, студенти, батьки з дітьми, старше покоління. Важливими умовами реалізації співочого проекту є вчасне інформування спільноти учасників про проведення запланованих заходів та створення фотоальбомів-відеозвітів реалізованих проектів для подальшої зацікавленості аудиторії. Організація співочих курсів передбачає орієнтування на тематику пісень, що вивчатимуться на визначеній

локації та в спеціально створеній «пісенній» атмосфері. Щодо репертуару, то він залежить від смаків аудиторії та вибору автора-ініціатора проекту. Співаки-фольклористи користуються власними записами пісень з експедицій або архівами фольклору. Виконавці сучасної музики обирають хіти української естради та оригінальні обробки народних пісень, україномовні кавер-версії зарубіжної поп-музики. Класичні твори стануть основою для проведення співочих курсів тими вокалістами, які мають академічну вокальну підготовку і відповідну аудиторію слухачів-учнів. Зауважимо, що характерною рисою сучасного розвитку культури україноспіву є тенденція до універсальності виконавства, тож автори співочих курсів пропонують різноманітні репертуарні програми для опанування учасниками – від фольклору до класики та естради. Ми ж зупинимось конкретніше на прикладах оволодіння техніками різностильового україноспіву, почавши з фольклористичного напрямку. Це проекти В. Ібрямової («Співоча майстерня», «Відкриті співи»), Н. Рибки-Пархоменко («Співочі сніданки»), С. Карпенко та І. Фетисова (школа традиційного танцю та співу «Божичі»), М. Садовської (експериментальні проекти на межі фольклорного, театрального та естрадного виконавства).

«Співоча майстерня», заснована у Чернігові фольклористкою Вірою Ібрямовою, з часу повномасштабного вторгнення реалізовувалась у формі майстер-класів з традиційного співу в Ужгороді. Проект «Відкриті співи» передбачав вивчення улюблених народних пісень з роздрукованих текстів на спеціальних групових заняттях з україноспіву. Основним репертуаром є записані по експедиціях пісні, а стилістика співу – максимально наближена до автентичної, в якій співають старожили. В одному з інтерв'ю В. Ібрямова зазначає про те, що сила традиційного співу в його постійній практиці. Тож триває робота фольклористики-співачки по впровадженню нового мистецького проекту в Чернігові під назвою «Фабрична 12» у співпраці з Наталією Жижченко (ОНУКА), яка на садибі свого діда відроджує музей традиційного музикування [9].

«Співочі сніданки» – проект Наталії Рибки-Пархоменко, що активно реалізується у Львові. У зв'язку з тривалим карантинном та воєнним станом актуалізувалась потреба в терапевтичних співочих проектах – зустрічах, де пісні виконують всі бажані, які попередньо реєструються на заняття. Солістка колективу «Курбаси» Н. Пархоменко презентує фольклорний україноспів, зокрема, в програмі «Пісні українського лісу». Організовані нею заняття мають арт-терапевтичну, гармонізуючу, просвітницьку мету, часто з благодійною підмогою. У соціальних мережах активно виставляються оголошення про набір на наступне заняття, яке оплачують учасники разом зі сніданком. Ця

аристократична трапеза супроводжується професійними фотосвітлинами, привабливими відеороликами та атмосферними інтер'єрами з місця проведення «співочих сніданків». Тематично заняття з україноспіву присвячені календарним святкам та обрядам: «Жнива», «Русалії», «Співи. Звукова сесія» тощо [10].

Школа гурту «Божичі» в Києві створена для вивчення побутових танців та пісень, їх масового поширення в українському суспільстві. Для любителів традиційного мистецтва засновники гурту «Божичі» Ілля Фетисов та Сусанна Карпенко проводять майстер-класи та відкриті заняття по різних локаціях в Києві та інших населених пунктах, під час фестивалів та подорожей Україною. Відео з занять викладаються в інтернет-мережу задля популяризації цієї справи. Варто підкреслити, що С. Карпенко, яка є лауреаткою Національної премії імені Тараса Шевченка, співачкою та режисером, створює неповторні концертні програми на основі фольклору. До прикладу, «Візерунчасті пісні» – це поєднання колоритного народно-автентичного україноспіву з віртуозними інструменталистами сучасності М. Бережнюком та С. Охрімчуком.

Унікальним явищем сучасного україноспіву є експериментальні проекти Мар'яни Садовської, оскільки в них співачка презентує фольклорні наспіви різних регіонів України, демонструючи експедиційні аудіозаписи, відтворюючи діалектний україноспів у різних регістрах звучання голосу, ніби перевтілюючись в образи автентичних співачок в театральній інтерпретації на сцені. Народжена у Львові, але проживаючи в Німеччині сьогодні М. Садовська гастролює по світу, презентуючи україноспів у фольклорно-діалектній, джазовій та естрадній стилістиці.

Зниження концертно-гастрольної зайнятості співаків через карантинні обмеження дало поштовх до пошуку варіантів дистанційної діяльності в полі розвитку україноспіву та вивчення його стилістики. Багато артистів перейшли на активне ведення соціальних сторінок та почали вести відеоблоги. Наступні проекти («Вокальна академія» О. Пономарьова, «Вокальна майстерня» К. Середи, вокальні курси Н. Шепеленко) спрямовані на розвиток культури академічного та естрадного україноспіву, оскільки їх автори-ініціатори є презентаторами різностильового репертуару – класичного та сучасного.

«Вокальна Академія» Олександра Пономарьова, заснована відомим співаком з консерваторською освітою та величезним виконавським досвідом на українській естраді, здійснює підготовку співаків, які мріють про велику сцену, так і любителів співу, які відвідують групові заняття, семінари та майстер-класи академії. Викладачами цієї приватної вокальної школи є також знані співаки, заслужені артисти України Сергій Юрченко

та Володимир Трач. Впродовж навчального року та на літніх канікулах при академії організуються «Вокальні інтенсиви» – заняття, під час яких учасники можуть проявити індивідуальні співацькі навички, виступити перед аудиторією, почути експертну оцінку від фахівців з вокалу та отримати нові знання й практичні вправи [11]. Варто зазначити, що інноваційні співочі проекти О. Пономарьова спрямовані на єдність академічної та естрадної стилістики, тож учасники опановують різножанровий репертуар у відповідних виконавських манерах.

У зв'язку з популяризацією талант-шоу в Україні та запитом суспільства на пошук коуч-тренерів, вокальних майстрів, активізувалась практика вокальних блогерів та педагогів, які ведуть свою діяльність як в дистанційному, так і в очному форматі. До прикладу, *Наталія Шепеленко*, вокальний тренер шоу «Голос країни», проводить майстер-класи по містах України для викладачів музичних шкіл та вокалістів, записує прямі ефіри та веде відеоблог в соцмережах на актуальні теми розвитку співацького голосу. В своїй творчій біографії співачка-коуч зазначає про фахову освіту в Харківському національному університеті мистецтв імені І.Котляревського, захист кандидатської дисертації та проходження додаткових вокальних курсів І. Цуканової, Ю. Сладковської, тренінги універсальних методик розвитку голосу «Естілл Войс» (EVT) та «Комплексна вокальна техніка» (CVT). Н. Шепеленко створює оригінальні відеоролики з наочним демонструванням вокальних прийомів та методів для всіх жанрів та стилів співу – рок, класика, поп, метал, музичний театр, фолк, R&B, соул та ін. Цікавими є відеоматеріали з проведених майстер-класів, коли десятки учасників співають хором чи каноном фрагменти пісень, відпрацьовують той чи інший прийом на емоційному вигуку тощо. Роль співочих проектів Н. Шепеленко в тому, щоб залучити якомога більше аудиторії до виконавської діяльності та шукати нові методи й прийоми для роботи з учнями у вокальному класі. Ведення щоденних відеоблогів у соцмережах дозволяє поширювати цікаві напрацювання та комунікувати з колегами по всій Україні, щоб після дистанційного формату переходити до організації живих зустрічей та майстер-класів.

Після успішних виступів на шоу-програмах співачка Ілларія (Катерина Середа) відкрила «Вокальну майстерню», яка особливо набула популярності в час карантину та продовжується в час воєнного стану. Оскільки багато студентів та школярів перебувають за кордоном, дистанційне вивчення українських пісень стає дедалі актуальнішим через потребу утримати зв'язок з рідною культурою. Тож К. Середа в інтернет-мережі висвітлює свою викладацьку діяльність, перебуваючи в Італії, але продовжуючи виховувати творчих

особистостей засобами української естрадної та академічної музики. Вихованці з різних куточків України займаються україноспівом по відеозв'язку з метою участі у вокальних конкурсах та подальшого творчого зростання. Зокрема, вихованка Ілларії – Злата Дзюнька представляла Україну на Дитячому «Євробаченні» в Єревані в 2022 році.

Значну роль в розвитку осучаснених форм україноспіву відіграють *шоу-програми та співочі проекти на телебаченні*, які сприяють досягненню популярності виконавців та їх творчому зростанню. Ми розглянемо кілька телепроектів («Фольк-мюзик», «Євробачення» тощо), які спрямовані на розвиток культури україноспіву та становлення молодих виконавців. Так, впродовж 10 років на національному телебаченні України транслювалась програма «Фольк-мюзик», яка протиставляла побутовий простір сценічному у різних інтерпретаціях народного фольклору та презентаціях україноспіву, водночас акцентуючи на різнобічному підході до вивчення традиційної культури. В одному випуску програми могли бути одночасно фольклоризм, аматорська творчість та естрадність під єдиним прапором любові до української пісні. Ведуча програми О. Пекун розповідала про особливості різних локацій, де записувався автентичний фольклор та самодіяльна творчість, проводячи сюжетну лінію до сучасної інтерпретації народної пісні естрадними виконавцями. Телепрограма мала на меті пошук та відродження українського музичного етносу, автентичних мелодій та народних пісень різних регіонів України, популяризація автентичної музики серед молоді. З особистого досвіду участі в кількох випусках програми «Фольк-Мюзик» відмітимо важливу роль подібних співочих проектів, які стимулюють до вивчення нового репертуару, пошуку його сценічної інтерпретації, аранжування та подальшого просування фольклорної музики, а також мотивують до виконавської діяльності виконавця, забезпечуючи йому аудиторію та промоцію на телебаченні. Нажаль, «Фольк-Мюзик» припинив своє існування в 2019 році на Суспільному мовленні, а за попереднє п'ятиріччя альтернативної програми з високим рейтингом в глядацької аудиторії так і не було створено.

Все більшої масштабності набувають принесені в Україну зі США та Великобританії вокальні талант-шоу («Фабрика зірок», «Голос країни», «Україна має талант», «Х-фактор») завдяки телевізійному жанру, що передбачає розважальний характер та онлайн-трансляцію. Автору цієї статті доводилось бути учасником всіх перелічених вище співочих проектів, бачити їх закулісся і відчувати вплив талант-шоу на формування творчої особистості. Усі спроби проявити свій талант на телепроектах завершувались усвідомленням того, що це є постановочні фільми, в яких ролі розподіляються

завчасно. На перших відбіркових турах слухають учасників, як правило, молоді менеджери, які не мають елементарної музичної освіти, проте добре розуміють, що таке «формат» їх проекту. Більш та розчарування відчують сотні тих, хто опиняється поза телевізійним проектом, часто маючи всі необхідні вокальні дані бути у фіналі. Але про стрес перед виступом та після нього, про ціну поразки та стимул до професійного зростання знають ті, хто насправді обрав свій шлях не заради слави. Найбільше зло співочих телепроектів – їх швидкоминуча слава, яку навмисне прибільшують переможцю, який після останнього ефірного дня може потрапити у велику депресію через невміння самостійно працювати на сцені без проектних постановок. Тобто по закінченню проекту може завершитися кар'єра, яка почалась ще вчора так феєрично.

Як же впливає на формування творчої особистості співочий телепроект? Позитивно – у будь-якому випадку, оскільки переможець чи учасник отримують новий досвід, навіть якщо гіркий. Інша річ, як розвивається україноспів сьогодні, адже це залежить від змістових програм різних засобів масової інформації. До прикладу, концепція телепроекту «Україна має талант» полягає в реалізації творчого потенціалу особистості та здатності дивувати вокалом, що є конкурентоспроможний з іншими видами мистецтва. «Співають всі» – талант-шоу, що презентує максимально популярний репертуар, щоб за його виконання проголосували всі 100 членів журі. «Голос країни» відображає тенденцію україноспіву з етномотивами в творчості або класичної естради в сучасному прочитанні.

«Євробачення» вважається одним з найпрестижніших проектів сучасного естрадного мистецтва, оскільки щороку у ньому беруть участь безліч талановитих колективів та солістів. Національний відбір «Євробачення» – це змагання за презентацію авторської композиції, яка претендує представляти Україну в світі. За 67 років існування конкурсу «Євробачення» Україна була представлена на ньому з 2003 року і мала неодноразову перемогу. Але чи був то в усіх випадках україноспів, якщо це звучало англійською, німецькою, а не рідною мовою? Виключенням є виступи гуртів «Go-A» (2021) та «Калуш» (2022 р.), чії твори були повністю україномовними. Двововні композиції, у яких англійська чергувалась з українською, на «Євробаченні» представляли: Руслана (2004), «Гринжоли» (2005), Джері Хейл та Альона (2024 р.). Це 5 пісень з 19-ти, в яких європейська публіка чула звучання української мови на конкурсі.

Аналізуючи фінальний номер 10 сезону талант-шоу «Х-фактор», можемо помітити ще одну яскраву рису теперішнього розвитку національного естрадного мистецтва, в якому американська

культура домінує над україномовними композиціями. Це дуже нагадує той момент, коли російська поп-культура масово поширювалась по Україні і тільки після 2022 року, в зв'язку з війною, стала ворожою в українському суспільному просторі. Тож русифікація та американізація україноспіву є однаковою проблемою, яку ми маємо визнати і в подальшому відстоювати свої національні традиції як в мовному, так і в звукоформуючому аспектах. Останнє пов'язане з копіюванням американського стилю співу українськими виконавцями та відтворенням чужомовної фонетики при виконанні української пісні, що говорить про орієнтування на звукоідеал не етнічний, а чужий, також це свідчить про асиміляцію вокальної культури окремих її представників.

З вищезазначеного можна зробити висновок про те, що тенденція світового естрадного мистецтва – шоу-програми, які уніфікують розбіжності між націями та народностями та передбачають виконання пісень прогресуючими за розвитком мовами – англійською, німецькою, французькою, втім саме національний колорит україноспіву вирізняє його з-поміж інших культур і має задавати тон сучасної музики. Прикладом може стати фольклорний спів К. Павленко, солістки гурту «Go-A», що вразив публіку на конкурсі «Євробачення» абсолютною відмінністю виконавської манери від представленої в більшості виконавців конкурсу. Оскільки в інших країнах класична та естрадна музика давно витіснила фольклорну виконавську традицію, то там дедалі рідше можна почути спів з національним колоритом, зокрема, народне традиційне виконавство. Зауважимо, що сучасна війна стимулювала до пошуку нових амплуа для виконавців, які перейшли від російськомовних пісень до українських, від сарафанів і кокошників до вишиванок, пропагуючи ідею збереження власної ідентифікації нашого народу. Тож у час, коли Україна відстоює власну державність тенденція до вивчення та збереження національної культури особливо актуалізується. Все більше людей повертається обличчям та серцем до рідної мови, традицій та всього, що підкреслює їх українськість. І так, важливо, щоб саме в цей складний період становлення української держави була можливість реалізовувати інноваційні мистецько-просвітницькі проекти, що сприятимуть підвищенню рівня патріотизму та освіченості нашої молоді.

Одним з таких є започаткований автором статті співочий проект «*пісенний щоденник*» в умовах родинного виховання, що пізніше активно став використовуватися в системі мистецької освіти. Проект полягає у регулярному веденні відеозаписів виконання улюблених пісень з метою їх вивчення і популяризації в інтернет-просторі. Основним завданням «пісенного щоденника»

є привернення уваги до важливості щоденного співу та пошуку 365 пісень на прожитий рік в традиціях свого народу. Інтернет-влог «Пісенний щоденник» сприяв просуванню україномовного медіаконтенту у соцмережах та на платформі You Tube. Відеоролики з виконанням пісень доступні в групі «Україноспів. Пісенний Щоденник» у Facebook і сприяють взаємообміну та комунікації між українцями всього світу.

За результатами проекту було випущено чотири серії документального фільму-мюзиклу «Пісенна світлиця», який присвячений проблемі відродження співочих традицій в побуті сучасних українців. Під час прем'єри фільму в Будинку Кіно в Києві восени 2023 року студенти різних закладів освіти висловили своє зацікавлення щодо перейняття даної моделі виховання піснею молодшого покоління. Тож ми сподіваємось, ці матеріали будуть корисні для творчого зростання майбутніх митців та педагогів, а також українських родин. Фільм також доступний для вільного перегляду в інтернеті.

Наступний інноваційний проект «Таємниці Україноспіву», спрямований на формування творчої особистості студентів та розвиток національної культури і був реалізований нами наприкінці 2020 року. У межах проекту створено 10 відеороликів про історію та теперішнє пісенної спадщини нашого народу. Кожне відео розкриває історію та окремих постатей національної вокальної школи, присвячене відповідній темі, наприклад, «Берегині україноспіву», «Пісенна мандрівка Україною», «Щедрі колядоспіви», «Пісенна казка», «Дитячі співанки» тощо. На основі проекту було підготовлено науково-методичну збірку з історії україноспіву, нотними зразками пісень та к'юар-кодами – посиланнями на відеоролики. Впродовж 2020–2024рр. результати інноваційного проекту активно впроваджуються в освітній процес в Україні та в міжнародних українських школах Європи [6].

На сьогоднішній день триває робота над створенням інформаційного сайту «Україноспів-онлайн», на якому презентуватимуться аудіоуроки для вивчення українських пісень здобувачами освіти, а також методичний матеріал для вчителів – нотні збірки, електронні книги, експедиційні записи фольклору, фонограми «мінус» для практичного використання тощо. У режимі тестування ми маємо мобільний додаток «Україноспів», який містить перші тридцять пісень для опанування здобувачами освіти з подальшою перспективою доповнення відеоуроків відповідно до рівнів – від початкового до професійного. Надметою вищезгаданих інноваційних проектів є створення Храму-музею української пісні, в яких відбуватимуться просвітницькі заходи, присвячені меморіалізації світочів національної вокальної культури, а також майстерні по вивченню

різностильового україноспіву за участю відомих виконавців та педагогів.

Висновки і подальші перспективи. Вивчення практичного досвіду сучасних вокалістів-педагогів щодо реалізації інноваційних співочих проектів сприяло виявленню їх впливу на творче становлення особистості та розвиток культури україноспіву. Розглянуто різні талант-шоу та креативні форми занять з україноспіву, конкурси та телепередачі, майстерні та програми, зокрема, «Співоча майстерня», «Співочі сніданки», «Вокальна майстерня», «Вокальна академія», проекти Мар'яни Садовської, Сусанни Карпенко, школа гурту «Божичі» та ін.

Визначено, що інноваційні співочі проекти спрямовані на формування духовних цінностей української молоді та вивчення національної пісенної спадщини. Розглянуто особливості проведення співочих проектів, зокрема: підготовка репертуару (фольклорного, класичного та естрадного), анонсування про подію в інтернет-мережах, навчання україноспіву у визначений час та на відповідній локації, створення фотоальбомів-відеозвітів реалізованих заходів. Проаналізовано досвід авторів-ініціаторів співочих проектів на основі опрацювання інформаційних матеріалів та відеороликів з офіційних інтернет-сторінок О. Пономарьова, В. Ібрюмової, Н. Рибки-Пархоменко, М. Садовської, К. Середи, С. Карпенко, І. Фетисова.

Описано роль шоу-програм та співочих проектів на телебаченні («Фольк-мюзик», «Фабрика зірок», «Голос країни», «Україна має талант», «Х-фактор», «Євробачення»), що полягає в стимулюванні здобувачів освіти до вивчення нового репертуару, пошуку його сценічної інтерпретації, аранжування та подальшого просування фольклорної музики, а також мотивації до виконавської діяльності виконавця та забезпечення його промоції на телебаченні. Наголошено на проблемі русифікації та американізації україноспіву, що може вирішитися шляхом відстоювання своїх національних співочих традицій.

Запропоновано авторські технології навчання україноспіву, зокрема, «пісенний щоденник», «пісенна світлиця», «таємниці україноспіву», «україноспів-онлайн». Вищезазначені інноваційні проекти мають на меті методичне забезпечення процесу вивчення українських пісень і популяризації їх в інтернет-просторі, створення відеоматеріалів про історію та теперішнє пісенної спадщини нашого народу, розробку мобільного додатку та інформаційного сайту «Україноспів-онлайн». На основі опрацьованого матеріалу зроблено висновки, що інноваційні співочі проекти передбачають популяризацію національної пісенної спадщини в сучасному просторі та виховання нового покоління митців-презентаторів культури україноспіву. Оскільки

щодня з'являються креативні проекти та ініціативи щодо навчання україноспіву, подальші перспективи дослідження передбачають осмислення досвіду широкого кола практиків та створення нових технологій і методик, спрямованих на творче зростання української молоді та вдосконалення співочої культури нашого народу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авдієвський А. Т. Формувати особистість на ґрунті національно культурного відродження. *Українські діячі про музичне виховання школярів та проблеми методики його викладання*. К., 1998. С. 8–12.
2. Дружинець М.І. Пісенний конкурс Євробачення та вокальні телевізійні талант-шоу як фактор європеїзації та євроінтеграції української культури. *Музикознавство*. 2019, № 35. С. 280–286.
3. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч. методич. посіб. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.
4. Лоцман Р.О. Використання технології «Пісенний кошик» у навчанні мистецтва здобувачів мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. № 3, 2024. С. 17–23.
5. Лоцман Р.О., Остапенко Е. Розробка та застосування онлайн-курсу «Саморозвиток співака за методом пісенного щоденника». *Мистецтво та освіта*. № 4 (106), 2022. С. 50–56
6. Лоцман Р.О. Таємниці Україноспіву: науково-популярне видання. Кам'янець-Подільський : ФОП Буйницький О.А. 2020. 88 с.
7. Макарова Е.В., Інноваційні напрями процесу вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, 14–15 квітня 2016 року, м. Київ, 613–618 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14449/1/E_Makarova_2016_04_04_konf_IM.pdf (дата звернення 28.08.2024)
8. Мамченко О.М., Дерев'яно Л. А. Інноваційні освітні технології у вокальній підготовці студентів вищих мистецьких навчальних закладів. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. К., 2017, № 1. URL: <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/22> (дата звернення 28.08.2024)
9. Офіційна сторінка проекту «Співоча майстерня» В. Ібрямової. URL: https://www.instagram.com/spivocha_maysternya/ (дата звернення 28.08.2024)
10. Офіційна сторінка проекту «Співочі сніданки» Н. Рибки-Пархоменко. URL: <https://www.instagram.com/natalka.rybka/> (дата звернення 28.08.2024)
11. Офіційна сторінка проекту «Вокальна академія» О. Пономарьова. URL: <https://www.facebook.com/varopomaryov/> (дата звернення 28.08.2024)
12. Скрипка А. Шоу-технології як форма соціальної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. соціологічних наук : спец. 22.00.04. Харків, 2010. 19 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІННЯ ПЕРЕВЕЗЕННЯМИ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION ECONOMIC CULTURE OF FUTURE TECHNICIANS IN TRANSPORT TECHNOLOGIES AND TRANSPORTATION MANAGEMENT ON ROAD TRANSPORT IN ORDER

У статті досліджено проблему формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти. Доведено, що це передбачає використання досягнень педагогічної науки та педагогічного досвіду, формування економічної культури означених фахівців має бути спрямованим на підготовку конкурентоспроможних на ринку праці випускників закладів професійної освіти, здатних до успішної діяльності на рівні національних стандартів, вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших завдань, спроможних до постійного професійного зростання, професійної мобільності тощо.

Зазначено, що формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти ефективно здійснюватиметься за умов цілеспрямованого виявлення та врахування особливостей їхньої фахової підготовки, зумовлених специфікою професійної діяльності; її узгодженості із соціальними запитами та актуальними тенденціями розвитку сучасної професійної освіти.

Визначено систему педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти: стимулювання професійного інтересу до змістового наповнення фахових дисциплін економічним компонентом; залучення до активної міждисциплінарної науково-дослідницької роботи економічної спрямованості; моделювання віртуальних ситуативно-проектованих культурно-економічних освітніх середовищ; наявність відповідної матеріально-технічної бази (інформаційні, технічні, програмні засоби, обладнання) для формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти.

Ключові слова: заклад професійної освіти, економічна культура, майбутні техніки з транспортних технологій та управління

перевезеннями на автомобільному транспорті, моделювання, педагогічні умови, професійна підготовка, освітнє середовище.

The article examines the problem of developing the economic culture of future technicians in transport technologies and road transport management in vocational education institutions. It has been proven that this involves the use of achievements in pedagogical science and pedagogical experience; the development of the economic culture of the noted specialists should be aimed at preparing graduates of vocational education institutions who are competitive in the labor market and capable of successful activity at the level of national standards, solving cognitive, communicative, organizational and other tasks, capable of continuous professional growth, professional mobility, etc. It is noted that the development of the economic culture of future technicians in transport technologies and road transport management in vocational education institutions will be effectively carried out with targeted identification and consideration of the features of their professional training, determined by the specifics of professional activity; its consistency with social demands and current trends in the development of modern vocational education. The system of pedagogical conditions ensuring the effectiveness of the formation of the economic culture of future technicians in transport technologies and road transport management in vocational education institutions has been determined: stimulation of professional interest in the substantive filling of professional disciplines with an economic component; involvement in active interdisciplinary research work of an economic orientation; modelling of virtual situationally designed cultural and economic educational environments; availability of an appropriate material and technical base (information, hardware, software, equipment) for the formation of the economic culture of future technicians in transport technologies and road transport management in vocational education institutions.

Key words: institution of vocational education, economic culture, future technologies of transport technologies and management of transportation in automobile transport, modelling, pedagogical conditions, professional training, educational environment.

УДК [377:656-051]:37.018:[008:33]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.10>

Маліновська К.В.,
аспірантка

Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активним переходом до ринкових відносин, вимагаючи підготовки економічно культурної особистості, яка комплексно володіє не тільки знаннями ринкової економіки, а й маркетингу, менеджменту, фінансової діяльності, оподаткування та права, уміє приймати нестандартні рішення

в різноманітних ситуаціях економічної діяльності, обирати раціональні варіанти досягнення мети, володіє такими якостями, як підприємливість, ініціативність, діловитість, ощадливість. Цього можливо досягти при конкретних умовах, що сприяють розвитку цих якостей.

Зокрема, формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та

управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти вимагає створення відповідних педагогічних умов, які б перетворили особистість на активного учасника освітнього процесу. Вони повинні бути сприятливими з перших днів навчання в закладах професійної освіти, особливо в процесі здійснення професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для розкриття суті педагогічних умов формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти проаналізовано відповідну наукову літературу.

Наприклад, Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує кілька трактувань слова «умова», зокрема: «необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь», а також «обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь» [2, с. 1506].

На думку науковця А. Литвина, «умови становлять певне оптимальне середовище, обставини, ситуацію, оточення, в яких явища виникають, існують і розвиваються» [5, с. 13]. Щодо терміну «педагогічні умови», він потрактовує його як: сукупність матеріально-технічного, організаційно-технологічного, інформаційного та кадрового забезпечення; обставини освітнього процесу, які забезпечують досягнення поставлених цілей; ефективні внутрішні чинники освітньої системи; організаційно-управлінські ресурси і заходи [5, с. 9].

Професор П. Лузан [6, с. 10] визначає «педагогічні умови» як комплекс необхідних обставин, ситуацій, явищ, факторів, шляхів, уявних результатів, напрямів та стимулів. Науковиця О. Єжова, аналізуючи у своїй роботі прогностичні моделі підготовки фахівців у галузі швейного виробництва, описує педагогічні умови як «такі зовнішні обставини, реалізація яких забезпечить підготовку майбутніх фахівців (...), здатних працювати в умовах сучасного та прогнозованого виробництва» [4, с. 108].

С. Яблоков вважає педагогічні умови «сукупністю системоутворюючих факторів, що впливають на формування кожного компонента компетентності» [8, с. 71]. О. Бардінов зазначає, що педагогічні умови «можуть бути як природно існуючими, так і спеціально створеними в освітньому процесі, і вони є необхідними для його ефективного перебігу; важливо визначити умови, без яких цей процес взагалі не може відбуватися» [1, с. 141].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на досить широку тематику наукових досліджень, на сьогодні в професійній педагогіці має місце досить

неоднозначне розуміння й трактування змісту дефініції «педагогічні умови» і смислового її наповнення, які істотно взаємодоповнюють один одного, не розкрито їхніх сутнісних характеристик і технологічних аспектів формування, у нашому випадку, – економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті.

Мета статті – здійснення обґрунтування та визначення комплексу педагогічних умов формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті у закладах професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті професійної освіти педагогічні умови виступають складовою частиною інноваційної педагогічної діяльності, основною метою якої є підготовка висококваліфікованих фахівців, що відповідають вимогам стандартів цієї освіти [3, с. 56]. Педагогічні умови включають такі компоненти, як: матеріальна база, форми і методи педагогічної діяльності, професіоналізм педагогічного колективу, створені штучно і об'єктивно сформовані педагогічні ситуації [7, с. 174].

З урахуванням визначень, наведених у науковій літературі щодо змісту вищезазначеної дефініції та їхньої суті, ми потрактуємо *педагогічні умови формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті у закладах професійної освіти як сукупність компонентів змісту, засобів, методів, форм навчання, умов освітнього середовища, а також взаємодій між педагогом і здобувачами освіти, що сприяють ефективному досягненню поставленої мети.*

Нами було проведено пілотажне дослідження засобами онлайн-опитувальника керівників, методистів, викладачів та майстрів виробничого навчання закладів професійної освіти автомобільного напрямку підготовки. Його мета – визначення первинного переліку педагогічних умов формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти для подальшого їх ранжування. Респондентам запропоновано назвати сім педагогічних умов та, як приклад, було наведено дві контрольні педагогічні умови: «стимулювання професійного інтересу до змістового наповнення фахових дисциплін економічним компонентом» і «моделювання віртуальних ситуаційно-проектних культурно-економічних освітніх середовищ». За результатами опитування, в якому взяли участь 150 респондентів, було відібрано 12 педагогічних умов, які найчастіше повторювалися, зокрема:

1. Використання компетентнісного підходу в навчанні.

2. Залучення до активної міждисциплінарної науково-дослідницької роботи економічної спрямованості.

3. Моделювання віртуальних ситуативно-проектних культурно-економічних освітніх середовищ.

4. Мотивування викладачів та майстрів виробничого навчання зі сторони навчального закладу.

5. Наявність відповідної матеріально-технічної бази (інформаційні, технічні, програмні засоби, обладнання) для формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти.

6. Перспектива роботи за фахом.

7. Підвищення рівня престижності спеціальності.

8. Постійне підвищення професійної майстерності педагогічного колективу щодо застосування інтерактивних технологій з метою формування економічної культури.

9. Психологічна готовність всіх учасників освітнього процесу до формування економічної культури в закладах професійної освіти.

10. Розроблення методики формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти.

11. Створення сприятливого освітнього середовища для формування економічної культури здобувачів освіти в закладах професійної освіти.

12. Стимулювання професійного інтересу до змістового наповнення фахових дисциплін економічним компонентом.

Наступним етапом було проведення експертного оцінювання вагомості відібраних педагогічних умов. Для експертизи було залучено три групи експертів по 5 осіб. Перша група – науковці Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України та Національного транспортного університету з досвідом роботи підготовки техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті у системі професійної освіти. Друга група – викладачі та майстри виробничого навчання закладів професійної освіти; третя група – представники (начальник виробництва, майстер цеху, головний технолог) транспортних та автосервісних підприємств міста Києва. Таким чином, це надало можливість порівнювати позиції з точки зору науково-педагогічної, професійно-педагогічної та професійно-виробничої сфер діяльності.

Для визначення вагомості педагогічних умов експертам було запропоновано заповнити відповідну анкету та проранжувати, розташувавши на перших позиціях ті, які, на їхню думку, найбільше

впливають на ефективність формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в закладах професійної освіти. Відповідно, менш важливі педагогічні умови мали зайняти останні позиції у списку ранжування. Також було зазначено, що експерти можуть присвоювати однаковий ранг умовам, які мають рівний вплив. У випадку, якщо експерт не може надати перевагу жодній з двох або більше умов, слід присвоїти стандартизовані ранги.

Порівнюючи результати загального ранжування з показником узгодженості думок експертів було виокремлено чотири педагогічні умови, що мають найбільшу узгодженість думок експертів.

Стимулювання професійного інтересу до змістового наповнення фахових дисциплін економічним компонентом – перша педагогічна умова, визначена на основі експертного оцінювання, то вважаємо доцільним розуміти її як складову мотивування майбутніх фахівців.

Важливим аспектом формування економічної культури є активне залучення здобувачів освіти до вивчення економічних дисциплін через створення умов для реалізації їхнього професійного інтересу. Це може включати участь у реальних проєктах, співпрацю з бізнесом, організацію майстер-класів і зустрічей з провідними фахівцями транспортної галузі. Такі заходи дозволяють усвідомити здобувачам освіти значення економічної культури для їхнього майбутнього професійного зростання, підвищуючи мотивацію до навчання.

Залучення до активної міждисциплінарної науково-дослідницької роботи економічної спрямованості – друга педагогічна умова.

Основні завдання науково-дослідницької роботи економічної спрямованості охоплюють різні аспекти, такі як підвищення якості дослідницької роботи, сприяння набуттю практичного досвіду в професійній сфері через вивчення економічних дисциплін, набуття сучасних методів дослідження та навичок, сприяння мотивації до вирішення конкретних практичних питань у професійній освіті, виявлення підтримки талановитих здобувачів освіти, надання всебічної допомоги для продовження навчання в закладі вищої освіти, створення сприятливих умов для участі здобувачів освіти у наукових конкурсах і заходах, таких як конкурси, проєкти, олімпіади, конференції тощо.

Можна виділити різні аспекти освітнього процесу, які передбачають науково-дослідницьку роботу, зокрема аудиторну (лекції, лабораторні, практичні, семінарські, консультаційні та індивідуальні заняття), самостійну роботу, кафедральну науково-дослідну роботу, навчальну та виробничу практику, методи оцінювання (виконання модульних завдань, виступи на наукових семінарах, підготовка та захист рефератів і звітів, публікація

результатів досліджень, державна атестація та виконання кваліфікаційної роботи).

Науково-дослідницька робота також передбачає застосування педагогічних ідей і відповідних методичних рекомендацій у практичних умовах з їх перевіркою в конкретних умовах. Необхідність у цьому виникає під час усвідомлення й узагальнення досягнутих результатів, що виступає певною формою діагностики педагогічної дійсності. Отже, здобувач освіти зможе сформулювати як практичні, так і теоретичні висновки, які сприятимуть посиленню, розширенню та поглибленню сфери їх дослідження у процесі навчання.

Участь здобувачів освіти у міждисциплінарних наукових дослідженнях, з акцентом на економічні аспекти, відіграє ключову роль у формуванні глибокого розуміння ними взаємозв'язку між економічними та транспортними процесами. Такий підхід дозволить розвивати їхнє критичне мислення, оволодівати навичками комплексного аналізу професійних ситуацій, а також стимулювати до самостійного пошуку й аналізу інформації. Це не лише сприяє підвищенню їхньої професійної компетентності, але й закладає основи для формування економічної культури як складової професійної підготовки.

Третя педагогічна умова – *моделювання віртуальних ситуативно-проектованих культурно-економічних освітніх середовищ*. Це включає систематично структуровані курси, які відповідають програмам професійної освіти, а також додаткові навчальні курси та різноманітні навчальні матеріали. Крім того, він включає також освітній контент на вебсайтах і в соціальних мережах, який може не відповідати певній програмі. У своєму дослідженні ми приєднуємось до точки зору багатьох вітчизняних науковців, які визначають освітнє середовище як організовану систему, яка об'єднує інформаційні, технологічні та дидактичні ресурси. Це також сприяє різноманітним формам комп'ютерної та телекомунікаційної взаємодії між учасниками навчання [8, с. 117] та може включати віртуальне освітнє середовище (AR), доповнену реальність та складається з відповідних компонентів.

По-перше, викладач ініціює взаємодію зі здобувачами освіти, щоб сприяти освітньому проєкту та розвивати ключові компетентності, що включає відпрацювання різноманітних ситуативно-проектованих культурно-економічних ситуацій, використовуючи AR. По-друге, взаємодія встановлюється між здобувачами освіти та викладачем за допомогою різних методів навчання, таких як дистанційний, змішаний та аудиторний підходи. Це може також бути і групове спілкування під керівництвом викладача, інструктаж, обговорення проблемних питань тощо.

Важливим компонентом освітнього процесу є також створення віртуальних освітніх середовищ,

що імітують реальні економічні та управлінські ситуації. Застосування таких технологій на практиці дозволяє здобувачам освіти набувати професійного досвіду, адаптуючи економічні знання до специфіки транспортних технологій. Використання симуляторів, економічних моделей та систем управління логістикою забезпечує інтерактивний підхід до навчання, що підвищує ефективність формування економічної культури.

Наступна педагогічна умова – *наявність відповідної матеріально-технічної бази (інформаційні, технічні, програмні засоби, обладнання) для формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті*. В сучасних умовах розвиток економічної культури студентів неможливий без застосування сучасних інформаційних, технічних, програмних засобів та обладнання, що відповідають актуальним вимогам освітнього процесу та ринку праці. Однією з основних складових матеріально-технічної бази є сучасні інформаційні ресурси, які забезпечують здобувачів освіти доступом до наукових знань, баз даних, статистичної інформації та економічних моделей. Заклади професійної освіти повинні їх забезпечити доступом до електронних бібліотек, наукових журналів, а також до спеціалізованих баз даних, таких як Bloomberg, Eikon або Statista, які дозволяють проводити глибокий аналіз економічних процесів та трендів у сфері транспорту та логістики.

Програмне забезпечення для моделювання та аналізу економічних ситуацій є ще одним важливим елементом. Наприклад, програми типу MATLAB або SPSS дозволяють здобувачам освіти проводити економічний аналіз на основі реальних даних, моделювати різноманітні економічні сценарії та прогнозувати наслідки прийнятих управлінських рішень. Для спеціалістів з транспортних технологій особливе значення має використання програм для моделювання логістичних процесів, таких як AnyLogic, Arena або PTV Vissim, що дозволяють відтворювати складні транспортні системи, оцінювати їх ефективність та економічну доцільність.

Матеріально-технічна база повинна включати не лише програмні, але й технічні засоби, які забезпечують можливість проведення практичних занять та лабораторних робіт. Наприклад, наявність сучасних комп'ютерних класів з доступом до Інтернету є обов'язковою умовою для реалізації навчальних програм з економічної спрямованості. Окрім цього, важливо мати доступ до обладнання, що дозволяє моделювати та досліджувати реальні процеси в транспортних технологіях, такі як тренажери для симуляції роботи транспортних засобів, лабораторні установки для вивчення логістичних процесів,

обладнання для аналізу параметрів транспортних потоків тощо.

Матеріально-технічна база повинна постійно оновлюватися, відповідати новітнім технологічним тенденціям та вимогам ринку праці. Це передбачає не лише закупівлю новітнього обладнання, але й адаптацію наявного під актуальні потреби освітнього процесу. Для цього необхідно здійснювати регулярний моніторинг та аналіз потреб здобувачів освіти і викладачів, а також взаємодіяти з бізнесом і промисловістю, що дозволить забезпечити високий рівень підготовки фахівців.

Необхідною умовою успішного навчання є також регулярне підвищення кваліфікації викладачів, особливо щодо впровадження інтерактивних методів навчання, таких як проєктне навчання, кейс-метод, гейміфікація. Постійне вдосконалення професійної майстерності викладачів дозволяє їм більш ефективно передавати знання, забезпечуючи високу якість підготовки фахівців із розвинутою економічною культурою.

Висновки. Отже, з точки зору змісту і технології не кожна педагогічна діяльність забезпечує досягнення позитивних результатів в освіті особистості. Найкращих результатів можна досягти тільки в тому випадку, коли для цього створені оптимальні педагогічні умови, виступаючи як один з компонентів педагогічної системи, що відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища закладу професійної освіти, впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи, і забезпечують її ефективне функціонування та розвиток.

На нашу думку, кожна педагогічна умова має забезпечувати ефективне формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті у закладах професійної освіти і виявляти особливості навчальної діяльності здобувачів освіти, що часто бувають непоміченими. Вони є важливими обставинами, що визначають досягнення високого рівня сформованості

економічної культури майбутнього фахівця з транспорту. Обґрунтований відбір необхідних і достатніх педагогічних умов є черговим етапом оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі транспортних технологій та управління перевезеннями на автомобільному транспорті, а наступним етапом стане моделювання досліджуваного явища у комплексі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бардінов О. В. Формування ключових компетентностей з менеджменту туристичної діяльності у майбутніх фахівців фізичної культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-т. імені Володимира Винниченка. Полтава, 2018. 336 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
3. Герлянд Т. М. Особливості формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. *Молодь і ринок*. 2011. № 5. С. 55–58.
4. Єжова О. В. Теоретико-методологічні засади створення прогностичних моделей підготовки фахівців у професійно-технічних навчальних закладах швейного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2016. 557 с.
5. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практ. посібник. 3-е вид. Львів: ЛДУБЖД, 2020. 88 с.
6. Лузан П. Г. Оцінювання якості професійної підготовки фахівців: сучасні підходи. *Професійна освіта: науково-методичний журнал*. 2020. № 3(88). С. 9–13.
7. Салогуб О. В. Економічна культура як риса сучасного фахівця з менеджменту. *Науково-методична конференція викладачів, співробітників і студентів: тези доповідей*: у 2 ч. (м. Конотоп, 28 квітня 2011 р.). Суми: СумДУ, 2011. Ч. 1. С. 174–175.
8. Яблоков С. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т. імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 298 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MARITIME INDUSTRY

У статті представлено аналіз інтерактивних технологій у практиці формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців морської галузі. Висловлено тезу про необхідність підготовки майбутніх фахівців морської галузі, здатних до професійної комунікації в полікультурних екіпажах. Відтак акцентується потреба щодо посилення уваги до формування міжкультурної компетентності майбутніх судноводіїв та суднових механіків засобом ефективних технологій навчання. Обґрунтовано значущість формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців морської галузі з огляду на специфіку їх професійної діяльності, тривалої потреби у побутовій комунікації та роботи в полікультурному екіпажі. Проаналізовано актуальні позиції дослідників щодо порушеної проблеми у сучасній науковій площині. Визначено сутність дефініції «міжкультурна компетентність» співвідносно до предмету дослідження. Студіювання порушеного питання дозволило констатувати наявність різних тлумачень поняття, що свідчить про його популярність у науковій та освітній площині. Досліджено практику впровадження інтерактивних технологій у підготовці здобувачів вищої освіти. У статті акцентовано увагу на тих засобах інтерактивного навчання, які доцільні в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців морської галузі. Саме тому у роботі досліджено модель VARK, інтерактивну онлайн-платформу MyEnglishLab, інтерактивний засіб навчання «Хмари слів»/«Теги слів» та цифровий ресурс Word it out в проєкції розвитку означеної компетентності майбутніх фахівців морської галузі з огляду на специфіку їх професійної діяльності, тривалої потреби у побутовій комунікації та роботи в полікультурному екіпажі морського судна; проаналізовано актуальні позиції дослідників щодо порушеної проблеми у сучасній науковій площині. Представлено блок-схему дефініції «міжкультурна компетентність».

Ключові слова: інтерактивний засіб навчання, цифровий ресурс, міжкультурна

компетентність, майбутні фахівці морської галузі.

The article presents an analysis of interactive technologies in the practice of forming intercultural competence of future specialists in the maritime industry. The thesis is expressed about the need to train future specialists in the maritime industry capable of professional communication in multicultural crews. Therefore, the need to increase attention to the formation of intercultural competence of future ship drivers and ship mechanics by means of effective training technologies is emphasized. The significance of the formation of intercultural competence among future specialists in the maritime industry is substantiated in view of the specifics of their professional activity, the long-term need for everyday communication and work in a multicultural crew. Current positions of researchers regarding the raised problem in the modern scientific plane are analyzed. The essence of the definition of «intercultural competence» is defined in relation to the subject of research. The study of the raised issue made it possible to ascertain the existence of different interpretations of the concept, which testifies to its popularity in the scientific and educational sphere. The practice of implementing interactive technologies in the training of higher education applicants was studied. The article focuses on those means of interactive learning that are appropriate in the process of forming the intercultural competence of future specialists in the maritime industry. That is why in our work we studied the VARK model, the interactive online platform MyEnglishLab, the interactive learning tool «Word Clouds» / «Word Tags» and the digital resource Word it out in the projection of the development of the defined competence of future specialists in the maritime industry, the significance of the formation of intercultural competence among future specialists in the maritime industry is substantiated in view of the specifics of their professional activity, the long-term need for everyday communication and work in a multicultural crew of a sea vessel; the current positions of researchers regarding the raised problem in the modern scientific plane are analyzed. A block diagram of the definition of «intercultural competence» is presented.

Key words: interactive learning tool, digital resource, intercultural competence, future maritime specialists.

УДК [37.091.31: 005.591.6]:
378.015.31:17.022.1:656.071.1
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.11>

Нагрибельний Б.Я.,

аспірант кафедри української мови
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка,
асистент кафедри англійської мови
в судноводінні
Херсонської державної морської
академії

Постановка проблеми. Сучасна систем вищої освіти чітко демонструє запити суспільства до якісної підготовки здобувачів, що будуть конкурентними у різних галузях на ринку праці. Такий запит стосується й підготовки майбутніх фахівців морської галузі, здатних до професійної комунікації в полікультурних екіпажах. Відтак акцентується потреба щодо посилення уваги до формування міжкультурної компетентності майбутніх судноводіїв та суднових механіків засобом ефективних

технологій навчання. Великий потенціал для такої роботи вбачаємо саме в процесі мовної освіти на основі лінгвістичного матеріалу. Оскільки мовою професійного та побутового спілкування в полікультурних екіпажах є англійська, то максимально ефективною така робота може бути організована на заняттях з англійської та української мов.

Актуальність порушеної проблеми підтверджує й інтерес дослідників до неї у сучасній науковій площині. **Аналіз останніх досліджень**

і публікацій щодо формування міжкультурної компетентності представлено в сучасній науково-методичній царині розвідками окремих її аспектів: Нагрибельної І.А. (2023); Семідоцької В.А. (2024), Склярів Т.А. (2024); Тернової О.І. (2024); Шевченко М.В. (2024). Найбільш сучасні розвідки створили наукове підґрунтя для полівекторного аналізу порушеного питання. Водночас студювання означеної у темі дослідження проблеми дозволяє акцентувати увагу на **виділенні невіршених раніше частин загальної проблеми дослідження**.

З огляду на означене **мету** дослідження визначаємо як аналіз інтерактивних технологій у практиці формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців морської галузі. Логіка наукової розвідки та означена мета вплинули на постановку **завдань дослідження**:

- обґрунтувати значущість формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців морської галузі з огляду на специфіку їх професійної діяльності, тривалої потреби у побутовій комунікації та роботи в полікультурному екіпажі морського судна;

- проаналізувати актуальні позиції дослідників щодо порушеної проблеми у сучасній науковій площині;

- дослідити практику впровадження інтерактивних технологій у підготовці здобувачів вищої освіти (ЗВО).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Питання формування міжкультурної компетентності акцентувалося в сучасному суспільстві завдяки зростаючим процесам зовнішньої та внутрішньої інтеграції в соціумі. Визначимо основні з них, що пов'язані з освітньою площиною:

- активний розвиток програм академічної мобільності для ЗВО та викладацької спільноти;

- дослідження наукових процесів поза межами власної країни;

- участь ЗВО в програмах мовних таборів, воркшопів, конференцій, дискусій та інших освітніх та наукових заходів.

Водночас окреме місце з-поміж цих процесів займає професійна діяльність фахівців морської галузі в полікультурних екіпажах, де роль міжкультурної компетентності відіграє важливе значення для імплементації:

- якісної реалізації професійних завдань на робочому місці;

- професійної комунікації з роботодавцями, крїїнговими компаніями;

- побутового спілкування між членами екіпажу поза межами фахової діяльності;

- встановлення позитивної атмосфери та уникнення непорозумінь щодо конфесійних, культурно-історичних тем, гастрономічних вподобань тощо.

Відтак формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця морської галузі є не просто складовою ерудованої сучасної особистості, а набирає ознак важливого інструменту фахової діяльності, яким треба вправно володіти сучасному випускнику закладу вищої освіти спеціальності «Морський та внутрішній водний транспорт».

Для нашої наукової розвідки важливо визначитися й щодо сутності дефініції «міжкультурна компетентність» співвідносно до предмету дослідження. Студювання порушеного питання дозволило констатувати наявність різних тлумачень поняття, що свідчить про його популярність у науковій та освітній площині. Нам імпонують погляди Lily A. Arasaratnam [1, с. 37–163]. Спираючись на них, було викладено й власне бачення сутності ключового поняття дослідження «міжкультурна компетентність». Проілюструємо його засобом блок-схеми, що репрезентує три блоки поняття «міжкультурна компетентність»: 1 блок – тлумачення терміна; 2 блок – функціонування поняття; 3 блок – значущість поняття міжкультурна компетентність у полікультурному діалозі.

Студювання порушеної проблеми, вивчення перспективного досвіду практиків та власний досвід викладацької діяльності дозволяють стверджувати, що ефективним засобом формування міжкультурної компетентності є інтерактивні технології навчання. Вони є дієвим освітнім інструментом як в умовах аудиторного навчання (офлайн), так і в умовах дистанційного й комбінованого формату. У дослідженні вже йшлося про те, що максимально ефективною така робота може бути організована на заняттях з англійської та української мов. Як відомо, інтерактивні технології навчання передбачають взаємодію мовців. Так, на заняттях з англійської та української мови така взаємодія здобувачів освіти може бути реалізована засобом діалогу, полілогу та краще, коли вона доповнюється візуалізацією предмету обговорення/опису/дискусії. Так, Ю. Чернецька зазначає: «Акцентуємо на ще одному важливому моменті: в цілях збереження оптимальної швидкості оброблення величезних обсягів навчальної інформації мозок фільтрує вхідні дані і ледь чи не одразу після сприйняття відкидає близько 90% інформації з органів чуття, а ключовим критерієм у цьому відборі є відмінність одержаної інформації від тієї, що мозок звикнув обробляти, за тим що його увагу передусім привертатиме все нове і незвичне. Власне, інфографіка і надає викладачеві широкі можливості привнести в інформацію такі елементи новизни й унікальності, які зроблять її більш помітною» [6, с. 79–81]. Нам імпонує таке твердження, адже воно дає стимул для реалізації інтерактивного навчання засобом візуалізації, що значно активізує продуктивні види

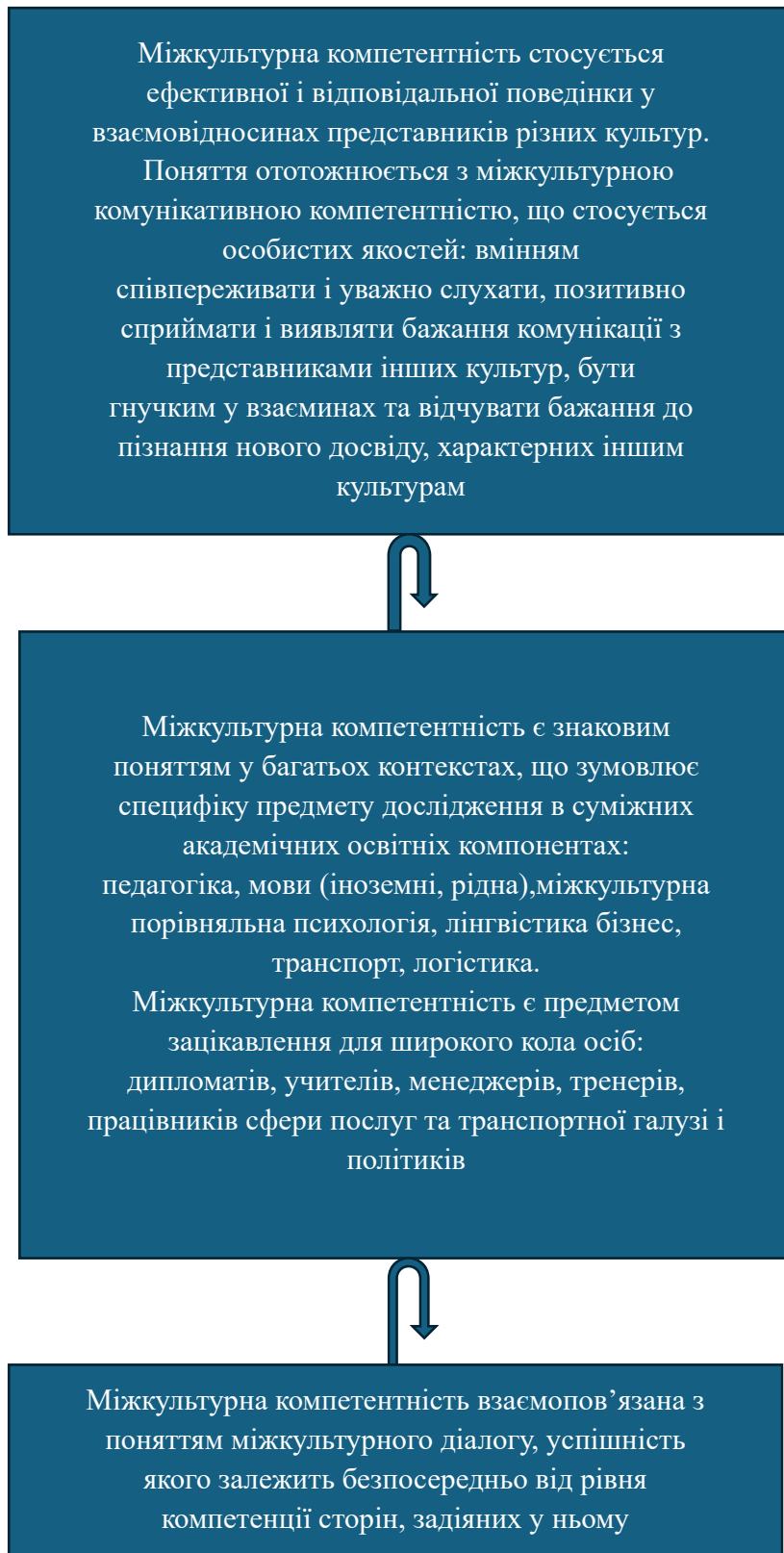


Рис. 1. Блок-схема дефініції «міжкультурна компетентність»

мовленнєвої діяльності мовця та розширює коло тем для спілкування. Своєю чергою предметом спілкування можуть бути теми історії, культури, гастрономічна культура різних етносів тощо. Узагальнюючи ідеї В. Андрієвської [2], дослідниця

розглядає модель VARK, яку вважаємо доцільною для імплементації інтерактивного навчання майбутніх фахівців морської галузі. Науковиня зазначає: «Згідно з моделлю VARK (за першими літерами англійських слів – назв стратегій) для

оброблення інформації дорослі вдаються до чотирьох основних стратегій навчання: а) зорової (Visual) – вчать, сприймаючи не слова, а графіко-ілюстративні матеріали, типу карт, графіків, схем, зображень; б) аудіальної (Auditory) – вчать, слухаючи вимовлені слова; в) вербальної (Read/Write) – вчать, читаючи або записуючи слова; г) кінестетичної (Kinesthetic) – навчаються через практичний досвід, роблячи щось [2]. Ми погоджуємося з ідеєю про практичну значущість моделі VARK та поєднанні її з інтерактивним навчанням.

Вивчення перспективного викладацького досвіду щодо застосування інтерактивних технологій навчання на заняттях з англійської та української мов дозволило відзначити зростаючу популярність сучасного навчального ресурсу MyEnglishLab. На думку Погорілої А.І., «Інтерактивна онлайн-платформа MyEnglishLab дозволяє студентам поглиблювати та краще засвоювати знання з лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу, а також виконувати домашнє завдання курсу будь-де та будь-коли. Програма автоматично перевіряє виконані вправи, виставляє оцінки, відстежує прогрес студентів та дозволяє підтримувати з ними зв'язок за допомогою вбудованого месенджера. Навчальна онлайн-платформа MyEnglishLab слугує відмінним джерелом та засобом змішаного навчання» [5, с. 65–67]. Дослідниця обґрунтовано визначає «сильні сторони» MyEnglishLab, які, на нашу думку, переконливо свідчать про ефективність означеного ресурсу для інтерактивного навчання міжкультурної компетентності ЗВО. Авторка відзначає, що «... очевидними перевагами навчальної платформи є:

1. Наявність інтерактивних завдань для самостійної роботи студентів.
2. Перевірка домашнього завдання, тестів здійснюється автоматично.
3. Кожен студент має власний онлайн-кабінет, за допомогою якого він відстежує свій прогрес у секції Gradebook.

Сучасні пристрої такі як смартфон, комп'ютер та планшет роблять можливим використання навчальної платформи у будь-якому місті чи країні» [5, с. 65–67]. Реалізація освітнього потенціалу інтерактивної платформи MyEnglishLab на заняттях з англійської та української мов сприятиме розширенню можливостей ЗВО-майбутніх фахівців морської галузі у вправленні з розвитку та удосконалення міжкультурної компетентності шляхом опрацювання відповідного тематичного матеріалу.

У науковій площині відзначається про ефективність та методичну доцільність таких інтерактивних засобів навчання як «Хмари слів»/ «Теги слів» та цифрового ресурсу Word it out. Студіювання означеного питання дозволяє виокремити такі тези «Послідовне виконання усіх етапів

алгоритму дозволяє застосовувати цифровий ресурс Word it out на заняттях з англійської мови як для пояснення нового матеріалу, так і для закріплення вивченого; оптимізує роботу під час етапу фронтального опитування здобувачів освіти та репрезентує нові можливості для групових форм роботи на занятті» [3, с. 120–124]. Освітній потенціал означеного застосунку вказує на те, що його застосування у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх фахівців морської галузі буде доцільним та ефективним. «Методично грамотна організація діяльності за цією технологією створює передумови для групових, міжгрупових форм роботи, партнерської діяльності на заняттях. Реалізація комунікативної стратегії навчання на заняттях з англійської мови у виші засобом Word it out розвиває цифрову грамотність усіх учасників освітнього процесу та дозволяє ефективно використовувати час на занятті. Поліфункціональність цифрового застосунку може бути використана на етапах актуалізації опорних знань здобувачів освіти, узагальненні виучуваного матеріалу, рефлексії» [3, с. 120–124]. Водночас, розуміючи роль інтеграції та міжпредметних зв'язків на заняттях із англійської та української мови, вбачаємо необхідність їх активізації під час опрацювання лексики, зокрема й фахової.

Прикметно, що в науковій площині є такі твердження з цього приводу: «У процесі підготовки майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови доцільно приділяти увагу роботі над професійною лексикою системно, а не епізодично (у межах певних тем). Вибір ефективних, методично доцільних засобів навчання дозволить опрацювати фахову лексику у межах всього курсу української мови та сприятиме виробленню стійкої комунікативної компетентності» [4, с. 62–67]. Нам імпонує така думка, адже системна робота над фаховою лексикою дає можливість не тільки для усвідомлення її значення окремих лексем, й для її контекстуального вивчення, опрацювання етимології проведення історичних паралелей щодо слів іншомовного походження. Так, розуміння їх здебільшого голландського та німецького походження, також сприяє формуванню міжкультурної компетентності.

У результаті аналізу порушеної проблеми можемо зробити такі **висновки**: обґрунтовано значущість формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців морської галузі з огляду на специфіку їх професійної діяльності, тривалої потреби у побутовій комунікації та роботи в полікультурному екіпажі морського судна; проаналізовано актуальні позиції дослідників щодо порушеної проблеми у сучасній науковій площині, зокрема В. Андрієвської, І. Нагрибельної, В. Погорілої, Ю. Чернецької та з'ясовано, що різноаспектні

пошуки науковинь мають спільну ідею про специфіку та вагомість освітнього потенціалу інтерактивних технологій; досліджено практику впровадження інтерактивних технологій у підготовці здобувачів вищої освіти. У статті акцентовано увагу на тих засобах інтерактивного навчання, які доцільні в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців морської галузі. Саме тому у роботі ми вивчали модель VARK, інтерактивну онлайн-платформу *My English Lab*, інтерактивний засіб навчання «Хмари слів»/«Теги слів» та цифровий ресурс *Word it out* в проєкції розвитку означеної компетентності майбутніх фахівців морської галузі.

Порушена у дослідженні проблема має перспективу подальшого вивчення та репрезентації у науково-методичній площині практичних прикладів застосування інтерактивних технологій задля формування міжкультурної компетентності у сучасних випускників закладів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29, P. 137–163.
2. Андрієвська В.В. Креативність. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 432 с.
3. Нагрибельний Б.Я. Методика використання застосунку Word It Out на заняттях з англійської мови. *Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*. 2022. Вип. 48. Том 3. С. 120–124.
4. Нагрибельна І.А. Засоби навчання професійної лексики у підготовці майбутніх фахівців морської галузі на заняттях з української мови. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 2023. Вип. 101. С. 62–67.
5. Погоріла А.І. Використання платформи *My English Lab* під час змішаного навчання. *Міжпредметні зв'язки: Тези XXVI Міжнар. наук.-практ. конф.*, 6–7 черв. 2024 р. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2024. С. 65–67.
6. Чернецька Ю.Г. Інфографіка у розвитку креативного мислення майбутніх філологів. *Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XXVI Міжнар. наук.-практ. конф.*, 6–7 черв. 2024 р. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2024. С. 79–81.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЗДОРОВ'Я, БЕЗПЕКА ТА ДОБРОБУТ»

FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE IN PUPILS DURING THE STUDY OF THE INTEGRATED COURSE "HEALTH, SAFETY, AND WELL-BEING"

Метою статті є актуалізація питання формування здоров'язбережувальної компетентності учнів у контексті сучасного освітнього процесу з урахуванням суспільно-політичних умов, соціальних запитів, рівня якості здоров'я молоді, інновацій в галузі педагогіки. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища, культури ціннісного ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя є актуальним запитом сьогодення. Це детермінує комплекс змін у традиційній системі навчання і виховання, а саме: створення безпечного для здоров'я учнів освітнього простору, контроль за рівнем фізичної активності як в умовах очного, так і дистанційного навчання, формування здоров'язбережувальної компетентності учнів та учениць у процесі вивчення інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут».

Автори аналізують освітні тенденції, розкривають ресурсність інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут», наголошують на ефективності інтерактивних методів навчання та особливостях їх використання під час уроків з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей. Акцентують увагу на тому, що такий підхід сприяє не тільки формуванню базових понять, а й гнучких навичок (керування часом, критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, стресостійкість, робота в команді та ін.). Наводять приклади реалізації інтерактивних методів навчання з операціями на зміст навчальної програми та підручника інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для учнів 5 класу. Формування навичок планування часу за методом канбан посилює пізнавальну активність учнів, емоційно підсилює позитивне сприймання процесу навчання та мотивує до саморозвитку. Акумуляція досвіду піклування про ментальне здоров'я шляхом поурочного створення «Аптечки ментального здоров'я» є унаочненням сучасного підходу до навчальної взаємодії з підлітками, які зазнають дію різних стресорів.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут», інтерактивні методи, освітній процес.

The aim of the article is to highlight the importance of developing pupils' health-preserving competence within the context of the modern educational process, taking into account socio-political conditions, social demands, the health quality of the youth, and innovations in pedagogy. The formation of a health-preserving educational environment and a culture of valuing one's own health and a healthy lifestyle is a pressing need of today. This necessitates a comprehensive set of changes in the traditional system of education and upbringing, including the creation of a health-safe educational space for pupils, monitoring physical activity levels in both face-to-face and remote learning, and fostering health-preserving competence in pupils during the integrated course «Health, Safety, and Well-being».

The authors analyze educational trends, explore the resources of the integrated course «Health, Safety, and Well-being», emphasize the effectiveness of interactive teaching methods, and discuss the specifics of their application in lessons, considering individual and age-specific characteristics. They stress that this approach not only aids in the formation of basic concepts but also in the development of flexible skills (time management, critical thinking, creativity, emotional intelligence, resilience, teamwork, etc.). The article provides examples of implementing interactive teaching methods based on the content of the curriculum and the textbook for the integrated course «Health, Safety, and Well-being» for 5th-grade pupils. Time management skills formation using the Kanban method enhances pupils' cognitive activity, emotionally reinforces positive perceptions of the learning process, and motivates self-development. Accumulating experience in caring for mental health through the lesson-by-lesson creation of a «Mental Health Kit» exemplifies a modern approach to educational interaction with adolescents who are exposed to various stressors. **Key words:** health-preserving competence, integrated course «Health, Safety, and Well-being», interactive methods, educational process.

УДК 373.017.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.12>

Самілик В.І.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Кохно Л.С.,

учитель біології, основ здоров'я, інтегрованих курсів «Пізнаємо природу» та «Здоров'я, безпека та добробут», спеціаліст першої категорії Лохвицької гімназії № 1 Лохвицької міської ради Полтавської області

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, стан здоров'я дітей шкільного віку є незадовільним. Це обумовлено низкою причин, зокрема епідеміологічною ситуацією, зміною стереотипів харчування і фізичної активності. В умовах реалій сьогодення діти дедалі більше схильні до сидячого способу життя та споживання продуктів, що збільшує ризик виникнення хронічних захворювань. Активне використання гаджетів призводить до гіподинамії та гіпокінезії. Звідси

можемо зробити висновок, що формування здоров'язбережувального освітнього середовища є наразі актуальним запитом. Логічно, що це викликає потребу в оновленні методів навчання і виховання, створенні безпечного для здоров'я учнів освітнього простору, контролі за рівнем фізичної активності як в умовах очного, так і дистанційного навчання, формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів та учениць у процесі вивчення навчального предмета «Основи здоров'я» та інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів основної школи є предметом досліджень широкого кола науковців. Так, О. Вакуленко розглядає здоровий спосіб життя як соціально-педагогічну умову становлення особистості у підлітковому віці. Н. Новіченко, Л. Барна звертають увагу на ефективні умови формування здоров'язбережувальної компетентності. Зокрема обґрунтовують важливість взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовленості учнів; організації предметно-просторового середовища для закріплення учнями життєвих навичок; використанню системи відповідних методів та засобів навчання; системи позакласної роботи [6]. С. Дудко наголошує на актуальності формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей учнів під час адаптаційного циклу навчання базової середньої школи (учнів 5–6 класів). Вказує на те, що для учнів 5–6 класів важливим є не тільки збереження здоров'я, але і його зміцнення та подальший розвиток [4].

Погоджуюся з І. Волковою, яка зауважує, що провідну роль у розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді відіграє насамперед учитель, який володіє сучасними педагогічними, здоров'язбережувальними, здоров'яформувальними, інноваційними технологіями; постійно взаємодіє з учнями, їхніми батьками, медичними працівниками та шкільним психологом, соціальним педагогом; планує, організовує свою діяльність, зважаючи на пріоритети формування, збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу. І вчитель має бути готовим до виконання такої ролі, але не формально, а з життєвими переконаннями [3, с. 11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значні досягнення в дослідженні цього питання, залишається відкритою тема пошуку ефективних методів формування здоров'язбережувальної компетентності з урахуванням сучасних освітніх умов, вікових особливостей та педагогічних інновацій.

Мета статті – розглянути методичні особливості формування здоров'язбережувальної компетентності учнів базової середньої школи під час вивчення інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» у 5 класі.

Виклад основного матеріалу. Традиційно базовими сферами формування здорового способу життя молоді є сім'я та школа. Шкільні навчальні програми з основ здоров'я зорієнтовані на те, щоб учні мали можливість ознайомлюватися з різноманітними аспектами здоров'я, такими як правильне харчування, фізична активність, особиста гігієна, профілактика захворювань, психологічний стан та взаємовідносини з навколишніми. Уроки з основ здоров'я не лише формують

теоретичні знання, але й надають практичні навички та стратегії, які учні можуть використовувати в повсякденному житті. Такий підхід допомагає сформувати позитивну мотивацію на відповідальне ставлення до свого життя та здоров'я, а також до добробуту інших.

Педагогічна спільнота активно втілює в життя компетентнісний підхід у навчанні. Ретроспективний аналіз відповідних напрацювань засвідчує рекомендований перелік ключових компетентностей, а саме: навчальна (уміння вчитись); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька та здоров'язбережувальна [7, с. 67–68]. Отже, можемо констатувати, що здоров'язбережувальна компетентність має бути сформованою у кожній особистості як основа для повноцінної життєдіяльності та самореалізації.

Здоров'язбережувальна компетентність учнів базової школи є комплексним феноменом, який охоплює не лише знання з питань здоров'я, а й уміння та навички, необхідні для прийняття свідомих рішень щодо збереження власного фізичного та психічного добробуту. Деякі автори розглядають здоров'язбережувальну компетентність як набір знань і умінь з питань фізичного здоров'я, що допомагають учням уникати ризикових поведінкових практик та зберігати своє здоров'я. Вони вважають, що основний акцент повинен бути зроблений на фізичних аспектах здоров'я, таких як здорове харчування, регулярна фізична активність та запобігання травмам. Інші дослідники підкреслюють психологічний аспект здоров'язбережувальної компетентності, вважаючи її спроможністю учнів управляти емоціями, розв'язувати конфлікти, розвивати позитивне ставлення до себе та інших. Т. Шаповалова тлумачить здоров'язбережувальну компетентність як інтегративну динамічну рису особистості, що проявляється в здатності організувати здоровий спосіб життя й регулювати діяльність, спрямовану на збереження здоров'я; адекватно оцінювати свою поведінку, а також учинки й погляди оточуючих; зберігати та реалізувати власні здоров'язберігаючі позиції в різних, зокрема, несприятливих умовах [9, с. 196].

Н. Новіченко та Л. Барна, спираючись на ґрунтовний аналіз низки наукових праць, узагальнюють, що досліджувана компетентність передбачає наявність в особистості комплексу сформованих життєвих навичок, а саме: навичок, що сприяють фізичному здоров'ю (раціональне харчування, загартування, рухова активність, особиста гігієна, режим праці і відпочинку); навичок, що сприяють соціальному здоров'ю (ефективне спілкування, співчуття та співпереживання, розв'язання конфліктів, колективної діяльності, поведінки в умовах загрози насилля, дискримінації); навичок, що сприяють духовному та психічному

здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем та прийняття виважених рішень, визначення життєвих пріоритетів та цілей, навички самоконтролю, формування вольових якостей та мотивація успіху) [6].

Імпонує, що сучасні навчальні програми, навчальні підручники та робочі зошити з інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» передбачають використання інноваційних методів, зокрема інтерактивних, інформаційно-комунікативних, ігрових та проєктних. Наприклад, під час вивчення питання «Сучасні уявлення про здоров'я» в підручнику для 5 класу авторського колективу Т. Воронцова, В. Пономаренко, І. Лаврентьєва, О. Хомич запропоновано завдання, в якому за допомогою кодів швидкого реагування учні можуть завантажити бланки, дослідити складники здоров'я та оцінити, як вони дбають про них. Відтак об'єднатися у пари й обговорити свої відповіді. Інший варіант інтерактивної взаємодії – це об'єднання у чотири групи та програвання ситуацій, зображених на малюнках, відповідно до попередньо засвоєного алгоритму дій. Необхідно підготувати сценку та продемонструвати її класу [5].

Сучасне навчання підлітків набуває якісно нових характеристик, що обумовлено психологічними особливостями сприймання інформації в умовах цифровізації, суспільно-політичними умовами в країні. Імпонує позиція педагогів-практиків, які зазначають, що сьогодні замало учням відтворити параграф підручника, вони мають стати активними учасниками навчальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Провідні методисти освітньої галузі вдало вирішують цю суперечність урізноманітненням навчального контенту, наповнюючи підручники інтерактивними завданнями та можливістю поглибити знання або виконати додаткові вправи завдяки доступу до зовнішніх ресурсів. Мета шкільного навчання та виховання завжди полягала в формуванні освіченої особистості, різносторонньо розвиненої та готової до життя в соціумі, ефективної самореалізації. Пропонуємо розглядати цю ідею через призму інновацій та реалій сьогодення, тобто школа повинна сформувати ті компетентності, що є потрібними та адекватними умовам, які будуть корисними упродовж життя. Разом з тим, сформувати гнучкі навички, що дозволять легко адаптуватися до мінливого світу, бути резильєнтними, готовими до дій в нових нестандартних ситуаціях. Завдання вчителя «натренувати» мозок дитини критично мислити, вміти працювати з інформацією, розуміти себе, свій стан, бути емпатійним, формувати ті компетентності, які кожному близькі й можуть бути використані для саморозвитку, особистісного та професійного становлення.

Проаналізувавши низку наукових праць, тематичних вебінарів освітян-практиків, у власній

практиці зосередилися на пошуку ефективних інтерактивних методів навчання, орієнтованих на формування здоров'язбережувальної компетентності. Тримальною конструкцією слугувала модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 5–6 класи (інтегрований курс)» авторів Т. В. Воронцової та ін. і відповідний підручник [5]. Запропоновані авторами інтерактивні методи обговорення ситуацій та відпрацювання навичок доповнили специфічним обрамленням, що базується на реальних подіях, фактах, алгоритмах дій. Так, під час вивчення теми «Керування часом» використовували один з методів оптимальної логістики виконання завдань – канбан. Це відома японська схема, яка візуалізує робочий процес. Саме на виробничих лініях корпорації «Toyota» у 1950-х роках зарекомендувала себе як елемент продуктивного тайм-менеджменту. Відтак була запозичена в інші галузі та викликала захоплення. Під час уроку, на етапі формування нових знань, учням пропонується створити канбан-дошку (рис. 1).

Для цього можна використати ватман, планшет з пінопласту, картону або ж віртуальну дошку, наприклад, Padlet. На ній формується таблиця з трьох стовпчиків з назвами «Зробити», «Виконується», «Виконано». Заплановані справи учні мають записати на наліпках і помістити в першу колонку. Упродовж уроку / дня / тижня, якщо справу розпочато чи виконано, папірці переміщуються з однієї колонки в іншу [8].

Канбан-дошка унаочнює перелік завдань, терміни виконання, результат, що є важливим психологічним аспектом для підлітка. Зрозумілішими стають пріоритетність та контроль (самоконтроль), керування навантаженням. Мотиваційний ефект має процес переміщення стикерів з колонки в колонку. Це стимулює позитивні емоції від відчуття завершеності завдання, можливості справитися з ситуацією за аналогічних або ж нових обставин, використовуючи такий алгоритм дій. З позицій дидактики, метод канбан забезпечує

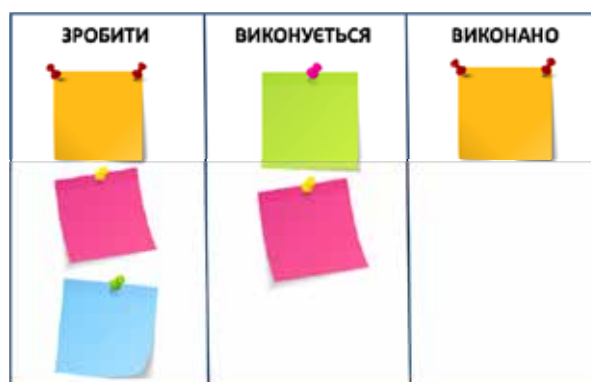


Рис. 1. Приклад канбан-дошки

Джерело: створено автором з використанням редактора Canva

раціоналізацію потокового підходу до розумової роботи, уможлиблює формування важливих гнучких навичок в учнів: вміння планувати час, визначати пріоритети, критично мислити, працювати в команді, самостійно навчатися та ін.

З урахуванням буремних умов сьогодення, важливим є особливий методичний підхід до вивчення розділу «Психічне і духовне здоров'я», що охоплює такі теми, як «Ми – особливі», «Культура почуттів». На вебінарі К. Сисоевої актуалізовано, що «у період воєнного стану та ситуації множинної травми потреба в організації та систематичному впровадженні психологічного супроводу сучасного уроку набуває особливого значення. Саме школа, шкільна родина, мають бути безпечним простором, в якому панує атмосфера доброзичливості, яка буде спонукати до спілкування та творчого розвитку. Серед різноманіття інноваційних технологій, які застосовує НУШ, саме арттерапія сприяє безпечній роботі з емоціями та почуттями, покращенню адаптації, опануванню навичок саморегуляції, аналізу власних переживань, підтримці мотивації та рефлексії. Тому систематичне впровадження «арттерапевтичних пауз» в освітній процес, дає змогу ефективній підтримці психологічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу та практичному застосуванню набутих знань» [2].

Ю. Калініна наголошує, що війна змушує всіх учасників освітнього процесу перебувати в постійному стресі, занепокоєнні. Тому педагогам під час занять вкрай важливо спробувати зменшити негативний вплив стресу на здоров'я дітей. Розумне застосування психологічних хвилинок допоможе учням впоратися зі стресом і його наслідками, розслабитися, зняти емоційне напруження, відновити почуття безпеки та психоемоційного комфорту, відпочити, емоційно налаштуватися на урок і плідну роботу, відчутти сприятливу для навчання атмосферу, заспокоїтись. Впровадження психологічних хвилинок під час занять допоможе здобувачу освіти стати спокійнішим, врівноваженішим, а також дасть змогу краще зрозуміти свої почуття та навчить з ними впоратись» [1]. Врахувавши ці рекомендації, пропонуємо учням створення «Аптечки ментального здоров'я» (рис. 2). З цього розпочинається вивчення тематичного розділу. Пропрацювавши відповідні ментальні практики (релаксаційні, антистресові тощо), вчитель пропонує зберегти її у своїй «Аптечці». Вона може бути створена як в цифровому форматі, так і паперовому. Користуючись кодами швидкого реагування учні мають можливість нагадати собі алгоритм дій, скористатися вправами в потрібний час та за відповідних умов. Корисний матеріал накопичується впродовж усього вивчення курсу як в 5 класі, так і надалі.



Рис. 2. Приклад оформлення «Аптечки ментального здоров'я»

Джерело: створено автором з використанням редактора Canva

Вважаємо, що зовнішня привабливість таких методів та дидактична ресурсність, обумовлена зв'язком із життєвими ситуаціями, посилює пізнавальний інтерес, урізноманітнює процес навчання, а, отже, підтримує увагу впродовж уроку, дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного учня. Діти розуміють, де можуть використати ці знання, і вже на цьому етапі починають їх застосовувати на практиці.

Висновки. Можемо зробити висновок, що саме інтерактивні методи навчання здатні підсилити процес формування здоров'язбережувальної компетентності сучасної учнівської молоді. Варто наголосити про важливість індивідуального підходу та зв'язку теоретичного матеріалу, практичних вправ з реаліями повсякденного життя. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі кращих закордонних практик і впровадженні їх в освітній процес у контексті наступності реалізації реформи «Нова українська школа».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вебінар: Психологічні хвилинки в освітньому процесі: підтримуємо, відновлюємо, мотивуємо. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3Sz1rLSu4w>.
2. Вебінар: Техніки психологічного супроводу сучасного уроку в новій українській школі. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QCELxZ-u1J0> (дата звернення 20.06.2024).
3. Волкова І. Сучасні підходи до визначення поняття «здоров'язбережувальна компетентність». URL: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/wp-content/uploads/2024/04/Zdoroviazberezhuvalna_skladova_osvity_navchalno-metodychnyi_posibnyk_Kharkiv_2024.pdf#page=8, с. 11.
4. Дудко С. Г. Сучасні підходи до формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей учнів базової середньої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2023. № 1 (355), лютий. С. 80–87.
5. Здоров'я, безпека та добробут : підручник інтегрованого курсу для 5 кл. закладів загальної

середньої освіти / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, І. В. Лаврентьєва, О. Л. Хомич. Київ: Видавництво «Алатон», 2022. 256 с.

6. Новіченко Н. Г., Барна Л. С. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності учнів базової школи http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14766/1/Novichenko_Barna.pdf

7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у

сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

8. Тайм-менеджмент: 5 порад для тих, хто нічого не встигає. URL: <https://happymonday.ua/jeffektivnij-tajm-menedzhment-5-sovetov>.

9. Шаповалова Т. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності гуртківців у позашкільному навчальному закладі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2012, № 2 (20). С. 191–199.

ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЕВІДПОВІДНОГО ЗВУКОТВОРЕННЯ У ФОРТЕПІАННІЙ СПАДЩИНІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА

PECULIARITIES OF SOUND CREATION IN THE APPROPRIATE STYLE IN THE PIANO HERITAGE OF MYKOLA LYSENKO

Стаття присвячена окресленню виконавських завдань із визначення особливостей стилевідповідного звукотворення у фортеп'яній спадщині Миколи Віталійовича Лисенка – одного з основоположників української національної фахової музичної культури. Вивчення мистецького доробку Майстра набуває дедалі більшої актуальності, обумовленої перманентністю неперестого процесу самоствердження української нації та її музичної культури у світі. Наявні тенденції рецелції різних особливостей музичної творчості композитора спонукали дослідити основні характеристики звукообразних вимірів його фортеп'яних опусів. З'ясовано, що інтерпретація фортеп'яної спадщини М. Лисенка потребує гармонійного поєднання інтелектуального та емоційного осягнення змісту його творів. Музика митця для роялю – індивідуальне, цілісне і водночас багатоскладове явище. Переконливе виконавське прочитання фортеп'яного доробку композитора має базуватися на аналізі стилістичних детермінант його творчої спадщини з огляду на європейський музичний професіоналізм та особливості українського національного мистецтва. Тож кожен твір М. Лисенка повинен розглядатися у жанрово-стильовому контексті у річці класико-романтичних традицій в європейській фортеп'яній музиці та національній жанрової і образно-тематичної різноманітності.

Звукові ідеї у фортеп'яних опусах митця обумовлюються значною мірою їх художньо-образним змістом. Водночас узагальненим орієнтиром для визначення характерних особливостей стилевідповідного звукотворення у фортеп'яній спадщині М. Лисенка є виконавський стиль самого композитора: співність, ніжність, але й наповненість фортеп'яного тону; щирість, деталізованість нюансування; жорстка ритмічна дисципліна у поєднанні із згучістю темпоритму, що чуйно реагує на кожен мелодичний чи гармонічний відтінок розвитку; підпорядкування віртуозності художнім завданням.

Ключові слова: фортеп'яна спадщина М. Лисенка, стилевідповідне звукотворення,

виконавське інтонування, виконавський стиль, фортеп'яне туше.

The article is devoted to outlining the performance tasks of determining the peculiarities of sound creation in the appropriate style in the piano heritage of Lysenko Mykola Vitaliiovich – one of the founders of the Ukrainian national professional musical culture.

The study of the Master's artistic work is becoming increasingly relevant due to the permanence of the difficult process of self-assertion of the Ukrainian nation and its musical culture in the world.

The existing trends in the reception of various features of the composer's musical creativity prompted to investigate the main characteristics of the sound dimensions of his piano heritage.

It has been found that the interpretation of M. Lysenko's piano heritage requires a harmonious combination of intellectual and emotional comprehension of the content of his opuses. The composer's music for the piano is an individual, holistic and at the same time multicomponent phenomenon. A convincing performing interpretation of the composer's piano legacy should be based on an analysis of the stylistic determinants of his creative heritage, taking into account European musical professionalism and the peculiarities of Ukrainian national art.

Therefore, each work by M. Lysenko should be considered in the genre and style context in the context of classical and romantic traditions in European piano music and national genre, figurative and thematic diversity.

The sound ideas in the composer's piano opuses are largely determined by their artistic and figurative content. At the same time, a generalised reference point for determining the characteristic peculiarities of sound creation in the appropriate style in M. Lysenko's piano heritage is the composer's performance style: singing, tenderness, but also fullness of the piano tone; sincerity, detailed nuance; strict rhythmic discipline combined with flexibility of tempo rhythm, which reacts sensitively to every melodic or harmonic shade of development; subordination of virtuosity to artistic tasks.

Key words: piano heritage of M. Lysenko, sound creation in the appropriate style, performing intonation, performing style, piano touch.

УДК [780.8:780.616.432]:78.03(477)(092)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.13>

Тарчинська Ю.Г.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри інструментального виконавства
Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Роль Миколи Лисенка (1842–1912) у піднесенні української музичної культури, зокрема у її професіоналізації, гідно поціновується дослідниками багатогранної діяльності митця. Ця діяльність стала наслідком різнобічної обдарованості та колосальної працездатності талановитого музиканта і відважного громадського лідера. Основними сферами його професійної реалізації були: композиція, педагогічна справа, творча праця у якості піаніста, хормейстера, фольклориста, пропагандиста національного мистецтва та краєвих здобутків світової музики.

Подвижницьке служіння М. Лисенка інтересам України було свідомим вибором особистості у другій половині XIX століття, коли імперські фальсифікації історії та культури України ставали дедалі масштабнішими. На заваді перспективних наукових напрямків, відновлення історичної правди, боротьби за права народу поставали: іменні укази, низка циркулярів, цензура тощо. Болісні проблеми у тогочасному українському культурному середовищі (чого лише вартує Емський указ про заборону використання української мови у видавничій справі, початковій освіті, усунення українського репертуару із концертного, театрального життя ...)

спричиняли фаховий опір непересічних науковців та митців блокуванню російськими імперськими силами різних сфер української культури. Принципової національної позиції М. Лисенко тримався від початку своєї діяльності і до останніх днів.

Про актуальність вивчення і пошанування творчої постаті митця свідчать численні доповіді на наукових конференціях; видавнича історія його музичних опусів; творчі конкурсні змагання імені М. Лисенка та багато ін. Проте постає ще чимало серйозних завдань щодо потреби введення композитора у реалії нашого сучасного соціокультурного життя як повноправного учасника. Зокрема, наукове й виконавське вивчення його творчості має стати постійним процесом.

Аналіз останніх досліджень. У дослідженнях з теорії і практики мистецької освіти (Л. Масол, Г. Падалка, В. Шульгіна) представлена педагогічна проблематика аналізу та інтерпретації спадщини українських композиторів. Музикознавчі підходи до вивчення творчої діяльності М. Лисенка акцентують увагу на органічному сплаві національного і європейського, на різноаспектному внеску митця у розвиток української професійної музики: закладенні підвалин національного музичного мислення (Н. Кашкадамова, Л. Пархоменко); впливи на культуру Галичини, Закарпаття, Полтавщини (Л. Єфремова, Л. Кияновська, О. Кузнецова); утвердженні націєтворчої позиції українського митця (В. Грабовський, М. Юрченко).

Зацікавлення вчених постаттю М. Лисенка дедалі більше зростають і стосуються головним чином: спадкоємності традицій, стильової парадигми жанрів, місця митця у світовій музичній культурі, виконавства тощо (А. Азарова, О. Берегова, І. Бермес, Р. Гусак, Т. Гусарчук, Н. Дика, І. Зінків, О. Ізваріна, А. Калениченко, П. Каліна, М. Калуцька, Л. Корній, Н. Костюк, Н. Крюгер, О. Летичевська, Р. Мисько-Пасічник, Н. Остроухова, Т. Прокопович, І. П'ятницька, М. Ржевська, І. Сікорська, М. Степаненко, Г. Степанченко, О. Таранченко, О. Торба, В. Умрик, Б. Фільц, М. Чуєва, Р. Шевченко, З. Штундер та багато ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У наукових дискусіях та публікаціях стосовно постаті М. Лисенка окреслюються напрямки, що потребують нового прочитання й всебічного дослідження. Серед таких – громадська, наукова, композиторська сфери діяльності класика української музики. Окремим внеском у розгляд питання опанування стилю творчої спадщини митця може стати виявлення шляхів осягнення характеру інструментального нюансування у його фортепіанних опусах.

Тому **метою статті** стало окреслення виконавських завдань із визначення особливостей стилевідповідного звукотворення у фортепіанній музиці М. Лисенка.

Виклад основного матеріалу. Прагнення композитора донести національну культуру до світу загалом та українців зокрема у поєднанні з універсальністю його неординарної мистецької творчості обумовило генерування того стилю письма, виконавської та наукової праці, що став взірцевим для молодших сучасників, а також послідовників серед наступних поколінь українських митців. Мовостиль М. Лисенка постав на європейській професійній основі та живився багатьма національними джерелами. Композитор апелював до найдавніших етноментальних витоків і архетипів: обрядів, ігор, пісень і танців, сакральної сфери, кобзарського мистецтва та іншої інструментальної автентики [1, с. 173, 174]. Важливим чинником етноїдентифікації композитора окрім опрацювання українського фольклору стала музична інтерпретація української класичної поезії, передусім поетичної творчості Тараса Шевченка [2, с. 28], [3, с. 221].

М. Лисенко послідовно наповнював мотивами з народного музичного мистецтва усталені форми й жанри європейської фортепіанної музики. Водночас його фортепіанна спадщина перестає бути за висловом Наталії Кашкадамової лише «маніфестацією національного руху». Його творам для роялю властивий високий художній рівень і піаністичний професіоналізм. У композиціях митця органічно поєдналися просвітницькі завдання та високоартістичний музичний, мистецький зміст.

Для фортепіано М. Лисенко написав більше п'яти десятків опусів. Особливої популярності у виконавській практиці заслужено набули Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень, Друга рапсодія «Думка-Шумка», Героїчне скерцо, марші, полонези, вальси, ноктюрни тощо. У великих формах та у витончених жанрових мініатюрах композитор майстерно втілював авторський задум. Вперше в українській фортепіанній літературі з'явилися зразки, в яких народна музична творчість розроблялася в концертно-віртуозному плані.

Засвоєння М. Лисенком надбань європейської фортепіанної культури за словами самого композитора допомагало йому краще оцінити оригінальність власної музики для роялю [4, с. 421]. Митець звертався до найвідповідніших з погляду втілення конкретного художнього задуму музичних форм та жанрів з їх різними стильовими алюзіями: барокової сюїти, кобзарської думи, класичної сонати тощо. Проте є спільний знаменник стилю фортепіанної музики М. Лисенка – це національна українська основа [5, с. 483], талановито втілена на культурно-естетичних засадах класико-романтичних традицій.

У зверненні композитора до європейських жанрів (твори неокласичного спрямування: Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень, Соната; романтичні опуси: Українські

рапсодії, програмні та танцювальні п'єси тощо) простежуються спадкоємні зв'язки із стилістичними ознаками музики Й. С. Баха, Ф. Мендельсона, Ф. Шопена, Ф. Ліста. При цьому домінантою для М. Лисенка був творчий зв'язок із шопенівською традицією [6]. Свідченням тому є звернення українського композитора до експромтів, скерцо, мазурок, концертних полонезів, вальсів. Водночас М. Лисенко творчо розвинув поширені жанри тієї епохи. Він збагатив їх національною лексикою: характерними для українських народних джерел інтонаціями, ладогармонією, типом формотворення; розширив художньо-образний зміст вітчизняної професійної фортепіанної музики: від героїки та епосу кобзарської думи, історичних пісень і пов'язаного з цими джерелами виразового потенціалу до втілення у фортепіанних мініатюрах ліричного змісту різних, переважно елегантних настроїв засобами розробки українського ліричного народно-пісенного мелосу у контексті романтичного висловлювання.

Багатство образної сфери музики композитора, який створив національну модель романтичного стилю, породило широту використання звукових ідей у його фортепіанних творах: співність викладу, застосування прийомів оркестрального письма, своєрідну мелізматику та інструментальні пасажи, властиві кобзарському мистецтву, традиції української підголоскової поліфонії тощо. Вимогливість М. Лисенка щодо високохудожнього та високопрофесійного виконання музики виявилася у ретельному та кваліфікованому поданні ремарок у текстах його фортепіанних опусів. Він точно визначає характер, темп, чутливе, обумовлене настроями фразування, динаміку гучності (від *pp* до *ff*), артикуляцію, позначає педалізацію (переважно гармонічну), засобами аґогічного нюансування підкреслює розділи форми. Різні текстові вказівки у творах М. Лисенка переважно спрямовані на плавне ведення фрази, підкреслення її вершин (незалежно від частини такту) відповідно до української усної виконавської традиції, унікальності мелодики нашої мови та пісні [5, с. 482–501].

Особливості сфери фортепіанної звучності у музиці композитора досить чітко виявляє характеристика виконавського стилю самого митця. Упродовж усієї професійної діяльності М. Лисенка рояль був основним засобом комунікування композитора із музичним мистецтвом. Поза тим, що зміст своїх творів, а також творів інших композиторів, він доносив до слухача як піаніст і диригент, саме фортепіанне виконавство було пріоритетною, невід'ємною і органічною складовою його мистецької праці. Кожна із граней діяльності митця – музично-просвітницька, композиторська, педагогічна – талановито віддзеркалювалися у досконалому

володінні піаністичною майстерністю. Гра на фортепіано не лише надихала його на творчість, а й допомагала швидше втілювати композиторські задуми; за роялем він демонстрував музичні твори (і не лише фортепіанні) учням; у всіх найважливіших для себе концертах брав участь як виконавець-піаніст.

Через фортепіанну гру М. Лисенко долучився до музикування іще в дитинстві. Впродовж усього двох років навчання у Лейпцігській консерваторії він закінчив повний (чотирирічний) курс фортепіанного відділу. Неймовірно вражає сповіщений М. Лисенком своїм батькам обсяг опанованих за перший місяць студювання творів: Фантазія *f-moll* і Експромт *Ges-dur* Ф. Шопена, Концерт *C-dur* Л. Бетховена, «Блискуче рондо» Й. Н. Гуммеля, вісім прелюдій і фуг Й. С. Баха, масу етюдів ... Наприкінці навчання професори консерваторії оцінили гру М. Лисенка-піаніста гідною європейських концертних сцен [7, с. 20].

Істотно вплинули на розвиток піаністичної майстерності М. Лисенка вчителі-чехи, які у своїй викладацькій практиці втілювали кращі надбання класичної фортепіанної педагогіки та вітали здобутки нової романтичної доби. Їх творчі педагогічні погляди стосувалися серед іншого проблем якісного звуковидобування, осмисленого фразування. М. Лисенко опанував мистецтво фортепіанного туше, що називають «оксамитовим».

Важливу характеристику виконавського стилю митця містить оцінка результатів його студентської праці, зазначена у дипломі Лейпцизької консерваторії. Її зміст загалом стосувався визнання індивідуальності інтерпретатора і блискучого віртуоза. М. Лисенка приваблювали високохудожні зразки класичної спадщини та нова фортепіанна література тієї епохи. Проте він не визнавав поверхневу віртуозність, нехтування осмисленістю виконання поза тонким відчуттям емоційної наповненості музики. У грі М. Лисенка поєднувалися романтична піднесеність із простотою висловлювання, об'єктивністю трактування. Він «органічно відчував змістовну наповненість українських інтонацій, передавав на фортепіано дрібні, але дуже істотні особливості їхнього "вимовляння", вмів зворушити, торкнутися найглибших душевних струн українського слухача» [8, с. 50].

Виконавська манера композитора отримувала впродовж його концертно-просвітницької діяльності різні характеристики. Піаніст-педагог В. Пухальський акцентував увагу на чистоті і прозорості, дзвінкості гри музиканта, вихованого у традиціях лейпцизької фортепіанної школи. У іншій характеристиці тогочасної преси йшлося про «надзвичайно м'яке туше» М. Лисенка [9, с. 57]. Така розбіжність оцінок очевидно свідчить про обумовленість його техніки завданнями інтерпретації творів різного

змісту та художніх напрямів. Заувага щодо карбованих фраз М. Лисенка цілком відповідає його захопленню ритмікою українських народних танців. Водночас слід розуміти, що «старонімецька школа, заснована на силі пальців» не впливала на всі виконавські рішення українського митця, який просто не зміг би так майстерно інтерпретувати твори Ф. Ліста і Ф. Шопена, не вдаючись до прийомів романтичної техніки.

У відгуках критики щодо виконавського стилю М. Лисенка домінували такі думки: «Що особливо подобається в такому справді чудовому артисті, як П. Лисенко, це простота гри виконуваних ним найважчих пасажів; прийоми його позначені цілковитою відсутністю тієї афектації, якою заражені багато хто з піаністів, що гастролюють публічно. Ця художня простота прийомів цілком передається ним у виконанні музичних п'єс, які від цього чимало виражають, і якщо не викликає особливого ефекту, зате лишає глибоке враження завдяки своїй задушевності» [9, с. 76]; «Гра його якщо й не впадає в око блиском своєї зовнішньої обробки і механізму, то сповнена симпатичної внутрішньої чарівності. Своїм надзвичайно м'яким туше П. Лисенко вміє надати звукам якусь бархатну ніжність і тягучість. Будь-яка п'єса виконанням глибоко продумана і осмислена, через те і виконання її завжди оригінальне ... Глибина розуміння і вміння сповнити звуки душею живою і ставлять Лисенка як виконавця набагато вище звичайних піаністів» [9, с. 86]; «Лисенко, не спеціалізуючи свого таланту в галузі віртуозності у грі, однак, має чудову техніку, і виконання ним фортепіанних п'єс відзначається розумністю і витонченістю смаку» [9, с. 121].

Доказом ґрунтовного підходу до прочитання митцем музичних творів стали наведені Г. Курковським (у праці «Лисенко – піаніст-виконавець») виважені виконавські рішення Майстра щодо вибору інтонаційно-виразних засобів у грі другої частини *Es-dur*ного концерту Л. Бетховена. Змістовність інтерпретацій українського композитора була суголосною серйозній суспільно значущій меті його концертно-просвітницької роботи, що спрямовувалася передусім на розвиток вітчизняної музичної культури.

Корисну інформацію щодо поглядів М. Лисенка на виконавські завдання піаніста надає знайомство із його педагогічними принципами, становленню яких сприяла власна концертна практика митця [10]. Композитор із перших занять опікувався розвитком індивідуального творчого мислення учня, його музичних здібностей, вишуканого смаку. Пріоритетними для М. Лисенка-педагога були художні завдання, але він уникав нав'язування власного виконавського потрактування твору. Композитор водночас надавав серйозного значення і роботі над інструктивним матеріалом. Він вважав, що гарна

техніка гри – це лише засіб досягнення художніх результатів, проте робота над нею є необхідною для безперешкодного розкриття творчих задумів. Зокрема праця над гаммами на думку М. Лисенка мала сприяти формуванню рівності звуковидобування.

Вибір репертуару для кожного учня здійснювався з огляду на його індивідуальні здібності та уподобання. При цьому перелік творів навчальних програм мав охоплювати різні музичні стилі та жанри. У репертуарі учнів відбивалися уподобання самого композитора, зокрема його прихильність до музики Й. С. Баха, Д. Скарлатті, Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, К. М. Вебера, Ф. Шуберта, Ф. Мендельсона, Ф. Шопена, Ф. Ліста, Е. Гріга. М. Лисенко також сам творив національний педагогічний репертуар. Для повноцінної переконливої художньої гри митець вчив своїх учнів глибоко опанувати стиль композитора, чий твір уводився до навчального репертуару. Інтерпретацію саме такого ґатунку описував сучасник М. Лисенка, згадуючи виконання Майстром музики Й. С. Баха в одному з його численних концертів: «... З початку гриміли церковні хорали суворого класичного стилю, а потім полилася пісня, така гарна, така ясна та радісна, що нагадувала весну ... і та мелодія чарувала слухачів. Публіка втішалась, милувалась, але була спокійна, в якомусь мрійному настрою» [11, с. 30].

Висновки. Інтерпретація фортепіанної спадщини М. Лисенка потребує гармонійного поєднання інтелектуального та емоційного осягнення змісту його творів. Національна своєрідність їх музичної інтонації передбачає застосування досить виразного, різноманітного за тембром звучання; підкреслення засобами артикуляції, динаміки, агогіки, фразування характерності кожного тематичного звороту.

Музика митця для роялю – індивідуальне, цілісне і водночас багатоскладове явище. Переконливе виконавське прочитання фортепіанного доробку композитора має базуватися на аналізі стильових детермінант його творчої спадщини з огляду на європейський музичний професіоналізм та особливості українського національного мистецтва. Тож кожен твір М. Лисенка повинен розглядатися у жанрово-стильовому контексті у річищі класико-романтичних традицій в європейській фортепіанній музиці та національної жанрової і образно-тематичної різноманітності.

Звукові ідеї у фортепіанних опусах митця обумовлюються значною мірою їх художньо-образним змістом. Водночас узагальненим орієнтиром для визначення характерних особливостей стилевідповідного звукотворення у фортепіанній спадщині М. Лисенка є виконавський стиль самого композитора: співність, ніжність, але й наповненість

фортепіанного тону; щирість, деталізованість нюансування; жорстка ритмічна дисципліна у поєднанні із гнучкістю темпоритму, що чуйно реагує на кожен мелодичний чи гармонічний відтінок розвитку; підпорядкування віртуозності художнім завданням.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кузнецова О. О. Рецепт особистості та творчості Миколи Лисенка в соціокультурних координатах Галичини до 1942 року : дис. ... докт. філософії : 025. Дрогобич, 2023. 245 с.
2. Прокопович Т. Ю. Микола Лисенко і Михайло Вериківський : перехресні інтенції творчості. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. 2022. № 23. С. 28–38.
3. Шевченко Р. С. Трансформація звукообразу бандури у творчості М. Лисенка (на прикладі обробок народних пісень та солоспівів із циклу «Музика до «Кобзаря» Т. Шевченка») : дис. ... докт. філософії : 025. Львів, 2023. 522 с.
4. Лисенко М. В. Листи / Упорядник Р. М. Скорульська. Київ : Музична Україна, 2004. 680 с.
5. Кашкадамова Н. Історія фортепіанного мистецтва. XIX сторіччя : підручник. Тернопіль : АСТОН, 2006. 608 с.
6. Бондар С. В. Фортепіанна творчість М. Лисенка як синтез національної та європейської традицій : музичні QR-коди. URL: <http://surl.li/jbtdcx>.
7. Булат Т. Микола Лисенко. Творчі портрети українських композиторів. Київ : Музична Україна, 1973. 108 с.
8. Кашкадамова Н. Фортепіанно-виконавське мистецтво України. Історичні нариси. Львів : КІНПАТРИ ЛТД, 2017. 616 с.
9. Курковський Г. Микола Віталійович Лисенко – піаніст-виконавець. Київ : Музична Україна, 1973. 152 с.
10. Коренюк О. Педагогічні принципи М. В. Лисенка. *Українське музикознавство*. 1969. № 4. С. 111–121.
11. Жебуньов Л. Згадка про один концерт. *Музика*. 2013. № 1. С. 30–31.

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОНЦЕНТРИЧНОЇ СХЕМИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ДО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

PROSPECTS OF APPLICATION OF THE CONCENTRIC SCHEME OF STRUCTURING THE CONTENT OF HISTORICAL EDUCATION TO THE CONTENT OF EDUCATION OF FUTURE HISTORY TEACHERS

В статті розглядаються перспективи і проблеми методичного та методологічного характеру, які можуть бути викликані застосуванням концентричної схеми структурування курсу історії до змісту навчання майбутніх вчителів історії. В контексті визначених урядом завдань реформування шкільної історичної освіти розглянуто можливості, які надає застосування вказаного підходу. Визначено позитивні та негативні наслідки викладання історії за цією схемою, сформульовані вітчизняними та зарубіжними вченими. Окреслено можливі шляхи подолання цих недоліків та методологічні принципи, що дозволять найкраще реалізувати потенціал цього підходу. Відзначено методологічну неправильність збереження у вищій школі лінійної структури вивчення історії в умовах переходу середньої школи на концентричну структуру курсу історії. Схарактеризовано психолого-педагогічні передумови, на яких може бути заснований концентричний підхід до вищої історичної освіти, зокрема наявність стійкої системи цінностей, світогляду, активного прагнення до пізнання загальних законів, абстрактно-логічного мислення і здатність до розуміння та самостійного виведення наукових понять. Зроблено спробу об'єднання принципів підходів до формування змісту історичної освіти у вищій школі як четвертого, вищого рівня концентричної схеми історичної освіти. В якості перспективних шляхів розкриття всього потенціалу навчання за принципом концентрів запропоновано використати розроблений К. Крахенбулем структурно-експертний підхід та сформульовані П. Сейксом і Т. Мортон принципі опрацювання історичного знання. Окреслено практичні завдання щодо застосування концентричної схеми історії до розробки змісту навчання, зокрема, посилення уваги до теоретичної підготовки майбутніх педагогів, розвитку критичного мислення, формування цілісного історичного світогляду.

Ключові слова: концентрична схема змісту історичної освіти, реформування шкільної історичної освіти, підготовка майбутніх вчителів історії, методологія історичної освіти, дидактика історичної освіти.

The article examines the perspectives and problems of a methodical and methodological nature, which may be caused by the application of a concentric scheme of structuring the history course to the content of the training of future history teachers. In the context of the tasks of reforming school history education defined by the government, the opportunities provided by the application of the specified approach are considered. The positive and negative consequences of teaching history according to the potential of this approach are outlined. The methodological irregularity of the preservation of the linear structure of the study of history in the higher school in the conditions of the transition of the secondary school to the concentric structure of the history course was noted. The psychological and pedagogical prerequisites on which a concentric approach to higher historical education can be based are characterized, in particular, the presence of a stable system of values, worldview, an active desire to learn general laws, abstract-logical thinking and the ability to understand and independently derive scientific concepts. An attempt was made to substantiate the principled approaches to the formation of the content of historical education in higher education as the fourth, highest level of the concentric scheme of historical education. As promising ways to reveal the full potential of learning based on the principle of concentration, it is proposed to use the structural-expert approach developed by K. Krahenbul and the principles of processing historical knowledge formulated by P. Seixas and T. Morton. Practical tasks regarding the application of the concentric scheme of history to the development of educational content are outlined, in particular, increased attention to the theoretical training of future teachers, the development of critical thinking, and the formation of a holistic historical outlook.

Key words: concentric scheme of the content of historical education, reforming of school historical education, training of future teachers of history, methodology of historical education, didactics of historical education.

УДК 37.016:908
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.14>

Шалашна Н.М.,
канд. іст. наук,
доцент кафедри філософії, історії
та соціально-гуманітарних дисциплін
Донбаського державного педагогічного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На початку 2022 навчального року Міністерством освіти і науки України у навчальні програми предметів «Історія України», «Всесвітня історія» для 6–11 класів та інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» (10 клас) було внесено зміни з урахуванням нових історіографічних напрацювань. В 2024 р. Наказом Міністерства освіти і науки України № 1072 від 30 липня «Про затвердження концептуальних засад реформування історичної

освіти в системі загальної середньої освіти» було чітко сформульовано ціль і задачі цих змін та окреслено напрямки подальших змін. Ці зміни мають насамперед відповісти на виклики, що стоять сьогодні перед українським суспільством і виходять з об'єктивних передумов, пов'язаних із консолідацією української політичної нації та зростанням значення України в світі, технологічними змінами щодо створення, накопичення та поширення інформації, зростанням соціальної

мобільності та посиленням уваги до саморозвитку особистості [1]. В якості основних засад реформування пропонується перехід до єдиного інтегрованого україноцентричного курсу «Історія» та заміна лінійної схеми структурування змісту історичної освіти концентричною схемою.

Засобами забезпечення внутрішньої єдності змісту навчального матеріалу визначаються ширше застосування принципу антропологізації, заснованого на широкому застосуванні поняття «культура», збільшення уваги до історії повсякдення в усіх його проявах, поглиблення аналізу історичних процесів творення ідентичності українців та формування політичної нації. Пропонуються також певні методологічні зміни щодо наявної сьогодні схеми української історії в напрямку активнішого осмислення європейських і всесвітніх історичних процесів та взаємовпливів. Прийняті концептуальні засади реформування історичної освіти [1] є багатоплановим та широким за змістом документом, впровадження якого потребуватиме від педагогічної спільноти значних зусиль. В тому числі необхідно розробити принципи імплементації окреслених реформ в зміст і структуру вищої історико-педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тематика викладання історії у вищій школі активно розробляється у вітчизняній педагогіці, проте концентрична схема розробки змісту історичної освіти в навчальному процесі останніх десятиліть не застосовувалась, тому фахових наукових праць з цієї проблеми наразі не існує. Водночас в зарубіжній педагогічній науці ця проблематика вивчається досить активно, оскільки саме така схема прийнята у багатьох країнах Європи та Північної Америки. Найбільш повно ця тема розкрита в працях Дж. Дьюї [3], К. Крахенбуля [6], А. Ларкіна [7], Р. Уейда [10] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас згадані вище дослідники приділяють увагу насамперед шкільній історичній освіті, вивчаючи позитивні та негативні наслідки запровадження концентричної схеми історичної освіти. Натомість специфіка використання цього підходу до структурування змісту історичної освіти у вищій школі залишається поза увагою науковців.

Мета статті. Метою даної статті є проаналізувати в теоретичному аспекті проблеми і перспективи застосування концентричної схеми структурування змісту історичної освіти до навчання майбутніх вчителів історії.

Виклад основного матеріалу. Сучасні здобувачі вищої освіти за предметною спеціальністю «Середня освіта. Історія і громадянська освіта» мають опанувати необхідні компетентності для реалізації окреслених реформ. Серед іншого варто приділити увагу принципу концентричного

підходу до навчання/вивчення історії. Розробниками згаданої концепції відзначається, що саме вказаний підхід успішно працює у школах більшості країн Європи та Північної Америки. Хоча така схема структурування змісту історичної освіти деякими дослідниками й практиками піддається критиці і має ряд недоліків, про що йтиметься далі, рішення вже набуло чинності. Відповідно вища історична освіта має також реформуватись в контексті запитів суспільства. Якщо для спеціальності «Історія та археологія» задачі реформування виглядають дещо відтермінованими, то майбутні фахівці спеціальності «Середня освіта. Історія і громадянська освіта» опиняються в ситуації, коли вони мають, по-перше, реалізовувати запропоновані принципи реформування в своїй професійній діяльності, а по-друге, зміст вищої освіти фактично являє собою один із центрів змісту історичної освіти.

Розглянемо обидві ці задачі і спробуємо визначити способи їх реалізації. Отже, цикл дисциплін, які формують предметні і фахові компетентності майбутніх вчителів історії і громадянської освіти, має розроблятися і реалізовуватись у відповідності до специфіки організації шкільної історичної освіти за принципом центрів-етапів. Заплановано, що перший етап бути мати пропедевтичний характер, забезпечуючи вивчення лише елементів історії, завданням другого етапу буде формування просторових, хронологічних, причинно-наслідкових аспектів минулого як цілісного образу, третій етап буде присвячений проблемному викладу та поглибленню історичних знань. При цьому традиційні підходи лінійно-хронологічного та проблемно-тематичного викладу історії залишаються актуальними в рамках кожного з центрів [1].

Виходячи з цих засад, навчальні дисципліни психолого-педагогічного та методичного спрямування в циклі професійної підготовки майбутніх вчителів історії і громадянської освіти мають розроблятися із врахуванням тих проблем і переваг, які властиві концентричній моделі історичної освіти взагалі. Вітчизняні та зарубіжні дослідники вказують на ті причини, які спонукають до переходу на таку модель. Як найперша причина відзначається можливість врахувати за такого підходу відмінності в сприйнятті історичного матеріалу, властиві учням початкової, середньої та старшої школи, забезпечивши належне усвідомлення і розуміння історичних подій [10]. Також як важлива причина акцентується необхідність перетворення історичної освіти (як і освіти взагалі) на безперервний процес, який триває протягом всього життя [2]. У застосуванні до завдань розробки змісту спеціальних фахових дисциплін історико-педагогічної освіти це означає, що слід суттєво посилити увагу до спроможності майбутнього педагога

організувати навчання у відповідності до індивідуального рівня розвитку учня, здатності діагностувати його вікові особливості.

Також слід враховувати, що концентричний підхід передбачає не лише розширення і ускладнення матеріалу на кожному етапі навчання, але й ускладнення форм і методів роботи з історичною інформацією у відповідності до зростання інтелектуальних та когнітивних можливостей учнів. Відповідно в змісті та методах формування спеціальних предметних і фахових компетентностей майбутніх педагогів необхідно передбачити здатність кваліфіковано оцінювати не лише вікові психологічні особливості, але й ступінь сформованості і зміст ціннісних та світоглядних позицій, особливості поколіннєвого та індивідуального життєвого досвіду, рівень соціалізації, структуру вікових соціально-психологічних новоутворень учнів.

Водночас досвід запровадження концентричної структури історичної освіти виявив низку проблем, уникнути яких може допомогти правильна фахова підготовка. Серед цих проблем слід назвати перш за все методологічні помилки в розробці змісту навчання на кожному з етапів, коли відмінність між етапами полягає лише в кількісному збільшенні, а не в якісних змінах. Для успішної реалізації тих переваг, які надає концентричне структурування змісту історичного матеріалу, необхідно чітко усвідомлювати цілі та методи створення нового знання на кожному з етапів. Слід розуміти, що якісно нове знання утворюється не стільки додаванням нових знань, скільки поглибленням розуміння вже відомого, ускладненням структури знань, формуванням якісно нових способів сприйняття і оцінки історичної інформації. Зрозуміло, що молодому педагогу буде надзвичайно складно розробити весь методичний інструментарій, який би забезпечив вирішення вказаних завдань. Тому особливу увагу слід приділити в змісті навчальних дисциплін, які забезпечують опанування методичними вміннями та навичками майбутніх вчителів історії і громадянської освіти не лише власне самим засобам навчання, але й можливостям за допомогою цих засобів формувати й розвивати ті чи інші рівні сприйняття історичного матеріалу від чуттєво-емпіричного рівня до теоретичних узагальнень та глибокого проникнення в сутність процесів та явищ, що вивчаються [9]. Тобто кожна із педагогічних методик, які ми пропонуємо до опанування студентами, має бути чітко визначена щодо тих задач, які вона дає можливість вирішувати на кожному із етапів концентричного навчання.

Концентричний принцип побудови шкільного курсу історії має цілу низку переваг, про які вже йшлося. Водночас дослідники попереджають про небезпеки, які можуть звести позитивний ефект нанівець. Серед цих небезпек головною є те, що історики називають «осучасненням» або

«політизацією» історії. Коли концентрична модель активно запроваджувалась в освітні системи Західної Європи та США, за її основу було взято методологічні принципи, розроблені Дж. Дьюї щодо відповідності навчальної програми рівню розвитку учня [3]. Однак стосовно історичного знання погляди Дж. Дьюї сьогодні не можна сприймати некритично, оскільки він виходив із тієї парадигми, яка була панівною на початку ХХ ст. і вважав, що знання про минуле має значення лише якщо воно стосується сьогодення [3, с. 88]. Відповідно центральною категорією на кожному з етапів концентричної схеми історичної освіти виступає особистість дитини, а не історичний процес. Небезпека такого методологічного підходу полягає в тому, що замість опанування учнем історії як складного процесу розвитку людства відбувається вибіркоче навчання з акцентом на безпосередньому досвіді учня та втрачається глибина і системність уявлень про історичний процес [2]. Намагаючись реалізувати принцип відповідності віковим психологічним особливостям учнів, часто натомість відбувається тривіалізація історичного знання та зниження його інтелектуального потенціалу [4].

Шляхи подолання цього об'єктивного недоліку варто шукати вже на етапі навчання майбутніх педагогів. Безумовно, на рівні Міністерства освіти і науки, педагогічних наукових установ та методичних об'єднань має бути розроблена певна система компонентів обов'язкових програмних знань та умінь школярів, виходячи із якої і буде діяти молодий вчитель історії та громадянської освіти. Проте, як показує досвід, теорія часто не встигає за практикою і конкретні задачі потрібно буде вирішувати безпосередньо в навчальному процесі. Головним інструментом, який допоможе запобігти вказаним вище помилкам, має стати вміння наукового аналізу та ґрунтовне володіння фактографічними знаннями. Чітко усвідомлюючи центральні для певного історичного періоду процеси, розуміючи специфіку їх розгортання на певній території, педагог зможе для себе встановити безумовні пріоритети щодо необхідності тих чи інших знань, умінь, навичок для учнів. А в процесі безпосередньої роботи застосувати конкретні методичні прийоми для засвоєння учнями необхідного матеріалу.

Ще однією проблемою застосування концентричного принципу побудови шкільного курсу історії є небезпека надмірної індивідуалізації, коли учень засвоює лише те, що цікавить його особисто [5]. Підвищуючи пізнавальну активність, такий принцип водночас може призвести до некритичності ставлення до історичних подій, презентизму, ускладнень в організації колективних видів роботи та неспроможності до саморефлексії [7]. Інструменти для запобігання цій проблемі можна знайти в поєднанні різних принципів організації

змісту навчання в рамках концентричного підходу. Поєднання хронологічного, історико-генетичного, проблемно-тематичного та інших методів висвітлення історичних подій дозволить представити матеріал всебічно і допомогти кожному із учнів знайти індивідуально цікавий аспект, не порушуючи внутрішньої єдності та системності змісту. Відповідно під час формування визначених для фахових навчальних дисциплін програмних результатів навчання необхідно передбачити не лише досконале володіння історичними фактами, але й глибинне розуміння ієрархічної структури, внутрішніх системних зв'язків навчального матеріалу, чітке розуміння сутності та відмінностей методологічних підходів та принципів дослідження історичних фактів.

Викладені вище пропозиції, звичайно, не вичерпують всієї проблематики якісних та формальних змін в підготовці вчителів історії та громадянської освіти у зв'язку із сучасними вимогами. Проте це стосується методичних аспектів, які відображають практичні потреби. Натомість значно складніші питання постають, якщо усвідомити, що сама система вищої історико-педагогічної освіти за умови переходу до концентричної системи навчання являтиме собою один із концентрів, вищий етап опрацювання історичного знання. Найперше постає питання про зміст викладу історії, який буде закріпленний за вищою освітою. Передбачається, що основні події історії України та світу на базовому рівні будуть вивчатись в другому циклі базової середньої освіти, а профільна середня освіта має своїм завданням «вивчення історії України та світу через основні явища і процеси від найдавніших часів до сьогодення» [1]. При цьому має бути організована взаємодія єдиного загальноосвітнього та спеціальних профільних курсів. Одразу постає питання про відмінність в рівні знань вступників на освітні програми «Середня освіта. Історія та громадянська освіта», які закінчили профільні та непрофільні класи. В профільних класах історичного профілю планується вдвічі більша кількість навчального часу на історію, відповідно рівень знань може суттєво відрізнятись. Друге питання більш суттєве і стосується безпосередньо змісту навчальних дисциплін, які формують компетентності, пов'язані із володінням фактографічним матеріалом.

Можна зробити припущення, що оскільки вища освіта по відношенню до профільної школи виступає наступним рівнем, то і зміст історичного матеріалу має розроблятись за тим же концентричним принципом. Тобто має бути збільшена кількість і якість цього матеріалу. Це здається цілком логічним, однак історичне знання неосяжне, як неосяжна сама історія людства. За якими критеріями здійснювати відбір матеріалу? На чому акцентувати увагу? Дуже перспективними

підходами видаються запропоновані американським дослідником К. Крахенбулем структурно-експертний підхід (An expertise-oriented framework) [6] та канадськими вченими П. Сейкасом і Т. Муртоном принципи «Великої шістки концепцій історичного мислення» (The big six historical thinking concepts) [8]. Перший із названих підходів визначає, що основний зміст історії, яку необхідно викладати як обов'язкове знання, визначається системою тих знань, які перетворюють людську спільноту на суспільство. Цей зміст являє собою колективну пам'ять як основу громадянської самоідентифікації. Виходячи з цього, пріоритетне значення в університетському курсі, так само як і в шкільному, слід надавати історії України в європейському та загальносвітовому контексті. Саме поглиблення і розширення цього контексту і має бути в основі розбудови змісту предметів історичного циклу для здобувачів вищої освіти на бакалаврській програмі «Середня освіта. Історія та громадянська освіта». Якщо говорити про конкретний зміст, то має бути здійснене суттєве розширення історичної інформації порівняно із шкільною програмою з метою надати здобувачам можливості для розвитку критичного мислення, більш глибокого усвідомлення внутрішніх системних зв'язків в рамках історичного процесу. Чіткі орієнтири для відбору змісту надає вже згадані принципи «Великої шістки концепцій історичного мислення», які включають: встановлення історичного факту, використання первинних історичних джерел, вивчення безперервності та змін, аналіз причин і наслідків, розгляд історичної перспективи, спроби зрозуміти етичний вимір історії [8].

Однак самим лише розширенням історичного матеріалу нова якість історичної освіти у вищій школі не може бути досягнута. Необхідні суттєві якісні зміни в змісті історичного знання. Враховуючи специфіку концентричного підходу до викладання історії, необхідно розробляти вказаний зміст із врахуванням психологічних особливостей та інтелектуальних і когнітивних процесів здобувачів вищої освіти. Оскільки це переважно молодь, варто відзначити суттєве зростання швидкості процесів мислення, розвиток емоційної сфери та орієнтацію особистості на майбутнє. Саме в цьому віці виникає стійка система цінностей, формується світогляд, активно проявляється прагнення до пізнання загальних законів, вже сформоване абстрактно-логічне мислення і здатність до розуміння та самостійного виведення наукових понять [9]. На основі цих особливостей варто розробляти новий за якістю центр історичної освіти, повністю спрямований на формування цілісного системного уявлення про історичні процеси та готовності до активної участі в суспільних процесах.

Головним змістом цього етапу історичної освіти має стати розгляд проблемних питань історичної науки, варіантів інтерпретацій головних історичних подій, опанування дослідницькими навичками в сфері історичного знання. Акцент має бути зміщений з репрезентації історичних подій на їх пояснення. Фактично маємо розробити теоретичний курс, де історичне пізнання відбуватиметься на основі поглибленого фахового аналізу з метою знайти пояснення закономірностям історичних процесів. Це, в свою чергу, вимагає поглибленої роботи з історичними категоріями і поняттями, перехід на новий більш високий рівень методологічної культури, вдосконалення інструментарію критичного осмислення матеріалу [9]. Якщо в шкільній історичній освіті головним змістом був історичний процеси як такий, то у вищій школі маємо переходити до роботи з різноманітними інтерпретаціями, з мета-текстами, вторинними джерелами історичної інформації. Це дозволить майбутньому вчителю в своїй професійній діяльності без проблем використовувати різні методологічні підходи та сформулювати свій власний стиль осмислення та викладання історії.

Висновки. Заміна лінійної схеми структурування змісту історичної освіти концентричною схемою має як переваги, так і недоліки. Використання всього потенціалу такого підходу може бути забезпечене за умови продовження його на вищу історичну освіту. Особливу увагу слід приділяти розробці змісту навчальних дисциплін, які формують фахові компетентності майбутніх вчителів історії. З одного боку, випускник педагогічного вищого навчального закладу має бути готовим до реалізації концентричного підходу в рамках єдиного інтегрованого курсу історії в шкільній практиці. З іншого боку, сам погляд на історичну інформацію, зміст та методику викладання історичних дисциплін у вищій школі має відображати внутрішню логіку напрямків реформування

історичної освіти у відповідності з тими вимогами, що стоять перед сучасним українським суспільством. В перспективах подальших досліджень в цьому напрямку вивчення світового досвіду організації вищої історичної освіти в країнах, де в шкільній освіті застосовується концентрична схема вивчення історії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 1072 від 30.07.2024. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/66a/b9c/8cd/66ab9c8cd027a336734100.pdf>
2. Brophy J., Alleman J. A reconceptualized rationale for elementary social studies. *Theory and Research in Social Education*. 2006. № 34 (4). С. 428–454.
3. Dewey J. *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1916. 368 с.
4. Fischer F. The historian as translator: Historical thinking, the Rosetta Stone of history education. *Historically Speaking*. 2011. № 12 (3). С. 15–17.
5. Hirsch E.D. *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2017. 280 с.
6. Krahenbuhl K.S. The problem with the expanding horizons model for history curricula. *Phi Delta Kappan*. 2019. № 100 (6). С. 20–26.
7. Larkins A. G., Hawkins M., Gilmore A. Trivial and noninformative content of elementary social studies: A review of primary texts in four series. *Theory and Research in Social Education*. 1987. № 15 (4). С. 299–311.
8. Seixas P., Morton, T. *The big six historical thinking concepts*. Toronto, CA: Nelson, 2013. 218 с.
9. Smets W. Four design principles for student learning of substantive historical concepts – a realistic review study. *History Education Research Journal*. 2024. № 21 (1). С. 4–13.
10. Wade R. Beyond expanding horizons: New curriculum development directions for elementary social studies. *The Elementary School Journal*. 2002. № 103 (2). С. 115–130.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ПОРІВНЯЛЬНА ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

COMPARATIVE DIAGNOSIS OF VOCABULARY FEATURES IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS AND GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

У статті проаналізовані теоретичні основи та результати практичної реалізації порівняльної діагностики особливостей лексики у дітей із порушенням інтелектуального розвитку та загальним недорозвитком мовлення. Експеримент мав на меті визначення особливостей розподілу активного і пасивного словника за частинами мови та порівняння даних обстеження дітей з загальним недорозвитком мовлення при порушенні інтелектуального розвитку та з нормо-типовим інтелектуальним розвитком. Результати засвідчили істотні відмінності в обсязі словника (активного і пасивного) та його розподілі за частинами мови, так в дітей з нормо-типовим інтелектуальним розвитком словник представлений більш варіативно, за рахунок більшої частки прикметників, дієслів, займенників і числівників, що полегшує їх спілкування і робить мовлення більш змістовним. Діти з інтелектуальними порушеннями мають у своєму розпорядженні небагатий побутовий словник і поступово опановують побудову речень. Спостереження показали, що дітям з інтелектуальними порушеннями властива мовна неактивність, їхні висловлювання часто виявляються не пов'язаними з ситуацією, у ряді випадків дитина правильно називала реальний предмет, але його зображення не впізнавала. Бідність пасивного словникового запасу дітей з інтелектуальними порушеннями виявилася в тому, що вони часто не знали досить розповсюджених назв предметів (чашка, зошит, склянка, куртка). Діти нерідко вживали механічно завчені слова, значення яких не розуміли. Дієслівна лексика дуже однотипна і обмежена, діти припускають багато помилок, відповідаючи на питання про те, хто як рухається, говорить, що і як робить, використовували при цьому звуконаслідування. Найбільш поширені дії діти зазвичай називали правильно. Значне місце в їхньому мовленні займають назви предметів та дій, тому найчастіше вони вживають іменники та дієслова. Рідко в лексиці зустрічалися прикметники, найбільш поширеними серед них були «великий», «маленький», «хороший», «поганий», «красивий». Інколи використовували слова, що позначають конкретні якості та властивості предметів, слова з узагальнюючим та абстрактним значенням майже не використовують.

Ключові слова: діти з порушенням інтелектуального розвитку, загальний недорозви-

ток мовлення, лексика, словниковий запас, частини мови.

The article analyses the theoretical foundations and results of practical implementation of comparative diagnostics of vocabulary features in children with impaired intellectual development and general underdevelopment of speech. The purpose of the experiment was to determine the peculiarities of the distribution of the active and passive vocabulary by parts of speech and to compare the data of the examination of children with general underdevelopment of speech with impaired intellectual development and with normal intellectual development. The results showed significant differences in the volume of the vocabulary (active and passive) and its distribution by parts of speech, so in children with norm-typical intellectual development, the vocabulary is presented more variably, due to a larger share of adjectives, verbs, pronouns and numerals, which facilitates their communication and makes speech more meaningful. Children with intellectual disabilities have a limited household vocabulary at their disposal and gradually master the construction of sentences. Observations showed that children with intellectual disabilities are characterized by language inactivity, their statements are often unrelated to the situation, in some cases the child correctly named a real object, but did not recognize its image. The poverty of the passive vocabulary of children with intellectual disabilities was manifested in the fact that they often did not know the common enough names of objects (cup, notebook, glass, jacket). Children often used mechanically learned words, the meaning of which they did not understand. Verbal vocabulary is very uniform and limited, children make many mistakes when answering questions about who moves, says, what and how they do, using sound imitation. Children usually named the most common actions correctly. Names of objects and actions occupy a significant place in their speech, so they often use nouns and verbs. Adjectives were rarely found in the vocabulary, the most common among them were "big", "small", "good", "bad", "beautiful". Sometimes words denoting specific qualities and properties of objects were used, words with a generalizing and abstract meaning are almost never used.

Key words: children with impaired intellectual development, general underdevelopment of speech, vocabulary, vocabulary, parts of speech.

УДК 376:81+056.264:376.1
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.15>

Лещій Н.П.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти і реабілітації
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
університет імені К.Д. Ушинського»

Крупська М.О.,

магістрантка кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти і реабілітації
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. У дослідженні інтелектуального розвитку до навчання в школі проблеми підготовки дітей з порушеннями важливе місце посідає питання про їхню мовну

готовність до засвоєння шкільної програми. Оскільки інтелектуальні порушення виникають внаслідок ураження головного мозку дитини на ранніх етапах онтогенезу або в результаті впливу генетичних чинників, це зумовлює своєрідність подальшого розвитку психічних функцій, зокрема й розвитку мови. Наявність інтелектуальних порушень ускладнює та гальмує розвиток мовлення та його розуміння, здебільшого в дітей цієї категорії на кінець дошкільного віку діагностується загальний недорозвиток мовлення.

Характерною рисою дітей з інтелектуальними порушеннями є мовленнєва скутість, невміння спілкуватися, що ускладнює їм засвоєння навчального курсу спеціалізованої школи, особливо – у молодших класах [2, с. 98]. Саме тому, одним із основних завдань дошкільної освіти щодо підготовки дитини з порушенням інтелектуального розвитку до навчання в спеціалізованій школі є розвиток її мовлення, організація та інтенсифікація мовленнєвого спілкування дітей [1, с. 117]. Спроможність і готовність до спілкування забезпечується, крім психологічних чинників, – лінгвістичними засобами, які включають різноманітні аспекти мови, такі як лексика (слова), граматики (структура речень), фонетика (звуки мови), семантика (значення слів та фраз), стилістика (стиль вираженості) та інші [6, с. 39]. Однією з провідних проблем розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є лексична обмеженість, нестача як активного, так і пасивного словника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, мовлення є важливою умовою психічного розвитку, пізнавальної діяльності та соціалізації дитини (Ф. Бацевич, О. Бєлова, Л. Варзацька, Г. Васківська, О. Грейліх, С. Конопляста, Т. Піроженко). Багато досліджень науковців (Л. Алексєнко-Лемовська, О. Вінокурова, Н. Гавриш, Н. Луцан, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.) присвячено проблемі своєрідності лексичного запасу дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, зокрема з ЗНМ. Лексичні особливості дитячого мовлення досліджують К. Крутій, Ю. Рібцун, Ю. Руденко, Т. Постоян, Л. Трофименко та ін.; методи та засоби збагачення і урізноманітнення лексики – А. Богуш, Н. Луцан, І. Мартиненко, С. Потапенко, Н. Савінова та ін.

Проблемі обмеженості словника, його нерівномірності, яка проявляється в домінуванні певних частин мови над іншими, неточностям при вживанні лексичних одиниць, труднощам їх актуалізації та переходу з пасивного словника в активний, методам і засобам його збагачення у дітей з інтелектуальними порушеннями присвячені дослідження (Г. Блеч, О. Боряк, В. Ковальчук, О. Попова, С. Потапенко, Н. Савінова, В. Тищенко та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як зазначається в багатьох

дослідженнях (О. Боряк, С. Конопляста, С. Потапенко, В. Тищенко) у дітей з порушенням інтелектуального розвитку та ЗНМ спостерігаються порушення всіх аспектів мови, проте в різному ступені та інтенсивності, що ускладнює діагностику та розробку плану подальшої корекційної роботи. Особливо увагу дослідників (Г. Блеч, В. Ковальчук, В. Синьов, Ю. Рібцун) привертає бідність і одноманітність лексики в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, проте бракує досліджень присвячених визначенню особливостей використуваних лексичних одиниць та методикам урізноманітнення лексики дітей з інтелектуальними порушеннями та ЗНМ. Все це визначило необхідність розробки методики диференціальної діагностики особливостей лексики у дітей із порушенням інтелектуального розвитку та загальним недорозвитком мовлення.

Мета статті: проаналізувати теоретичні основи та результати практичної реалізації порівняльної діагностики особливостей лексики у дітей із порушенням інтелектуального розвитку та загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема розвитку мовлення – одне з ключових питань загальної та спеціальної психології і корекційної педагогіки, оскільки мовлення та мовленнєве спілкування – це складні психологічні процеси. За умов нормо-типового розвитку передумови оволодіння мовленнєвим спілкуванням формуються вже у ранньому віці [4, с. 345]. Уміння налагоджувати спілкування за допомогою мовлення, виникнення потреби у спілкуванні формуються у дитини під впливом безпосереднього емоційного та мовного контакту з довколишніми дорослими, на основі засвоєння рідної мови та опанування мовлення [5, с. 46]. Розвиток мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями також зумовлений збагаченням життєвого досвіду та відбувається в процесі комунікації з довколишніми, проте, його гальмує уповільненість і своєрідність розвитку емоційної та пізнавальної сфери дитини. Патологічні відхилення перешкоджають своєчасному та повноцінному засвоєнню мови та розвитку мовленнєвого спілкування, така дитина меншою мірою, порівняно з однолітками, відчуває необхідність у мовленнєвій взаємодії, спілкуванні та самореалізації за допомогою вербальних засобів [2, с. 72].

Складність патогенезу та симптоматики зумовлюють характеристики мовленнєвого недорозвитку в дітей з інтелектуальними порушеннями, вони можуть також обтяжуватись такими фізичними особливостями, як зниження слуху, порушення будови артикуляційного апарату, недостатністю мовленнєвої моторики [7, с. 128]. Г. Блеч зауважує, що дитині з інтелектуальним порушенням притаманна мала пізнавальна активність: вона пізно

починає брати до рук предмети, грати, діяти із ними, розглядати їх. В подальшому це призводить до затримки розвитку мовлення, бідності лексики, обмеженості її використання [1, с. 21].

При аналізі словника дітей з інтелектуальними порушеннями О. Боряк відзначає, що пасивний словник у них значно багатший і більш різноманітний, ніж активний, мовлення лаконічне, номінативне, маловиразне, характеризується простими короткими фразами, зі значними аграматизмами. Їм притаманне неправильне вживання слів за формою та змістом. У дітей з інтелектуальними порушеннями часто діагностуються такі розлади мовлення, як моторна, сенсомоторна алалія та псевдобульбарна дизартрія [2, с. 79].

На думку В. Ковальчук та О. Попової, в дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається комплексне спотворення всієї структури мовленнєвої діяльності: починаючи від процесу засвоєння одиниць мови, їхніх значень і закінчуючи процесом сприйняття та породження мови. Крім того, вони підкреслюють, що оволодіння лексикою і граматиною, з одного боку, найтісніше пов'язане з процесом розвитку інтелектуальної діяльності дитини, а з другого – найповніше відображає особливості оволодіння мовною діяльністю в цілому [3, с. 143].

За результатами аналізу логопедичної літератури [6], [9], ми розробили методику діагностики особливостей лексики у дітей із порушенням інтелектуального розвитку та ЗНМ. Для визначення наявності в дітей з порушеннями інтелекту лексичних особливостей непритаманних дітям з нормо-типовим інтелектуальним розвитком при ЗНМ такого ж рівня, ми підготували ряд завдань і провели дослідження, в якому взяли участь дві групи дітей: перша група (експериментальна) – 18 дітей 5–6 років з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку – F70 (IQ 50–69), у них визначено ЗНМ 2 і 3 рівня; друга група (контрольна) – 19 дітей такого ж віку з нормо-типовим інтелектуальним розвитком, також з ЗНМ 2 і 3 рівня. Дослідження проходило в спеціалізованих мовних ЗДО м. Одеси (ЗДО №328 і №235).

Оскільки, експеримент мав на меті визначення активного і пасивного словникового запасу в дітей ЕГ і КГ ми розробили наступні завдання: 1. Опис сюжетних картинок. Завдання мало на меті перевірити наявний активний словник, дітям пропонувався скласти розповідь за двома сюжетними картинками. 2. Сортування картинок. Завдання проводилось з метою визначення пасивного лексичного запасу, для цього добиралися тематичні картинки «овочі», «транспорт», «одяг» тощо, де перемижувалися як часто вживані назви, так і рідко застосовувані в побуті. 3. Вибір зображення. Показували дитині картинки з різними предметами, тваринами або ситуаціями і запитували, що зображено на кожній картинці. Коли дитина називала предмети або дії, що зображені, це давало нам уявлення про слова, які вона розуміє, але зазвичай у мовленні не вживає. 4. Словникові тестування. Підготували список слів та фраз, що можуть бути складними для розуміння дитиною, і попросили дитину пояснити, що означають ці слова або як використовувати їх у реченнях. 5. Гра «Що не належить до групи». Підготували групу предметів і картинок, які належать до різних категорій, але один елемент не належить до групи. Попросили дитину визначити цей елемент і пояснити, чому. 6. Діалоги і ситуації. Розігрували короткі діалоги та ситуації, в яких дитина мала використати слова, які вона може розуміти, але не вживає їх активно. Наприклад, діалог про покупки в магазині, використовуючи різні предмети. Також проводилось спостереження за непідготовленим мовленням дітей та фіксувалися особливості лексичного запасу кожної дитини.

Проаналізувавши результати виконаних завдань ми виокремили слова, які діти знають, але не вживають або вживають вкрай рідко – ці слова становили пасивний лексичний запас обстежуваних дітей. Аналіз отриманих результатів, який показує розподіл пасивного словника за частинами мови, представлений на рис. 1 (дані подані у %).

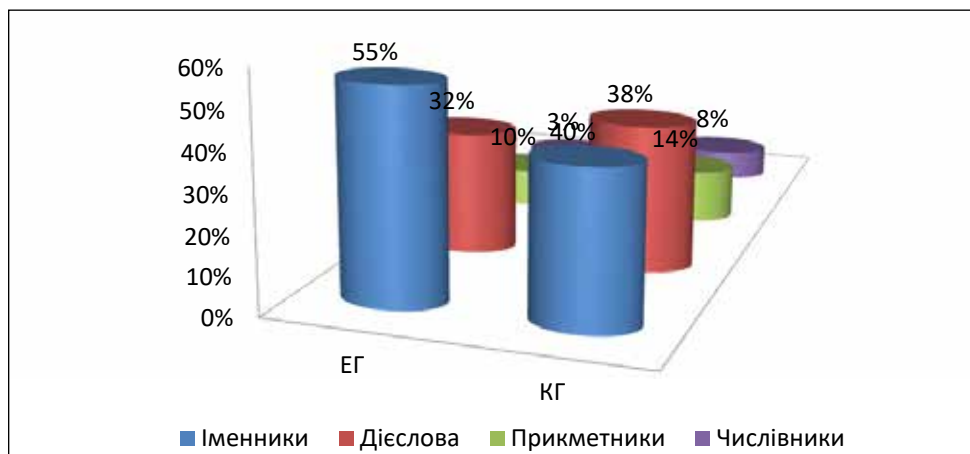


Рис. 1. Розподіл пасивного словника за частинами мови в дітей ЕГ і КГ

Дані представлені на рис. 1, свідчать про те, що в дітей обох груп переважають слова з номіна- тивним значенням, зокрема, іменники в дітей ЕГ (діти з інтелектуальними порушеннями) склали 55% словникового запасу, а у дітей КГ (з нормо-типовим розвитком інтелекту) – 40%, що ближче до вікової норми (за Є. Соботович) [8, с. 5–6]. Відповідно, діти ЕГ розуміють меншу кількість дієслів – 32% (в КГ – 38%), дуже обмежені знання щодо прикмет- ників – 10% і числівників – 3%. В дітей КГ ці показ- ники трошки вищі: дієслова – 38%, прикметники – 14% і числівники – 8%. Відповідно, спостерігається істотна різниця між розподілом пасивного словника за частинами мови в дітей з порушенням інтелекту- ального розвитку та нормо-типовим розвитком, при наявності ЗНМ 2 і 3 рівня. В дітей КГ пасивний слов- ник представлений більшим обсягом слів з різних частин мови, які зрозумілі і знайомі дітям.

Бідність пасивного словникового запасу дітей з інтелектуальними порушеннями виявилася в тому, що вони часто не знали назв, які постійно зустріча- ються і, здавалося б, добре знайомих їм предме- тів, таких як чашка, зошит, склянка, куртка. У ряді випадків дитина правильно називала реальний предмет, але його зображення не впізнавала. Діти нерідко вживали механічно завчені слова, значення яких не розуміли. Наприклад, слова верблюд, слон, шпак деякі дошкільники використовували у своєму мовленні, але не могли ні пояснити їх, ні показати на картинках відповідні об'єкти.

Виявилось мало слів, що мають узагальню- ючі значення, таких, як «звірі», «тварини», «овочі», «фрукти», «одяг», «ягоди», «взуття» тощо. При виконанні завдання, що пропонує дітям назвати одним словом кілька відповідних предметних кар- тинок або муляжів, отримано 65% неправильних відповідей. Наприклад: «Огірок, помідор, карто- пля, капуста – їх їдять, в саду ростуть». «Лялька, ведмежа, зайчик – ними граються».

Основну увагу в дослідженні ми приділили визначенню розподілу активного словника за час- тинами мови, його аналіз подано на рис. 2 (у %).

Дані аналізу активного лексичного запасу також свідчать про істотні відмінності в розподілі частин мови в лексиці дітей ЕГ і КГ. В дітей КГ лексичний запас ширше представлений різними частинами мови, хоча теж значно обмежений, порівняно з віко- вими нормативними характеристиками. Як і пасив- ний словник, активний в більшості складається в дітей з іменників – 53% ЕГ і 38% КГ, також значна частка дієслів 28% в дітей ЕГ і 34% – КГ. Прикмет- ники (10% ЕГ і 14% КГ), числівники (3% ЕГ і 6% КГ), прислівники (по 3% в обох групах), займенники (2% ЕГ і 4% КГ) і службові слова (по 1% в обох групах) в дітей з ЗНМ представлені дуже обмежено, але в дітей КГ все ж, відзначається більш широке різно- маніття лексики.

Отже, діти ЕГ вживали всі значні частини мови, але переважаючими серед них виявилися граматичні категорії з більш конкретними значен- нями (іменники і дієслова), які генетично раніше з'являються в мовленні дитини. У мовленні дітей з ЕГ дуже рідко зустрічалися слова з абстрак- тними значеннями, такі як «радість», «щастя», «сум». Якщо вони мали місце у висловлюваннях деяких дітей, то вживалися ними механічно, як завчені поєднання, без належного розуміння.

Дуже обмежене коло слів мають діти з пору- шенням інтелектуального розвитку для позна- чення дій. Вони припускають багато помилок, від- повідуючи на питання про те, хто як рухається, говорить, що і як робить. При цьому вони викорис- товують деякі звукосполучення. Наприклад, кора- бель – їде; літак – їде; кінь – їсть траву; і-ха-і-ха-ха; жаба – ква-ква, дивиться. Найбільш поширені дії діти з ЕГ зазвичай називали правильно.

Спостереження показали, що більшість дітей ЕГ, маючи достатній словниковий запас і задовільно

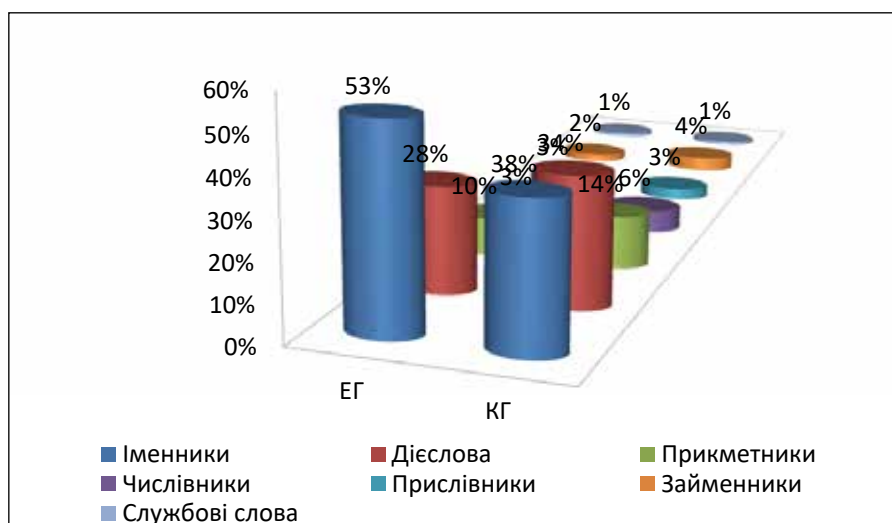


Рис. 2. Розподіл активного словника за частинами мови в дітей ЕГ і КГ

розуміючи звернене мовлення, майже не користуються мовою як засобом комунікації (на відміну від дітей КГ). Вони мовчки діють із іграшками, рідко звертаються до однолітків та дорослих. Їм властива мовна неактивність. Їхні висловлювання часто виявляються не пов'язаними з ситуацією, не спрямованими на досягнення комунікативних цілей, тому комунікація швидко вичерпується.

Найбільш поширеними прикметниками у мовленні дітей ЕГ були «великий», «маленький», «хороший», «поганий», «красивий». Щодо числівників, то це були кількісні числівники до 3, в окремих випадках – до 5, використані в називному та знахідному відмінку. Наприклад: «там лежать яблука, два яблука», також недостатній запас прислівників (тут, там, далеко, зараз, потім, вчора, завтра, багато, мало). Обмеженість вживання слів цієї категорії пояснюється тим, що діти за допомогою прислівників позначають ті ознаки і якості, які вони пізнають наочно. Більшість прислівників позбавлені предметної віднесеності. Займенники і службові слова діти ЕГ використовували рідко, вони були однотипними і часто не відповідали контексту.

Висновки. Результати дослідження лексичних особливостей мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями при ЗНМ (ЕГ) та їх порівняння з лексикою дітей з ЗНМ з нормо-типовим інтелектуальним розвитком (КГ) засвідчило, істотні відмінності в обсязі словника (активного і пасивного) та його розподілі за частинами мови. В дітей КГ словник представлений більш варіативно, за рахунок більшої частки прикметників, дієслів, займенників і числівників, що полегшує їх спілкування і робить мовлення більш змістовним. Діти з інтелектуальними порушеннями мають у своєму розпорядженні небагатий побутовий словник і поступово опановують побудову речень. Значне місце в їхньому мовленні займають назви предметів та дій. Найчастіше вони вживають іменники та дієслова. Інколи діти користуються словами, що позначають конкретні якості та властивості предметів,

слова з узагальнюючим та абстрактним значенням майже не використовують.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блеч Г. О. Система корекційно–розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумово відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8. С. 18–26.
2. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика: монографія. Суми: Рута, 2018. 458 с.
3. Ковальчук В. А., Попова О. М. Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. *Теорія і практика олігофренопедагогіки*. Кам'янець-Подільський, 2008. Вип. 3. С. 141–147.
4. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2013. № 23. С. 343–349.
5. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 502 с.
6. Потапенко С. Дидактичні особливості використання наочності у розвитку словника дітей з загальним недорозвиненням мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*. Київ, 2022. Том 10, № 4. С. 37–41.
7. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. I. Загальні основи корекційної психопедагогіки. Київ: Слово, 2014. 238 с.
8. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–11.
9. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Особливості засвоєння розумово відсталими дошкільниками граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова як частини мови. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.* Київ: «Науковий світ», 2016. С. 199–202.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФОРМУВАННІ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

CRITERIA FOR ASSESSING THE LEVEL OF PARENTAL COMPETENCE IN THE FORMATION OF DIALOGIC COMPETENCE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Ефективність корекційно-розвивальної роботи психокорекційного педагога (олігофренопедагога) та виконання завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, особливо у сфері формування однієї з ключових, а саме діалогічної компетентності, у значній мірі залежить від створення підтримуючого та розвиваючого середовища в умовах родини дитини. Особливо це стосується дітей дошкільного віку, які в сучасних умовах військового стану, найчастіше на прифронтових територіях, отримують сімейне виховання. Отже, і якість організації розвивального середовища залежить від психолого-педагогічної компетентності батьків, а саме від мотивації, особистісних рис, наявних знань та вмінь їх застосовувати у індивідуальному середовищі родини.

На даний момент в Україні існує проблема розробленості дієвих інструментів просвітницької та консультативної роботи психокорекційного педагога з формування психолого-педагогічної компетентності батьків. Також недостатньо вивченні особливості впливу батьків на формування діалогічної компетентності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, що обумовлює актуальність наукових досліджень цієї тематики та розробки відповідних практичних інструментів для корекційного педагога.

У статті було проаналізовано наукові погляди на окремі аспекти батьківської компетентності, а також важливість їх врахування у роботі з дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку. Були розглянуті питання як психологічних складових, так і педагогічних, які стосувалися напрямів навчання батьків. На підставі аналізу наявних досліджень та практичних спостережень було виділено 5 критеріїв оцінки рівня психолого-педагогічної компетентності батьків у сфері формування діалогічних навичок дитини: наявність сформованої прив'язаності, обсяг знань, наявність вмінь та навичок, особистісний та готовність до співпраці. Також описано 5 рівнів психолого-педагогічної компетентності батьків, які можуть стати в подальшому орієнтирами для визначення просвітницької та консультативної діяльності корекційного педагога для визначення конкретних напрямів роботи з індивідуалізацією підходу.

Ключові слова: батьківська психолого-педагогічна компетентність, діалогічна компетентність, дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку, критерії

та рівні оцінки, індивідуально-орієнтований підхід.

The effectiveness of the correctional and developmental work of a psychocorrectional pedagogue (oligophrenopedagogue) and the performance of the tasks of psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities, especially in the field of the formation of one of the key ones, namely dialogic competence, largely depends on the creation of a supportive and developing environment in the conditions of the child's family. This especially applies to children of preschool age, who in modern conditions of military rule, most often in front-line territories, receive family education. Therefore, the quality of the organization of the educational environment depends on the psychological and pedagogical competence of the parents, namely on the motivation, personal traits, available knowledge and the ability to apply it in the individual environment of the family.

At the moment, in Ukraine there is a problem of developing effective tools for the educational and advisory work of the psychocorrectional teacher on the formation of the psychological and pedagogical competence of parents. There is also insufficient study of the features of parents' influence on the formation of dialogical competence of preschoolers with intellectual development disorders, which determines the relevance of scientific research on this topic and the development of relevant practical tools for correctional pedagogues.

The article analyzed scientific views on certain aspects of parental competence, as well as the importance of taking them into account in working with a child with intellectual disabilities. Issues of both psychological components and pedagogical ones related to the directions of parents' education were considered. Based on the analysis of existing research and practical observations, 5 criteria for assessing the level of psychological and pedagogical competence of parents in the field of the formation of dialogic skills of the child were selected: the presence of a formed attachment, the amount of knowledge, the presence of skills and abilities, personal and readiness for cooperation. Also described are 5 levels of the psychological and pedagogical competence of parents, which can later become guidelines for determining the educational and advisory activities of the correctional teacher to determine specific areas of work with the individualization of the approach.

Key words: parental psychological-pedagogical competence, dialogic competence, preschoolers with intellectual disabilities, assessment criteria and levels, individually oriented approach.

УДК 376-056.3:37.04
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.16>

Якуба Л.С.,
викладач кафедри спеціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
аспірантка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування діалогічної компетентності дитини є ключовим завданням, що постає перед педагогами та батьками у період підготовки до шкільного

навчання. Проблема формування навичок спілкування та мовлення дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку надзвичайно актуальна через ключові вміння та навички, які

забезпечують успішність подальшого навчання такої дитини у школі. Сучасний стан освіти в Україні, який викликаний військовими діями, приводить до виникнення нових викликів перед корекційними педагогами, змушуючи шукати дієві підходи для реалізації своїх завдань. Особливо це стосується сфери виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема у ранньому віці та дошкільному. Окрім того, застосування компетентнісного підходу ставить перед педагогами нові завдання, особливо якщо це стосується виховання та розвитку дітей з особливими потребами, і, відповідно, вимагає пошуку нових шляхів для їх вирішення. Неможливість задоволення освітніх і корекційних потреб в умовах закладів дошкільної освіти через дистанційне навчання перекладає реалізацію процесу навчання та виховання на плечі батьків, і отже вимагає від них досить високого рівня психолого-педагогічної компетентності. Таким чином, в сучасних умовах корекційний педагог часто виконує не тільки свої безпосередні функції, але й стає фасилітатором та коучем для найближчого оточення дитини з порушенням інтелектуального розвитку, і потребує інструментів для оцінки батьківської здатності ефективно реалізовувати індивідуальну програму розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі формування батьківської компетентності присвячено чимало робіт, але в основному розгляд цього питання лежить у площині психологічних досліджень. Як зазначає О. Нагула, досліджені соціокультурні аспекти батьківської компетентності в працях Т. Гурко, І. Кон, М. Мід, загальна структура батьківства у працях М. Єрміхіної, Р. Овчарової, психологічні аспекти батьківства у працях В. Раміх, Г. Філіппової. Як частину соціального середовища, яка створює умови для психічного розвитку середовища, велику увагу приділено у теорії розвитку представників біхевіорального напрямку в психології Б. Скіннера, А. Бандури та ін., які вивчали вплив на поведінкові аспекти, які є невід'ємною складовою діалогічного спілкування, а отже, і основою для формування діалогічної компетентності. Вони розглядали батьківську поведінку як соціальний стимул, що здійснює позитивне або негативне підкріплення діяльності [4, с. 3].

Дослідження L.L. Mcintyre (2007), яка спиралась на встановлений зв'язок між практикою батьківства та поведінкою дітей, та проаналізувала аспекти навчання батьків з метою корекції взаємодії між батьками та дитини, показали, що негативна взаємодія між батьками та дитиною тісно пов'язана з проблемами поведінки дітей з інтелектуальною недостатністю. Оволодіння ж певними прийомами та методами взаємодії, до якої як складова входить вміння побудувати діалог, асоціюється з розвитком соціальної компетентності та

саморегуляції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Використання ж моделі транзакцій з отриманням певних результатів або досягнення необхідних цілей, важливих для дитини, показують залежність від того, яким чином батьки реалізують свій вплив, з її позитивним або негативними реакціями [9, с. 357].

Залежність від ступеня інтелектуального порушення не відмічається дослідниками в цьому питанні, але особлива увага у дослідженнях приділена саме опосередкуванню особистісних рис батьків, їх установками, та іншим змінним [3, с. 285].

Е. Галінські виділяє шість стадій батьківства, кожна з яких має свій зміст, який створений логічною послідовністю розвитку взаємодії матері (або тата) і дитини. Це стадії формування образу, вигодовування, авторитету, стадія інтерпретації, взаємозалежності та розставання. Третя стадія – стадія авторитету, яку батьки і дитина проходять у дошкільному віці дитини, а саме від 2 до 5 років, містить саме завдання соціалізації. На цій стадії батьки здійснюють самооцінку себе як вихователя, а також оцінку відповідності дитини власним уявленням та своїй можливості прийняття дитини з її реальними можливостями та особливостями. Це також період розвитку стосунків, переосмислення дій [5, с. 337]. Відповідно, від того, які здобутки винесуть батьки з цього періоду, яким чином вони будуть здатні налагодити діалог з власною дитиною і залежить подальший її розвиток, а також подолання бар'єрів для формування діалогічної компетентності дитини, зумовлені її обмеженими можливостями, в першу чергу у розвитку мовлення та когнітивного сприйняття. На нашу думку, співпраця з психологом та оволодіння корекційним педагогом певними знаннями, що стосується психологічної сторони взаємодії з батьками з метою підвищення їх психолого-педагогічної компетентності, є вкрай необхідним.

Як вказує Т. Жук, одним з завдань корекційного педагога є «...освітня робота з батьками, підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності у виховній і корекційно-розвитковій роботі з дитиною з конкретних питань...» [2, с. 338]. Таким чином можна стверджувати, що визначення критеріїв оцінки компетентності батьків у формуванні діалогічних можливостей дитини з порушенням інтелектуального розвитку, як ключових для соціалізації, є необхідним для забезпечення результативності просвітницької та консультативної роботи корекційного педагога.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На даний момент не є в повному обсязі вирішені питання визначення рівня батьківської компетентності, які б включали всі компоненти, необхідні для створення розвивального середовища у родині для інтенсифікації

формування діалогічної компетентності дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку. Дане питання вимагає від корекційного педагога індивідуалізації методів взаємодії з батьками, орієнтації на можливості та ресурси родини, що ми визначаємо як індивідуально-орієнтований підхід.

Мета статті: представити результати аналізу наукових досліджень у сфері вивчення батьківської психолого-педагогічної компетентності, її впливу на формування навичок діалогу у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку та визначити критерії для оцінки її рівнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З точки зору функціонального та індивідуально-орієнтованого підходів оцінка рівня батьківської компетентності повинна здійснюватися з визначенням наявних можливостей, або ресурсів батьків, рівня їх знань щодо особливості розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, обмежень та бар'єрів для такого розвитку.

Під *батьківською компетентністю* в психолого-педагогічному аспекті ми розуміємо наявність знань, вмінь, навичок, які дають змогу до створення розвивального середовища та активізації участі дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в різноманітних активностях, що потребують діалогічного спілкування.

Першим критерієм для визначення рівня компетентності батьків є наявність сформованої прив'язаності матері та батька до дитини, що має особливості інтелектуального розвитку. Про важливість впливу її наявності на всі сфери розвитку, в першу чергу, комунікативного, вказують дослідження Д. Боулбі [6] «Прив'язаність визначається як вроджена потреба дитини у відчутті безпеки й надійності стосунку між нею та її першим й основним піклувальником, найчастіше – матір'ю» [1, с. 114]. Одним з факторів, що сприяють розвитку надійної прихильності між матір'ю та дитиною, спираючись на мета-дані багатьох досліджень, К. Глушенко визначає вміння взаємодіяти зі своєю дитиною під час інтерактивної гри стимулювати її до пізнавальної діяльності та залучати до взаємодії, здатність сприймати сигнали дитини і доступні форми спілкування [1, с. 114], що є, на нашу думку, і умовою для формування діалогічних навичок, особливо, якщо говорити про дитину с порушеннями інтелектуального розвитку, що має складнощі як з розумінням мовлення та невербальних способів комунікації, так і знижену здатність до висловлювання зрозумілим способом. З точки зору іншого дослідника, Д. Хоува, здатність батьків ефективно спілкуватись, розшифровувати невербальні сигнали дитини та розуміти її емоційні стан утруднена, і це приводить до виникнення бар'єру у спілкуванні [8]. Порушення батьківської прив'язаності приводять до зниження мотивації до діалогічного

спілкування, та зменшення ресурсів для застосування знань та навичок.

Другим критерієм є знання, якими володіють батьки: про особливості розвитку вербальних та невербальних функцій дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, особливостей пам'яті, уваги, сприйняття та усвідомлення мовлення такою дитиною, а також існуючих методів розвитку комунікації та засобів створення комунікативного середовища. Окрім того, це ще знання про зміст і сутність усіх напрямків корекційного дошкільного виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, прийоми формування ігрової діяльності, варіації та послідовність розвитку ігрових навичок відповідного до формування їх в онтогенезі. Окремим знанням є знання про етапність формування мовленнєвої функції та активізації мовленнєвої функції дітей з зазначеним порушенням прийомів. Треба підкреслити, що ідея наявності порушення когнітивного розвитку, коли дитина знаходиться у дошкільному віці, у більшості батьків викликає різке відторгнення та заперечення. Тільки наприкінці дошкільного віку вони стають здатні до прийняття фактичного стану речей, і саме обізнаність є тим фактором, що допомагає в цьому процесі.

Третім критерієм оцінки ми можемо виділити уміння і навички батьків у організації діалогічного спілкування на рівні можливостей дитини, їх здатність до створення та моделювання певних ситуацій діалогу під час побутової, повсякденної рутини, гри з дитиною та її навчання. Високий рівень батьківської компетентності забезпечується саме здобуттям певних вмінь: спілкуватися «простим» мовленням, доступним для сприйняття дитини як за змістом, так і за темпом, унаочнення ситуації, здатність до багаторазового повторення ситуацій та тем, вміння «слідувати» за дитиною та підтримувати її зацікавленість темою та процесом діалогу, вміння ставити досяжні цілі, навички долання проблемної поведінки тощо.

Четвертим критерієм можна виділити наявність особистісних рис характеру у батьків та моделей поведінки, що здатні зменшити кількість бар'єрів у діалогічному спілкуванні, а саме: терплячість, послідовність, адекватність оцінки можливостей та результатів діяльності дитини, толерантність, здатність до формування партнерських відносин, власний помірний темп мовлення, емоційно-лабільні відносини.

П'ятим критерієм можна визначити готовність до співпраці з корекційним педагогом, активність та ініціативність у процесі реалізації індивідуальної програми розвитку.

За результатами багаторічних спостережень під час надання корекційно-розвивальних послуг, а також аналізу досліджень з теми нами було визначено такі рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності батьків:

Дуже низький: батьки не приймають дитину, заперечують особливості її розвитку та необхідність надання допомоги, вважають її «лінивою», часто порівнюють з іншими, не здатні керувати поведінкою дитини, мають низький рівень обізнаності щодо вікових норм та особливостей розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери, нетерплячі, авторитарні, непослідовні. Часто ставлять перед дитиною нереальні з урахуванням наявних можливостей дитини цілі або, навпаки, зовсім не намагаються активізувати мовлення у діалозі; мають або завищені, або, навпаки, знижені критерії оцінки її досягнень. У матері або батька знижена здатність до побудови діалогу, низька потреба у розумінні спроб дитини висловити свої емоції та бажання. Спілкування обмежене рутинними ситуаціями догляду, відбувається на побутовому рівні.

Низький: батьки усвідомлюють, що дитина має особливості розвитку, але не приймають його. Якщо приймають факт особливості розвитку, то намагаються знайти фахівця, який виправить розвиток дитини і «зробить її нормальною», але відмовляються від активної участі у процесі корекції. Мають низьку мотивацію до комунікації з дитиною, наявний високий рівень порушення прив'язаності. Можуть володіти базовими знаннями про розвиток мовлення та комунікації дитини, а також окремими прийомами взаємодії, але, через погане розуміння потреб дитини (емоційних, когнітивних, комунікативних, побутових, освітніх), не завжди їх застосовують. У спілкуванні з дитиною не враховують темпу її сприйняття. Не володіють прийомами підтримування ініціативи дитини під час діалогу.

Базовий: Батьки мають достатній обсяг знань щодо виховання та розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, можуть не мати порушення прив'язаності до дитини, або воно наявне у незначному ступені. Така родина відкрита для спілкування з фахівцями, мають достатній рівень мотивації для діалогу з власною дитиною, розуміють її базові потреби, але є складнощі з розумінням емоційних, когнітивних, освітніх потреб. Мати та батько володіють деякими прийомами формування діалогу, здатні їх застосовувати, можуть приєднуватися до діяльності дитини та створювати необхідні ситуації для спілкування. Достатньо терплячі, є бажання змінити свої моделі спілкування на такі, що зменшать бар'єри у розумінні дитини. Відкриті для співпраці з корекційним педагогом, але не завжди слідуєть рекомендаціям, проявляють мало ініціативи.

Достатній: батьки мають достатній рівень знань щодо особливостей розвитку та методів виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, обізнані у вікових нормах формування ігрової та комунікативної діяльності, володіють

прийомами взаємодії, що дозволяє їм ефективно підключатися до діяльності дитини та налагоджувати діалог на різноманітні теми, мають досить високу мотивацію до розширення можливостей дитини, добре розуміють її потреби та особливості комунікації, готові та активно долучаються до співпраці з корекційним педагогом. Порушення прив'язаності не відмічається.

Високий: батьки дитини мають високий рівень мотивації до застосування наявних знань та здобуття додаткових, обізнаності щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями, навичок використання прийомів інтенсифікації діалогічного спілкування, здатні продукувати ідеї щодо підвищення мотивації власної дитини у діалозі, активізації вербального та невербального способу спілкування та закріплення здобутих навичок. У родині постійно моделюються ситуації діалогу під час побутової, ігрової та навчальної діяльності дитини, надається необхідна підтримка та є дотримання досяжного для дитини темпу діалогу, враховуються наявні можливості дитини та розуміються завдання найближчого розвитку.

Висновки. Аналіз теоретичних джерел, наукових підходів та власних спостережень дозволив осмислити складові батьківської компетентності, роль сформованої прив'язаності, необхідність оволодіння батьками певним обсягом знань, вмінь та навичок, врахування особистісних рис батьків, що дозволило сформулювати критерії оцінки їх здатності до формування діалогічної компетентності власної дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку інструментарію на основі визначених критеріїв для застосування у консультативній та просвітницькій роботі корекційного.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Глушенко К. Теоретичні засади формування прив'язаності у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Науковий часопис. Вип. 40. Спеціальна психологія. Київ: НПУ Драгоманова, 2021. С. 113–119.
2. Жук. Т. Формування психолого-педагогічних компетенцій батьків у вихованні дітей з інтелектуальним порушенням помірного ступеня. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Т. 1. № 13. Київ: ІСПП ім. М.Ярмаченко, 2021. С. 337–346. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.119>
3. Мякушко О. Теоретико-методичні засади розробки тренінгу з підвищення компетентності батьків, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови Т. 1 № 16 Київ: ІСПП, 2020, С. 275–295. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.155>
4. Нагула О. Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: ел. наук. фах. вид. 2012. http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/12nolprd.pdf

5. Хворова Г. Зміст і рівні батьківської компетентності в корекційно-педагогічному аспекті. Актуальні проблеми корекційної освіти / за ред. В.М. Синьов, О.В. Гаврилов. Вип. 5. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. С. 333–347.

6. Bowlby J. Attachment Theory, Separation Anxiety, and Mourning. e-Book. International Psychotherapy Institute From American Handbook of Psychiatry: Volume 6 edited by Silvano Arieti Copyright © 1975 by Basic Books. 2015 URL: [https://www.freepsychotherapybooks.org/ebook/attachment-theory-](https://www.freepsychotherapybooks.org/ebook/attachment-theory-separation-anxiety-andmourning/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwuMC2BhA7EiwAmJkHfu80_rOWb5XghEGXRYo2XhoCkqMQAvD_BwE)

[separation-anxiety-andmourning/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwuMC2BhA7EiwAmJkHfu80_rOWb5XghEGXRYo2XhoCkqMQAvD_BwE](https://www.freepsychotherapybooks.org/ebook/attachment-theory-separation-anxiety-andmourning/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwuMC2BhA7EiwAmJkHfu80_rOWb5XghEGXRYo2XhoCkqMQAvD_BwE)

7. KRrE2T-KvEYCrqtQrNH2KSvfWYaZTAWQkHfu80_rOWb5XghEGXRYo2XhoCkqMQAvD_BwE

8. Howe D. Disabled children, parent-child interaction and attachment. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2206.2006.00397.x>

9. Mcintyre L. L. Parent training for young children with developmental disabilities: randomized controlled trial article in American Journal on Mental Retardation. October 2008 VOLUME 113, NUMBER 5: 356–368

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

СИНТЕЗУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ
У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУSYNTHESIS OF EUROPEAN AND NATIONAL VALUES IN THE EDUCATIONAL
WORK OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

У статті автор виокремив виклики, які вирішуються в реаліях виховної роботи українських закладів освіти. Акцентовано увагу на неоднозначності розуміння суті і структури виховання. Визначено доцільність розроблення заходів і засобів виховання дітей і молоді у реальному і віртуальному просторі. В статті наголошено, що компетентнісний підхід певною мірою визначає зміст і процедури виховної роботи. Особистісний підхід передбачає роль попередження ситуацій споглядання світу лише очима власної культури. Наголошено увагу на тому, що національна ідентичність є ядром змісту національно-патріотичного виховання. Однак є потреба кореляції національних цінностей з європейськими демократичними цінностями. Автором визначено сприятливі умови реалізації виховних завдань під час провадженого воєнного стану: циклічність духовно-морального розвитку людини, що підпорядковується певному ритму, моральним правилам; узгодження виховних засобів виховного впливу з принципом причинності; опора на самоконтроль, формування сили волі, оптимістичне програмування. Зазначено, що зміст виховної роботи доцільно синтезувати з елементами ментальної культури і ураховувати виховні традиції закладу освіти, опиратися на шляхетність розумової діяльності і моральне почуття як канву навчальної і професійної репутації здобувача. Збереження і продовження традицій, історії стійкості спільноти, спільна праця може стати умовою успішного фізичного виховання. Розуміння здоров'я як блага, правила-ритуали і відновлення корисних практик козацького гарту – умови фізичного і валеологічного виховання дітей і молоді. Охарактеризовано також необхідні умови успішного виховного процесу: нормативна база в основі організації, громадянська позиція педагога-вихователя, традиції виховуючого простору, унікальність і апіорна цінність людини в освітньому процесі.

Ключові слова: університет, особистість, виховання, виховна робота, куратор, координатор, особистість, національна ідентичність.

In the article, the author singled out the challenges that are being solved in the realities of the educational work of Ukrainian educational institutions. Attention is focused on the ambiguity of the understanding of the essence and structure of education. The expediency of developing activities and means of raising children and youth in real and virtual space has been determined. The article emphasizes that the competence approach to a certain extent determines the content and procedures of educational work. A personal approach assumes the role of preventing situations of viewing the world only through the eyes of one's own culture. Emphasis is placed on the fact that national identity is the core of the content of national-patriotic education. However, there is a need to correlate national values with European democratic values. The author has identified favorable conditions for the implementation of educational tasks during the ongoing martial law: cyclical spiritual and moral development of a person, which is subject to a certain rhythm, moral rules; coordination of educational means of educational influence with the principle of causality; reliance on self-control, formation of willpower, optimistic programming. It is noted that it is advisable to synthesize the content of educational work with elements of mental culture and take into account the educational traditions of the educational institution, to rely on the nobility of mental activity and moral feeling as a canvas for the educational and professional reputation of the acquirer. Preservation and continuation of traditions, stories of community resilience, joint work can become a condition for successful physical education. Understanding health as a good, rules-rituals and restoration of useful practices of the «Cossack hart» are conditions for the physical and valeological education of children and youth. The necessary conditions for a successful educational process are also characterized: the regulatory framework at the base of the organization, the civic position of the teacher-educator, the traditions of the educational space, the uniqueness and a priori value of a person in the educational process.

Key words: university, personality, upbringing, educational work, curator, coordinator, personality, national identity.

УДК 378.18

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.17>

Борисенко Н.О.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри освітології
та інноваційної педагогіки, проректор
з навчально-виховної роботи
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Повномасштабне вторгнення РФ на територію суверенної України продемонструвало всьому світу хисткість аксіологічних ціннісних орієнтирів і поставило усю світову спільноту перед складним вибором інструментів, заходів і засобів підтримки ідей демократії

для відновлення миру і збереження стабільного поступу євроінтеграції. Зазначимо тут, що ми стоїмо на твердій позиції: збереження і розвиток цінностей демократії, гуманізму апіорно кристалізується в професійній педагогічній освіті, адже саме ресурси педагогічної освіти розкривають вектори предикторів ціннісних орієнтирів особистості, світоглядно-практичну матрицю поведінки

суспільства у конкретний момент історичного буття держави, сталі національно-державні цінності на основі системного осмислення ментальної культури, історичного розвитку державності і об'єктивно детермінованих способів зближення національних і світових ціннісних моделей. Проваджений в Україні воєнний стан обумовив виклики, які вирішуються в реаліях виховної роботи українських закладів освіти. Звернімо увагу на Наказ МОН України № 1149 від 16.08.2024, в якому сконцентровано увагу на можливостях «подолання викликів, пов'язаних із військовою агресією РФ, виконання зобов'язань України у сфері європейської інтеграції, положень Цілей сталого розвитку», а саме: контекстно проблеми, заявлені у назві статті, виклики цифрової трансформації усіх суспільно-правових відносин, процесів, у тому числі виховання, навчання, розвитку і освіти (різних рівнів і галузей знань), виклики формування життєстійкості і суб'єктності українців, у тому числі – закордонних українців, національно-патріотичне виховання і громадянська освіта на засадах рівності, недискримінації, інклюзивності і безпеки [7]. Безсумнівно, заявлена у назві статті проблема корелюється із завданнями Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року [10], Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді [4], приписами чинного національного законодавства у сфері вищої освіти [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Підтримуємо позицію науковця В. Крисаченка, який слушно зауважив про те, що «історична реконструкція та компаративістика уможливають виявлення та зіставлення ціннісних моделей різних культур з тим, щоб доказово засвідчити європейськість всієї системи національних цінностей України» [5]. Важливим методологічним корелянтом має стати конструктивна компаративістська практика осмислення і ретроспекції індивідуальних, громадських і державних ціннісних систем для гармонізації цілей громадянської освіти в Україні і країн прогресивної демократичної світової спільноти задля реалізації «політики для майбутнього покоління (Policies for the next generation, children and youth)» [7]. Ця наукова розвідка, започаткована авторкою і поточні результати представлено у публікаціях історико-педагогічного спрямування (у співавторстві з В. Ворожбіт-Горбатюк) [1]. Контекст викликів провадженого воєнного стану в організації виховної роботи представлено у публікації Т. Собченко, В. Ворожбіт-Горбатюк, Є. Бондаренко [8]. У ході дослідження використано в якості методологічного базису міркування і висновки соціологічного дослідження, проєкт «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» [6; 9]. Вивчення широкого

масиву джерел з обраної теми свідчить про живий інтерес до проблеми ціннісних орієнтирів та їх інтерпретації в практиці виховної роботи педагогічного університету. Водночас, динаміка самого терміну, трансформації суспільно-правових відносин на усіх рівнях, цифровізація і глобалізація, інші процеси обумовлюють актуальність системного вивчення проблеми через призму ідеології людяності, людиноцентричності і гармонізації європейських і національних аксіологем цінностей.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): на основі особистісного і компетентнісного підходів дослідити умови реалізації виховних завдань у процесі педагогічної підготовки під час провадженого воєнного стану.

Викладення основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Зазначимо тут, що у листі МОН України міністр освіти О. Лісовий наголошує на тому, що «в умовах перманентного виклику для всієї системи освіти та всіх учасників освітнього процесу питання безпеки при визначенні формату проведення навчальних занять у закладі освіти в новому 2024/2025 навчальному році є ключовим у діяльності керівників усіх рівнів» [12]. Тобто, усі важливі цілі, завдання концептуального змісту рекомендації можливі в практиці виключно за умови належної безпеки. Таким чином, усі організаційні, управлінські, змістовно-методичні ініціативи мають суворо узгоджуватися з апіорною цінністю життя і здоров'я людини – кожного учасника освітнього процесу. У розумінні сутності структури виховання як процесу і виховної роботи як напряму професійної підготовки в педагогічному університеті. Цінність безпеки освітнього простору і цінності гармонізації фізичного, психічного, духовного і ментального здоров'я людини спрямовують до пошуку нових абрисів тлумачення суті і структури виховання. Контекстно викликів провадженого воєнного стану і загроз інформаційної війни обумовлюють доцільність розроблення заходів і засобів виховання дітей і молоді у реальному і віртуальному просторі.

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди компетентнісний підхід в реалізації освітніх програм і в системі виховання визначає зміст і процедури виховної роботи. Особистісний підхід передбачає роль попередження ситуацій споглядання світу лише очима власної культури. Адже сучасний педагог-інноватор має демонструвати планетарне мислення, створювати на системному рівні полікультурний комунікативний простір [11]. Безумовно, важливим елементом виховної роботи в педагогічному університеті є системна цілеспрямована робота з утвердження української національної ідентичності, що є ядром змісту не лише національно-патріотичного виховання, а передусім

громадянської освіти нового покоління. Нагальною є потреба кореляції національних цінностей з європейськими демократичними цінностями. Адже на рівнях ментальної культури і громадянських стереотипних ціннісних уявлень еталонні взірці соціальної, громадянської активності успішних людей, потужна хвиля героїзації вчинків і поведінки українців в умовах протистояння державі-агресору, у свою чергу, маючи позитивні наслідки, водночас містить нові ризики для виховної роботи на етапі відновлення України.

Стисло розглянемо практику гармонізації європейських і національних цінностей в практиці виховної роботи на факультеті соціальних, поведінкових наук у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди [11].

Виховна робота на факультеті передбачає:

організаційне забезпечення (систематичний інструктаж кураторів академічних груп щодо виконання плану виховної роботи на факультеті, організація зборів академічних груп, кураторського складу; засідання Ради факультету, Спілки студентів і молоді факультету; профкому студентів, загальноуніверситетські збори, керівництво та сприяння роботі студентських громадських об'єднань, індивідуальна робота із здобувачами та їх родинами), проведення індивідуальних та групових бесід профілактичного та морально-етичного спрямування, клопотання на преміювання здобувачів і кураторів академічних груп за різні досягнення, організація культурно-освітніх заходів спільно з Музейним комплексом університету, інше);

методичне та інформаційне забезпечення, що у змісті передбачає формування активної життєвої і громадянської позиції, формування моральної поведінки фахівця (участь кураторів в методичних семінарах та роботі інституту кураторів університету, контроль за виконанням планів виховної роботи кураторів. Відвідування кураторських годин, анкетування, тестування, діагностування студентів з питань виявлення їхнього рівня вихованості й розвитку професійних здібностей. індивідуальні бесіди зі здобувачами, координування інфо-медійного простору);

національно-патріотичне та громадянське виховання відповідно до планів виховної роботи, з опорою на принцип календарності і гармонізації національних державних світ і міжнародних заходів з акцентуацією на доброзвичайність для утвердження громадянської поміркованості, усвідомлення цінності освіти і науки як життєвої опори;

професійне виховання, інтегроване з науковою роботою: науково-практичні конференції, засідання політичного клубу та діяльність наукового студентського товариства (наприклад, всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 300-річчю з дня народження Григорія Савича

Сковороди «Актуальні проблеми досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи», проф. Васильєва М.П. та провідні викладачі кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки; відкрита лекція на тему «Війна як учитель: психоісторія і психопедагогіка», конкурс наукових робіт з психології здобувачів (спеціальність 053 Психологія) та майстер-клас «Бути готовим до життя після війни. Психотехнології з подолання негативних наслідків стресу», проф. Хомуленко Т.Б. та провідні викладачі психології).

Якщо систематизувати значний масив проведених на факультеті заходів, справедливо можна підсумувати, що викладачі, куратори академічних груп, здобувачі, інші зацікавлені в якості освіти фахівці послуговуються людиноцентричними цінностями, в яких синтезовано кращі надбання світової і української культури, національних і світових наукових шкіл, а саме: естетика щоденного буття через шляхетні вчинки і професійність в усіх заходах, подіях, добродійна діяльність як щоденний духовний подвиг, багатоканальне сучасне толерантне відкрите спілкування на засадах доброзичливості і рівності, пропагування ідеї сродної праці і кордоцентричного ставлення до себе та інших, практики демонструвати успіх, бачити в духовності життєдайну силу зростання. Значним є ресурс рефлексії, спільноти здобувачів, їхніх батьків в організації волонтерської роботи, виховної роботи в гуртожитках, хабах психологічної підтримки, де практично ведеться системна робота з формування суб'єктності громадянина України, ідентичності як органічна проєкція народної ментальності і культури найближчого оточення на засадах поваги і розуміння в дистанційних і асинхронних комунікуваннях учасників освітнього процесу.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Отже, в організації і здійсненні виховної роботи на факультеті соціальних і поведінкових наук у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди виразною є циклічність духовно-морального розвитку в органічній єдності з турботою про психічне, фізичне здоров'я людини. Виховна робота має професійне спрямування, що відображено у підпорядкуванні певному ритму, моральним приписам, прийнятним в педагогічному університеті. Багато уваги приділено професійному зростанню майбутніх соціологів, психологів, економістів, політологів через узгодження засобів виховного впливу з принципом причинності, опору на самоконтроль, оптимістичне програмування. Зміст виховної роботи доцільно синтезується з елементами ментальної культури і виховними традиціями педагогічного університету, опирається на шляхетність розумової діяльності і моральне почуття як канву навчальної

і професійної репутації здобувача вищої освіти. Цікавим для ознайомлення можуть бути практики розуміння здоров'я як блага, правила-ритуали і відновлення корисних практик козацького гарту, що розвиваються в стінах університету. Необхідні умови успішного виховного процесу, уважаємо, це: нормативна база в основі організації, громадянська позиція педагога-вихователя, куратора, наставника, традиції виховуючого простору університету, факультету, унікальність і апріорна цінність людини в освітньому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ворожбіт-Горбатюк В., Борисенко Н. Ціннісний підхід в реалізації положень Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України (історико-педагогічний дискурс). «Педагогічні науки». 2022. № 99. С.: URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/issue/view/74>
2. Закон України Про вищу освіту. Документ 1556-VII, поточна редакція від 01.01.2023. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Закон України Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. Документ 2834-IX, поточна редакція від 13.12.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Наказ МОН №1038 від 29.07.2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>
5. Крисаченко В. Національні цінності України: сутність, розмаїття, консолідаційний потенціал. актуальне українознавство. №1(82), 2022. С. 28–50. DOI: 10.30840/2413-7065.1(82).2022.253205
6. Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків : моногр. / О.М. Балакірева, Т.В. Бондар, Д.М. Павлова та ін. ; наук. ред. О.М. Балакірева. Київ : ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2014. 156 с.
7. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 07.03.2024 № 276. Наказ МОН України № 1149 від 16.08.2024. <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennia-zmin-do-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy-vid-07032024-276>
8. Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В., Бондаренко Є. Основні вектори виховної роботи педагогічного закладу вищої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Вип. 1 (21). С. 97–106. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.97-105](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.97-105)
9. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді : за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» : моногр. / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар та ін. ; наук. ред. О. М. Балакірева ; ЮНІСЕФ, ГО «Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка». Київ : Поліграфічний центр «Фоліант», 2019. 127 с.
10. Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року. Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках. Постанова КМ України від 15 грудня 2023 р. № 1322. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text>
11. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Офіційний мережевий ресурс. (2023). URL: <http://hnpu.edu.ua/>
12. Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2023/2024 навчальному році. Лист МОН України. 24 серпня 2023 р. <https://mon.gov.ua/npa/shodo-organizaciyi-vihovnogo-procesu-v-zakladah-osviti-u-20232024-navchalnomu-roci>

RESEARCH OF THE INFLUENCE OF GRAPHIC DISCIPLINES ON THE EDUCATION OF FUTURE DESIGNERS AS THE BASIS OF PROFESSIONAL TECHNICAL LITERACY

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ЯК ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ

UDC 378.12

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.18>**Brednyova V.P.,**

Candidate of Technical Sciences,
Professor at the Department
of Descriptive Geometry
and Engineer Graphic
Architectural and Art Institute of Odessa
State Academy of Civil Engineering
and Architecture

Prokhorets I.M.,

Senior Lecturer at the Department
of Drawing, Painting and Architectural
Graphics
Architectural and Art Institute of Odessa
State Academy of Civil Engineering
and Architecture

Yavorska N.M.,

Senior lecturer at the Department
of Information Technologies
of Engineering and Design
Institute of Digital Technologies, Design
and Transport of National University
"Odesa Polytechnic"

Education is one of the priority areas of Ukraine's state policy. To ensure the improvement of the quality of education and access to quality educational services, it is necessary to create a new and safe educational space. The most important task of modern design education in higher education institutions (HEIs) is to create conditions that help to progress the professional skills of students and train a qualified specialist. The artistic work of a designer is crucial for solving problems that are characterized by innovations and the need to combine the theory and practice of various types of design activities. Graphic design requires the study of the necessary disciplines in the junior years of higher education institutions (HEIs), such as descriptive geometry (image geometry), the basics of font graphics, calligraphy, drawing and painting, etc., as well as the possession of elements and possibly relevant skills in working with computer programs such as Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, CorelDraw, Sketch, etc. In our opinion, one of the serious problems in teaching graphic arts is the lack of hours for studying them, the lack of the necessary material base (computer labs, for example), which is quite relevant nowadays, etc. Knowledge is more firmly assimilated when students understand why they need it and where they can apply it. Interdisciplinary programs can play an important role here. The article is devoted to the study of the influence of graphic disciplines on the education of future designers as the basis of their professional technical literacy, as well as the systematization and generalization of certain methodological approaches to teaching. The study used expert-analytical methods of studying the literature on the methods of teaching graphic disciplines to design students, analysis of curricula and individual student works, etc. The results of the study were tested in the educational process, which provides for the improvement and development of this topic in the future.

Key words: design students, graphic disciplines, descriptive geometry, font graphics, technical literacy.

Освіта є одним з пріоритетних напрямів державної політики України. Для забезпечення підвищення якості освіти та поліпшення доступу до якісних освітніх

послуг необхідно створення нового та безпечного освітнього простору. Найголовнішим завданням сучасної дизайн-освіти у закладах вищої освіти (ЗВО) є формування умов, які допомагають прогресу професійних навичок здобувачів та підготовці кваліфікованого фахівця. Художня робота дизайнера є вирішальною для розв'язання завдань, що відрізняються нововведеннями і необхідністю об'єднання теорії та практики різних видів дизайн-діяльності. Графічний дизайн вимагає вивчення на молодших курсах ЗВО необхідних дисциплін таких, як нарисна геометрія (геометрія зображень), основи шрифтової графіки, каліграфія, акцидентний шрифт, рисунок та живопис та ін., а також володіння елементами та, можливо, відповідними навиками роботи з комп'ютерними програмами такими, як, наприклад, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, CorelDraw, Sketch та ін. Одними із сучасних проблем сьогодення викладання графічних провідних дисциплін є, на наш погляд, недостатня кількість годин на їх вивчення, відсутність необхідної матеріальної бази (комп'ютерних класів, наприклад), що є зараз досить актуально, та ін. Знання засвоюються міцніше, коли студент розуміє, навіщо вони потрібні і де можна застосувати. Велику роль тут можуть відіграти взаємоузгоджені програми з окремих дисциплін.

Стаття присвячена дослідженню впливу графічних дисциплін на освіту майбутніх дизайнерів як основи їх професійної технічної грамотності, а також систематизації та узагальненню окремих методичних підходів до навчання. У дослідженні були застосовані експертні та аналітичні методи вивчення літератури з методології викладання графічних дисциплін здобувачам дизайнерського профілю, аналіз графічних навчальних програм та індивідуальних робіт студентів тощо. Результати досліджень були апробовані у навчальному процесі, що передбачає удосконалення і розвиток цієї тематики в подальшій перспективі.

Ключові слова: студенти-дизайнери, графічні дисципліни, нарисна геометрія, шрифтова графіка, технічна грамотність.

Problem statement. It is well known that higher education, along with some factors that characterize the potential of the individual, is one of the indicators of competitiveness in market conditions, so this explains the relevance and priority of high-quality graphic training of future designers.

Analysis of recent research and publications. Scientists, teachers and researchers study a wide range of theoretical, methodological and practical

problems of teaching graphic disciplines to students of creative specialties [1; 2, 103-113; 3, 131-134; 7, 227-233; 9, 326-331; 10, 42-46; 11, 36-47 and etc.].

It is difficult to imagine the current educational process without the use of information technology, so of particular interest are the works that address the issues of differentiated learning [4, 55-61; 6, 167-173; 8, 122-126; 12, 12-22; 16, 1827-1839 and etc.].

The purpose of the article. The purpose of the article is to study the influence of graphic disciplines on the education of future designers as the basis of their professional technical literacy and to generalize theoretical and scientific of effective methodological approaches to teaching.

Main material. In the modern world, graphic design is everywhere. The concept and practice of modern higher education in graphic design includes such technologies as the development and application of multimedia, the use of special programs and Internet resources, problem-based research methods, etc. The most important task of modern design education in higher education institutions is to create conditions that help students to develop their professional skills and prepare a qualified specialist of an innovative type, ready for professional activity. The greatest attention in this study is paid to identifying trends in improving the teaching of graphic disciplines «Descriptive Geometry» («Image Geometry»), «Art of Type», «Drawing» and «Composition», which allow future designers to increase their individual competitiveness in modern market conditions.

Our study is related to the generalization of the results of the experience of teaching graphic disciplines at the Architectural and Art Institute of the Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture (AAI OSACEA) for 1st and 2nd year students majoring in Graphic Design (45 students in total), as well as the results of teaching first-year students majoring in Design at the Institute of Digital Technologies, Design and Transport of the National University «Odesa Polytechnic» (30 students in total).

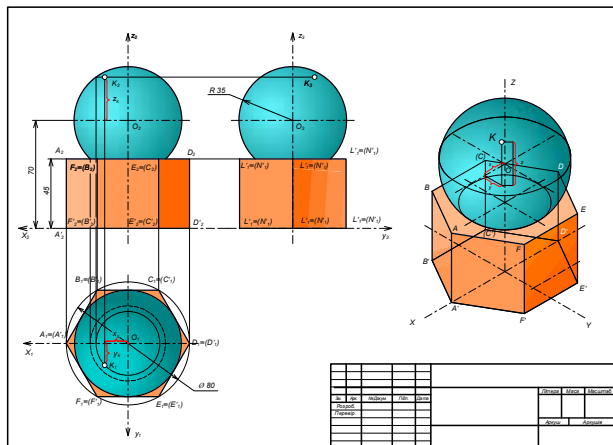
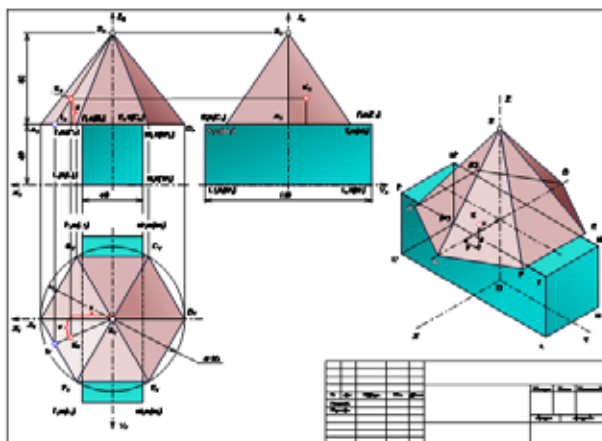
Descriptive geometry, which is considered to be founded by the French geometer Gaspard Monge (Minister of War under Napoleon Bonaparte), introduces the basics of the graphic language that a designer needs to create his or her projects. This science develops spatial, abstract and logical

thinking, intellectual abilities of a personality on the basis of graphic models of space, which are realized in the form of drawings. The graphic competence of students of creative specialties emphasizes the need for personal development in the conditions of study at modern universities, that is, a shift in emphasis to skills, not just knowledge and theoretical approaches to learning. Acquiring appropriate graphic skills requires a sufficiently motivated attitude to learning.

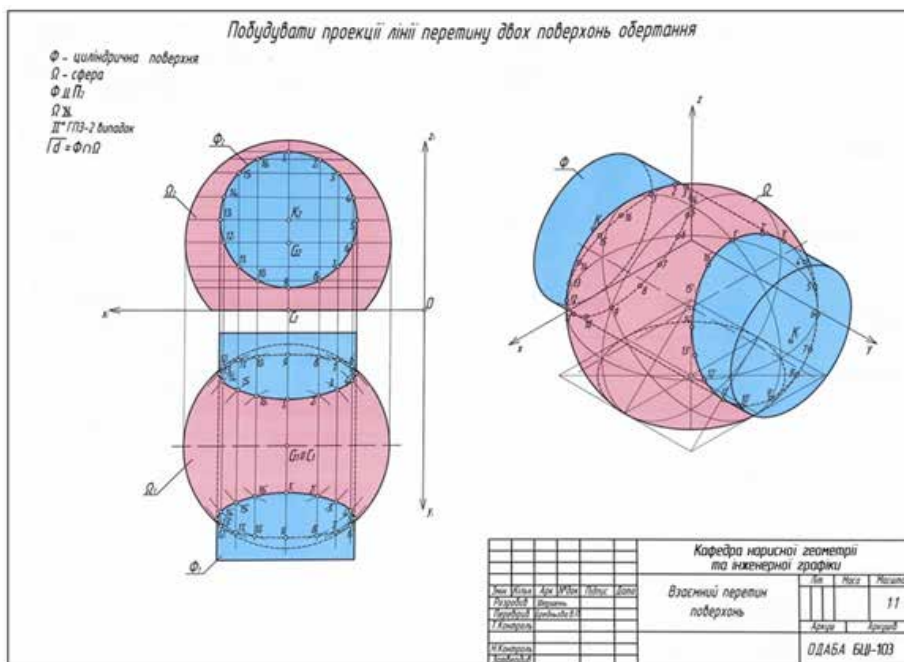
For example, in **Drw. 1** and **Drw. 2** show illustrations from the discipline “Descriptive Geometry”, which are examples of individual graphic tasks for first-year design students. The graphic professional education of design students also involves improving teaching methods, realizing the student’s creative potential, namely by providing non-standard options for individual assignments. In the process of professional training of design students, research work is an integral component that is organically inherent in the educational and creative activities of students. The use of research activities is due to the problem of mastering the culture of scientific research, as well as scientific and practical skills.

In the disciplines of «Type Graphics», «Art of Type», «Drawing» and «Composition», in addition to traditional assignments, students are encouraged to complete them independently using computer programs based on interdisciplinary connections.

Drw. 3 shows examples of the task “Composition of letters” in black and white and color versions, which is considered in the second year of design students. Computer-based learning technologies are a very important factor in the quality of a designer’s professional training, so from the first year of study, students are encouraged to use them, if possible, both to consolidate and generalize theoretical knowledge and to perform various types of classroom and independent work, including creative graphic tasks. With the help of



Drw. 1. Individual task on descriptive geometry “Construction of three basic projections and rectangular isometry of two geometric figures”



Drw. 2. Individual task in descriptive geometry “Construction of projections of the line of intersection of two surfaces of rotation – a sphere and a cylinder”

such technologies, a modern designer, creating the shape of an object, gets the opportunity to design from an aesthetic point of view and give the modeled objects the necessary properties, connecting forms of distance learning [5,152-160; 13; 15,63-75; 17, 317-325 and etc.].

It should be emphasized that in the field of design, work on a typeface is a process of artistic design, which includes the development of methods and

techniques for creating type compositions. The field of font use has a wide range. Font compositions are developed for book and newspaper and magazine graphics, industrial graphics, visual communication systems, etc.

Drw. 4 shows an example of a complex individual competition task on the same topic in perspective (based on knowledge of descriptive geometry and type graphics).

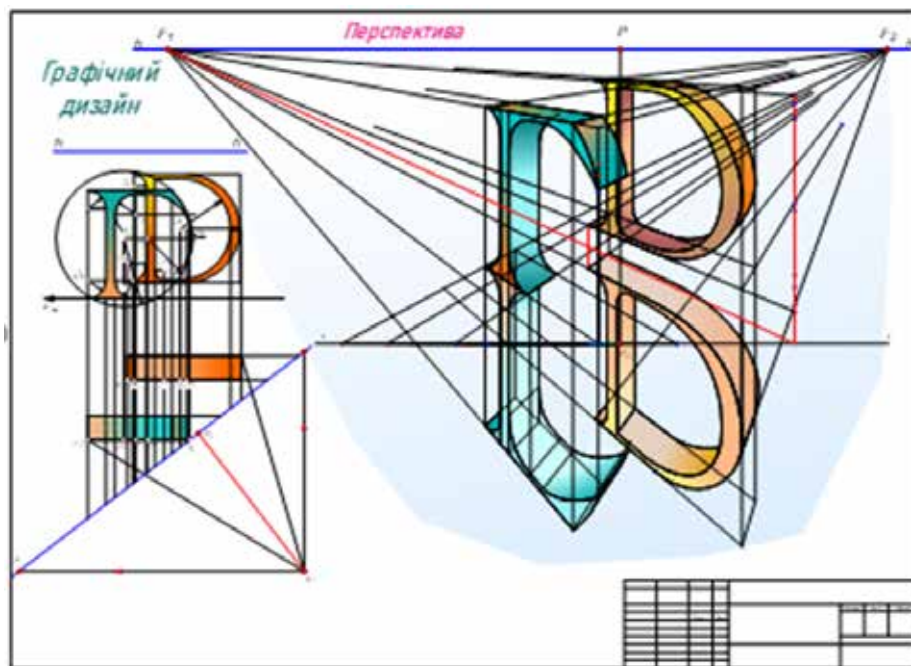


a)



b)

Drw. 3. Individual assignment on font graphics “Composition of letters”: a) in black and white; b) in color



Drw. 4. Complex contest task “Composition of letters. Building a perspective image”

Conclusions. The theoretical analysis has demonstrated the importance of studying graphic disciplines for a modern student of design profile. It is hoped that graphic design in general will become a means of improving the modern educational environment through the versatile professional graphic training of future specialists.

According to the authors, given the relevance of the topic, further research in this area will help to develop modern methodological approaches to the process of teaching graphic disciplines to applicants for creative specialties.

REFERENCES

1. Бредньова В.П. Нарисна геометрія. Конструктивні та прикладні задачі з елементами теорії: навч. посібник з грифом МОНУ. Одеса: 2013. 196 с.
2. Биркович Т.І., Варивончик А.В., Мазур Б.М. Особливості навчання студентів професійної майстерності в мистецьких закладах вищої освіти: *Питання культурології*. К.: 2021. № 37. С. 103–113.
3. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорець І.М. Про підвищення ефективності професійної графічної підготовки студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Збірник наук. праць Херсонського державного університету «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. LXXXI, том 1. С. 131–134
4. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорець І.М. До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Сер. «Педагогічні науки»*. 2018. № 1(120). С. 17–21.
5. Бредньова В.П., Яворська Н.М., Яворський П.В. Класичні задачі нарисної геометрії та їх

застосування в архітектурно-художній практиці. *Регіональні проблеми архітектури та містобудування: зб. наук. праць*. Одеса: 2021. № 15. С. 152–160.

6. Бредньова В.П. Ways of forming professional graphic competence of future architects. *Регіональні проблеми архітектури та містобудування: зб. наук. праць*. Одеса: 2021. № 14. С. 167–173.

7. Бредньова В.П. Графічна освіта – важлива складова творчого професіоналізму митця в архітектурно-художній практиці. *Регіональні проблеми архітектури та містобудування: зб. наук. праць*. Одеса: 2022. № 16. С. 227–233.

8. Бредньова В.П., Прохорець І.М., Яворська Н.М. Research of feedback in the study of graphic disciplines in higher educational institutions. *Журнал наук.праць «Інноваційна педагогіка» Причорном. наук.-дослід. інституту економіки та інновацій: 2024. № 67, т. 1. С. 122–126.*

9. Воєвідко, Л.М. Складові професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей: *Педагогічна освіта: Теорія і практика*. Київ: 2015. № 18. С. 326–331.

10. Гладун О. До проблеми візуальної мови графічного дизайну України. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва*. 2009. № 5. С. 42–46.

11. Коновець С.С. Особливості професійної підготовки викладачів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівської національної академії мистецтва*. Львів. 2011. № 22. С. 36–47.

12. Кузьменко, О.В. Педагогічні умови неперервної дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій. *Український журнал освітніх досліджень та інформаційних технологій*. Київ: 2018. № 6 (1). С. 12–22.

13. Лаптон Е. Основи. Графічний дизайн 04: Нові засади. / Е. Лептон, Д. К. Філіпс. Київ: 2020. ArtHuss. 262 с.

14. Осередчук О. Модель моніторингу якості вищої освіти в Україні. *Витоки педагогічної майстерності*. Львів: 2022. № 29. С. 175–180.

15. Остропольська Є., Березовський Д., Хорошайло О. Інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. *Наук. журнал. IT Synergy*. К.: 2022. № 1. С. 63–75.

16. Шостачук Т.В., Піддубна О.М., Максимчук А.П., Погосян Д.Р. Сучасний графічний дизайн як специ-

фічна особистісна творчість. Житомир: *Вісник науки і освіти* 2024. №23. С. 1827–1839.

17. Ткачук, О.В., Бредньова, В.П., Смичковська, О.М. Міждисциплінарні зв'язки дисциплін образотворчого циклу з графічними. Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології»*. 2022. № 5 (109). С. 317–325.

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ЄДИНОБОРСТВ

FORMATION OF PHYSICAL QUALITIES IN FUTURE OFFICERS FOR THE ARMED FORCES OF UKRAINE DURING MARTIAL ARTS TRAINING

Стаття присвячена одній із актуальних проблем всебічної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України – формуванню їхніх фізичних якостей під час занять з єдиноборств. Доведено важливість фізичної підготовки майбутніх офіцерів як основи професійної та психологічної готовності до дій в непередбачуваних військових умовах. Зазначено взаємодоповнюваність і взаємодоповнення фізичних якостей (витривалість, силові здібності, спритність, швидкість), що забезпечують рухову активність, та спеціальних якостей (стійкість до впливу несприятливих факторів службової діяльності, координаційні здібності, стійкість до гравітаційного перевантаження тощо). Означені якості формуються і розвиваються в майбутніх офіцерах приблизно однаковими методами, засобами і вправами (біг, плавання, подолання перешкод, силові вправи, спортивні ігри, рукопашний бій, єдиноборства та інші). Доведено потребу в комплексному підході до формування фізичних якостей майбутніх офіцерів під час занять з єдиноборств, результативність якого забезпечується завдяки ефекту синергії організаційно-педагогічних умов проведення занять.

Визначено і досліджено комплекс організаційно-педагогічних умов, які є складниками авторської методики формування фізичних якостей у майбутніх офіцерів ЗСУ під час занять з єдиноборств, а саме: підвищення мотивації майбутніх офіцерів до активної роботи під час занять з єдиноборств шляхом введення змагань наприкінці кожного заняття, зокрема зі змішаних бойових мистецтв, з визначенням рейтингу курсантів, а також включення до занять елементів атлетичного єдиноборства; організація занять в малих групах з використанням технології особистісно орієнтованого навчання; запровадження консультацій майбутніх офіцерів щодо психологічної підготовки до єдиноборств, а також щодо основ нутриціології, тобто стосовно режиму збалансованого харчування та відпочинку, як перед тренуванням, так і після нього; впровадження стресових тренувань під час занять з єдиноборств.

Надаються рекомендації викладачам і курсантам щодо реалізації визначених умов, які мають забезпечити високоякісну фізичну підготовку майбутніх офіцерів ЗСУ, що особливо важливо під час воєнного стану нашої країни.

Ключові слова: фізична підготовка, рухова активність, майбутні офіцери, форму-

вання фізичних якостей, вищий військовий навчальний заклад, єдиноборства.

The article is devoted to one of the urgent problems of the comprehensive training of future officers for the Armed Forces of Ukraine – the formation of their physical qualities during martial arts training. The importance of physical training of future officers as the basis of professional and psychological readiness to act in unpredictable military conditions has been proven. The mutual influence and complementarity of physical qualities (endurance, strength abilities, dexterity, speed), which ensure motor activity, and special qualities (resistance to the influence of adverse factors of service activity, coordination abilities, resistance to gravitational overload, etc.) are indicated. These qualities are formed and developed in future officers by approximate the same methods, means and exercises (running, swimming, overcoming obstacles, strength exercises, sports games, hand-to-hand combat, martial arts, and others). The need for a comprehensive approach to the formation of physical qualities of future officers during martial arts classes has been proven, the effectiveness of which is ensured thanks to the synergy effect of the organizational and pedagogical conditions of conducting classes.

The complex of organizational and pedagogical conditions, which are components of the author's methodology for the formation of physical qualities in future officers of the Armed Forces during martial arts classes, was determined and researched, namely: increasing motivation of future officers to work actively during martial arts classes by introducing competitions at the end of each class, in particular mixed martial arts, with the determination of the cadets' rating, as well as the inclusion of elements of athletic martial arts in classes; organization of classes in small groups using the technology of personally oriented learning; introduction of consultations for future officers on psychological preparation for martial arts, as well as on the basics of nutrition, that is, on a balanced diet and rest regime, both before and after training; implementation of stress training during martial arts classes.

Recommendations are given to teachers and cadets on the implementation of certain conditions that should ensure high-quality physical training of future officers of the Armed Forces, which is especially important during the martial law of our country.

Key words: physical training, motor activity, future officers; formation of physical qualities, higher military educational institutions, martial arts.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.19>

Воловник В.Є.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри інженерної механіки
Військової академії (м. Одеса)

Ліподат В.С.,
слухач II курсу магістратури
Військової академії (м. Одеса)

Постановка проблеми. В період бойових дій гостро стоїть питання щодо забезпечення всебічної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України (ЗСУ), збагачування їхніх знань, умінь, навичок і компетенцій в напрямках вогневої підготовки, тактичної підготовки, тактичної медицини, і,

особливо, їхньої фізичної підготовки і формування фізичних якостей на високому рівні, як основи професійної та психологічної готовності до дій в непередбачуваних військових умовах, що досягається зокрема під час занять у ВВНЗ з різних видів єдиноборств. Фізично витривалий, сильний воїн,

використовуючи свої знання військового фаху, здатний виконувати завдання будь-якої складності. Отже, сукупність зазначених складових підготовки майбутніх військових фахівців, базою формування яких є їхня фізична підготовка, підвищить живучість кожного військовослужбовця на полі бою, що набуває особливої актуальності в сучасний період широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території нашої країни.

Своєчасність даної задачі підтверджується й Наказом Міністерства оборони України № 225 від 05.08.2021 «Про затвердження Інструкції з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України» (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства оборони України № 255 від 23.04.2024), де зазначено, що «Фізична підготовка є одним із основних предметів бойової підготовки, важливим і невід'ємним елементом бойової готовності військових частин і підрозділів до виконання завдань за призначенням» [7].

Фізична підготовка поділяється на загальну та спеціальну і переслідує людину по життю всюди, школа, ліцей, коледж, заклад вищої освіти; перш за все для особистого здоров'я; по-друге, для роботи за спеціальністю.

Увага до фізичної підготовки та рухової активності молоді в нашій країні починається зі шкіл та ліцеїв, де застосовуються комплексні програми фізичного виховання, зокрема впроваджується так звана «Модель здорової школи» [9, с. 75, 78]. За визначенням заступника МОН України В. Рогової, саме в умовах воєнного стану функціонування системи освіти «характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу...» [9, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури свідчить, що дослідженням умов для покращення фізичних якостей військовослужбовців займалися такі вчені, як С. Булах, Ю. Герасимчук, І. Токар, С. Балабан та інші.

Питання організації фізичної підготовки і підвищення рівня сформованості фізичних якостей майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі закладів освіти, зокрема вищої військової, досліджувались в останні роки багатьма авторами [1–8, 11, 12].

Сучасні автори досліджують різні проблеми та підходи до всебічної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ, важливим складником якої є фізична підготовка і формування їхніх фізичних якостей, зокрема стосовно: підходу до фізичної підготовки і формуванню фізичних якостей як до важливої компоненти комплексної програми підготовки фахівців психологічного забезпечення ЗСУ [1, с. 90]; використання задачного підходу при підготовці спеціалістів з фізичної культури [3, с. 139]; використання компетентнісного підходу до підготовки

майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки, зокрема формування їхньої методичної, організаційної, діагностувальної компетентності [4, с. 48; 5, с. 110; 12, с. 325]; підготовки майбутніх тренерів зі східних одноборств [6]; підготовки інструкторів фізичної підготовки і спорту та бойової армійської системи ЗСУ [8, с. 95] та інші.

Проте формування фізичних якостей у майбутніх офіцерів Збройних сил України під час занять з єдиноборств задля забезпечення їхньої всебічної професійної підготовки у навчально-виховному процесі ВВНЗ ще не було предметом окремих спеціальних досліджень.

Отже, **метою і завданням** даної статті є дослідження процесу формування фізичних якостей у майбутніх офіцерів Збройних сил України під час занять з єдиноборств, що має забезпечити їхню високоякісну професійну і психологічну підготовку в сучасних умовах військового стану нашої країни.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Інструкції з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України (МОУ) зазначено, що загальними завданнями фізичної підготовки військовослужбовців є: формування та вдосконалення їх фізичної готовності до службової діяльності, підвищення бойової готовності військових частин і підрозділів шляхом розвитку фізичних та спеціальних якостей, оволодіння та вдосконалення військово-прикладних рухових навичок та вмій; формування готовності до перенесення екстремальних фізичних і психологічних навантажень у період підготовки та ведення бойових дій, виховання морально-вольових якостей та деякі інші [7]. Причому до фізичних якостей віднесено такі властивості (особливості) організму військовослужбовця, що забезпечують його рухову діяльність, а саме: витривалість, силові здібності, спритність, швидкість; а до спеціальних – такі, що забезпечують його стійкість до впливу несприятливих факторів службової діяльності, як-от: координаційні здібності, стійкість до гравітаційного перевантаження тощо

Проте, на нашу думку, визначені фізичні та спеціальні якості є великою мірою взаємо впливовими та взаємодоповнючими, тим більше, що вони формуються і розвиваються в майбутніх військових фахівцях одночасно і приблизно однаковими методами, засобами і вправами, як-от: біг, плавання, подолання перешкод, силові вправи, спортивні ігри, рукопашний бій, єдиноборства та деякі інші.

Як відомо, загалом до найпоширеніших видів єдиноборств входять: змішані бойові мистецтва, зокрема ММА, бокс, боротьба, дзюдо, фехтування, кікбоксинг, тайський бокс (муай тай), бірманський бокс (летвей), саньда, тхеквондо, капоейра, бразильське джіу-джитсу, історичний середньовічний бій, самбо, сумо, кіокушинкай, кудо (Дайдо Дзюку), а також атлетичне єдиноборство.

Формування фізичних якостей у майбутніх офіцерів ЗСУ на високому рівні під час занять з єдиноборств потребує, на нашу думку, комплексного підходу, результативність якого забезпечується, як відомо, завдяки ефекту синергії складників комплексу, що передбачає передусім визначення таких організаційно-педагогічних умов проведення означених занять, реалізація яких у навчально-виховному процесі ВВНЗ має забезпечити їхню високоякісну професійну і психологічну підготовку. Визначені організаційно-педагогічні умови складають основу пропонованої авторської методики формування фізичних якостей у майбутніх офіцерів ЗСУ під час занять з єдиноборств.

При цьому ми розуміємо організаційно-педагогічні умови, за Є. Подтергерою, як «взаємопов'язані обставини і/або способи впорядкування і тривалої підтримки педагогічного процесу, що утворюють певну систему, а зв'язки між ними проявляються у взаємозумовленості та взаємній впливовості педагогічних явищ, що виникають унаслідок запровадження цих умов і детермінують підвищення результативності процесу» [10, с. 90].

На основі аналізу першоджерел та власного досвіду було визначено наступні організаційно-педагогічні умови, які є складниками авторської методики формування фізичних якостей у майбутніх офіцерів ЗСУ під час занять з єдиноборств, а саме:

- підвищення мотивації майбутніх офіцерів до активної роботи під час занять з єдиноборств;
- організація занять в малих групах з використанням технології особистісно орієнтованого навчання під час занять з єдиноборств;
- запровадження консультацій майбутніх офіцерів щодо психологічної підготовки до єдиноборств, а також щодо основ нутриціології, тобто стосовно режиму збалансованого харчування та відпочинку, як перед тренуванням, так і після нього;
- впровадження стресових тренувань під час занять з єдиноборств.

Реалізація головної умови щодо підвищення мотивації майбутніх офіцерів до активної роботи під час занять з єдиноборств потребує, на нашу думку, розробки комплексу мотиваційних заходів, спрямованих на розвиток інтересу курсантів до цих занять. Адже, будь-яке заняття з фізичної підготовки є, як правило, одноманітною та важкою працею, і курсант може швидко втратити зацікавленість і внутрішню мотивацію до занять.

Ми пропонуємо підійти до вирішення цього питання та підвищити зацікавленість майбутніх військовослужбовців до покращення індивідуальних результатів уведенням змагань курсантів один з одним або між групами курсантів наприкінці тренування впродовж 15–20 хв., по можливості на кожному занятті, а раз на місяць влаштовувати

спортивні заходи, з обов'язковим нарахуванням індивідуальних балів за кожне змагання і наступне їх підсумовування та визначення рейтингу кожного курсанта.

При проведенні змагань доцільно використовувати не тільки загальновідомі види єдиноборств, як бокс або самбо, а й змішані бойові мистецтва, зокрема ММА (mixed martial arts). Як відомо, ММА – це вид спорту і категорія змішаних бойових мистецтв, що включає в себе різноманітні засоби і способи ведення оборони й нападу в рукопашному бою. Його особливістю є те, що раундів всього три, і тривають вони протягом п'яти хвилин, що є досить зручним піл час короткого навчального заняття, тим більше, що за цей час ті, хто змагаються, можуть продемонструвати достатньо велику кількість технік і прийомів, характерних для цього виду єдиноборств.

Крім того, враховуючи інтерес молоді до культуризму і побудові власного красивого тіла, з метою підвищення мотивації курсантів до активної роботи під час занять з єдиноборств, ми пропонуємо включити до занять елементи атлетичного єдиноборства, що є окремим напрямом фізичного виховання і ґрунтується на використанні комплексів силових вправ із різними обтяженнями (штангами, гантелями, гирями), опорами, тренажерами, а також вправ із використанням ваги власного тіла.

Наступна умова передбачає організацію занять з єдиноборств у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) в малих групах з використанням технології особистісно орієнтованого навчання, що означає орієнтацію при плануванні і здійсненні навчального процесу на особистість курсанта як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Оскільки особистісний підхід передбачає опору на природний процес розвитку і саморозвитку задатків і творчий потенціал особистості, то і організація занять має бути спрямована на створення для цього такої обстановки, яка забезпечить індивідуалізований підхід до кожного курсанта групи.

Ми рекомендуємо зменшити кількість курсантів у групі, як мінімум, до 7–10 осіб. Дана інновація дозволить викладачу (тренеру) більше уваги приділяти кожному і тим самим не тільки збільшити зацікавленість у тих, хто навчається, до занять, але й підвищити ефективність занять, сприяючи розвитку природних фізичних і творчих задатків, адже приділяти увагу меншій кількості курсантів, спираючись на їхні досягнення у саморозвитку власних фізичних якостей, значно легше і продуктивніше, ніж, наприклад, у стандартній групі у 25–30 військовослужбовців.

Умова щодо запровадження консультацій майбутніх офіцерів стосовно їхньої психологічної підготовки до єдиноборств потребує, на нашу думку, попередньої плідної співпраці з досвідченим

психологом, досвід якого стосується передусім психології і філософії східних єдиноборств, тобто бойових мистецтв, що утворилися та відточувалися у країнах Азії. Як відомо, характерним для них є поєднання технічних прийомів та психологічної складової, тобто комплексний розвиток одночасно як тіла, так і духу, досягнення гармонії між тілом та розумом, здобуття сили та контролю. Прикладом таких єдиноборств можна вважати айкідо, тобто японське бойове мистецтво рукопашного бою, що є синтезом древніх технік самооборони і боротьби в поєднанні з філософією гармонії духу.

Стосовно запровадження консультацій майбутніх офіцерів щодо основ нутриціології як науки здорового харчування, котра досліджує продукти, їх дію та вплив на організм людини, тобто щодо побудови режиму збалансованого харчування та відпочинку, як перед тренуванням, так і після нього, то слід зазначити, що ні для кого не секрет, що на тренуваннях потрібно бути максимально сконцентрованим, не шкодувати сил та викладатися на всі 100 відсотків, тому після тренування курсанту також потрібно приділити не меншу увагу відновленню організму. До цих консультацій доцільно залучати і нутриціологів, і дієтологів, адже до харчування потрібно підходити індивідуально, передбачити збалансований комплекс вітамінів, достатню кількість білків, жирів та вуглеводів. А під час тренувань і змагань доцільно залучати медичний склад, що, по-перше, забезпечить постійний контроль здоров'я військовослужбовців, тому що іноді під час бою курсанти можуть отримати травму, забій тощо; і, по-друге, оскільки на сьогоднішній день існує достатньо великий перелік фармацевтичних добавок, які підтримують організм і допомагають в досягненні спортивної маси тіла, забезпечить можливість докладно консультувати курсантів з цього питання.

Умова щодо впровадження стресових тренувань під час занять з єдиноборств є, на нашу думку, ще одним з методів поліпшення фізичної підготовки курсантів; адже, як було зазначено, тренування є, як правило, одноманітною роботою. Прикладом впровадження стресових тренувань при загально фізичній підготовці може бути таке: група на кожному тренуванні біжить від 5 до 7 км, і це відбувається впродовж довготривалого терміну, наприклад, місяць, а після цього групі раптово дається стресове навантаження, наприклад, завдання пробігти 20 км. Що стосується безпосередньо занять з єдиноборств, то тут впровадження стресових тренувань може бути організовано таким чином: на кожному занятті, як було визначено в першій умові, у групі проводяться змагання курсантів, наприклад, один з одним у 2–3 раунди по 2–3 хвилини, і це відбувається достатньо довго, а після цього раптово дається стресове навантаження зі значним збільшенням,

як кількості раундів, так і їх тривалості, наприклад, 5–8 раундів по 5–10 хвилин. Така організація занять дозволить розвинути спроможність майбутніх військовослужбовців до більш тривалих навантажень та підвищить їхні фізичні якості, насамперед стійкість та витривалість, як спроможність військовослужбовця протистояти стомленню у процесі рухової діяльності, а також військово важливі психологічні якості: наполегливість і завзятість, сміливість і рішучість, витримку та самовладання, здатність до переключення уваги тощо.

Для підвищення ефективності стресових тренувань можна використовувати елементи нового методу – CrossFit програми. Кросфіт – це інтенсивна тренувальна програма, що містить у собі важку атлетику, кардіотренування та вправи на гнучкість і базується на функціональних рухах, тобто рухах, які імітують реальні фізичні дії, такі як підйом ваги, біг, стрибок, тяга і штовхання. В її основу покладені різноманітність та непередбачуваність. Курсанти ніколи не знають, які вправи будуть виконувати в наступному тренуванні, і це робить його унікальним та захоплюючим. Цей метод сприяє розвитку таких фізичних якостей, як сила, швидкість та гнучкість, а також спроможності майбутніх офіцерів застосовувати сформовані якості для вирішення поставлених рухових завдань у непередбачуваних військових умовах, що швидко змінюються.

Запропоновані умови авторської методики потребують сьогодні певного терміну підготовки, але їх реалізація в навчально-виховному процесі ВВНЗ дозволить майбутнім офіцерам у подальшому достатньо не складно підтримувати свій фізичний стан на достатньо високому рівні і не забере у військовослужбовців багато часу.

Висновки. Досліджено процес формування фізичних якостей у майбутніх офіцерів Збройних сил України під час занять з єдиноборств; зазначено взаємо впливовість і взаємо доповнення визначених фізичних та спеціальних якостей, які формуються і розвиваються в майбутніх офіцерах приблизно однаковими методами, засобами і вправами (біг, плавання, подолання перешкод, силові вправи, спортивні ігри, рукопашний бій, єдиноборства та інші). Доведено потребу в комплексному підході до формування фізичних якостей майбутніх офіцерів під час занять з єдиноборств, результативність якого забезпечується завдяки ефекту синергії умов проведення занять.

Визначено і досліджено комплекс організаційно-педагогічних умов проведення означених занять з єдиноборств, що складає основу пропонуваної авторської методики. Надаються рекомендації викладачам і курсантам щодо реалізації визначених організаційно-педагогічних умов, які мають забезпечити високоякісну професійну

і психологічну підготовку майбутніх офіцерів ЗСУ, в навчально-виховному процесі ВВНЗ, що особливо важливо в умовах воєнного стану нашої країни.

Подальші перспективи в цьому напрямку вбачаються у вдосконаленні авторської методики проведення занять з єдиноборств, у розробці й експериментальному дослідженні нових методів, засобів, прийомів і технологій розвитку нових потрібних під час військових дій компетенцій майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури та спорту ЗСУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ворона В.В. Фізична підготовка як один з компонентів комплексної програми підготовки фахівців психологічного забезпечення. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 11 (167). С. 89–93.
2. Ганчар І. Л., Ганчар О. І., Кіріакіді М. В., Шаров Р. А., Гавалюх О. С., Чернявський О. А., Ворона В. В. Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка і спорт курсантів та ліцеїстів військово-морських сил; за ред. професора І. Л. Ганчара: навчальний посібник. Одеса: ООО «Сімекс-прінт», 2021. 340 с.
3. Денисенко Н.Г. Задачний підхід і його роль у системі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Педагогічні науки.* 2018. Випуск LXXXI. Том 3. С. 137–141.
4. Дубровська О. Підходи до методики формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у ВВНЗ. *Військова освіта: Зб. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ.* 2023. № 1 (47). С. 47–56.
5. Кирпенко Є. Сучасний стан сформованості методичної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури та спорту у ЗС України. *Військова освіта: Зб. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ.* 2023. № 1 (47). С. 108–119.
6. Кузнецова І.Ю. Формування готовності майбутніх тренерів зі східних єдиноборств до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах: дис... канд. пед. наук (доктора філософії): 13.00.04, 2019. URL: https://duan.edu.ua/images/head/Science/UA/Academic_Council/K_08_120_02/2020/Kuznetsovs_I_dissertation.pdf
7. Наказ Міністерства оборони України № 225 від 05.08.2021 «Про затвердження Інструкції з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України» (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства оборони № 255 від 23.04.2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1289-21#Text>
8. Овчарук І. С., Сидорченко К. М., Ворона В. В., Ольховий О. М. Пропозиції для впровадження в систему підготовки інструкторів фізичної підготовки і спорту та бойової армійської системи ЗС України. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України: тези VI Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 25 листопада 2022 р.). Національний університет оборони України. Київ: НУОУ, 2022. С. 94–96.
9. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.
10. Подтергерра Є. М. Організаційно-педагогічні умови військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / ПДПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 191 с.
11. Терентьєва Н. О., Радченко Ю. І. Зміст і форми спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців Сил безпеки і оборони України. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки.* 2020. Вип. 8(164). С. 254–260.
12. Ягупов В., Коновалов Д. Модель формування фізичної готовності майбутніх офіцерів сухопутних військ до військово-професійної діяльності в процесі військово-професійної підготовки. *Військова освіта: Зб. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ.* 2023. № 1 (47). С. 323–343.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

STAGES OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOTIVATION OF THE FUTURE TEACHER

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні етапів формування професійно-педагогічної мотивації майбутнього вчителя. Професійно-педагогічна мотивація розглядається як внутрішнє спонукання педагога до продуктивної освітньо-виховної діяльності, пов'язаної з задоволенням потреби у професійно-педагогічній самореалізації. Автори вважають, що професійно-педагогічна мотивація у підготовці майбутнього вчителя має сприяти інтерактивній взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу на різних етапах його фахової підготовки. Вони виділяють наступні етапи формування професійно-педагогічної мотивації майбутнього вчителя. Етап пропедевтичної підготовки спрямовується на індивідуальне формування пізнавально-виховної мотивації студентів у самовизначенні та самореалізації. Результатом цього етапу є мотиваційне збудження та ознаки когнітивної мотивації, що виникають під впливом інтеріоризації мети та завдань зазначеної підготовки (лекції, семінари, практичні заняття, уроки, позаурочні форми навчально-виховної діяльності). Етап усвідомлення особистісної соціальної й пізнавальної цінності мотивації на основі результатів педагогічної діагностики та самодіагностики структури особистості. Цей етап формує пізнавально-виховні інтереси, переконання, усвідомлення змісту навчального матеріалу, раціональність організації педагогічного процесу, об'єктивність оцінок, управлінські якості. Найбільш поширеним є використання діалогово-комунікативних технологій. Етап особистісно орієнтованого формування у студентів пізнавально-виховної мотивації передбачає структурування пізнавально-виховного процесу, усвідомлення цінності знань, вмінь, навичок, навчального досвіду особистості. Реалізація пізнавально-виховної діяльності здійснюється на основі існуючих методів формування та стимулювання означеної мотивації. Етап сформованої пізнавально-виховної мотивації у суб'єктів навчально-виховного процесу передбачає трансформацію системи поточного психолого-педагогічного моніторингу в підсумковий моніторинг сформованості означеної мотивації, професійних та предметних компетентностей. Професійно-педагогічна мотивація вчителя є фактором його фахової самосвідомості, педагогічної відповідальності.

Ключові слова: етапи, методи, фахова підготовка, професійно-педагогічна мотивація, пізнавальна діяльність.

The purpose of the article is the theoretical substantiation of the stages of formation of the professional and pedagogical motivation of the future teacher. The teacher's professional and pedagogical motivation is considered as the teacher's internal motivation for productive educational activities related to the satisfaction of the need for professional and pedagogical self-realization. The authors believe that professional-pedagogical motivation in the training of a future teacher should contribute to the interactive interaction of all subjects of the educational process at various stages of his professional training. They highlight the following stages of formation of the professional and pedagogical motivation of the future teacher. The stage of propaedeutic training is aimed at the individual formation of cognitive and educational motivation of students in self-determination and self-realization. The result of this stage is motivational excitement and signs of cognitive motivation arising under the influence of the internalization of the goal and tasks of the specified training. The stage of realizing the personal social and cognitive value of motivation based on the results of pedagogical diagnosis and self-diagnosis of the personality structure. This stage forms cognitive and educational interests, beliefs, awareness of the content of the educational material, the rationality of the organization of the pedagogical process, the objectivity of assessments, and managerial qualities. The most common is the use of dialogue and communication technologies. The stage of personally oriented formation of students' cognitive-educational motivation involves the structuring of the cognitive-educational process, awareness of the value of knowledge, abilities, skills, and educational experience of the individual. The stage of formed cognitive-educational motivation in the subjects of the educational process involves the transformation of the current psychological-pedagogical monitoring system into the final monitoring of the formation of the stated motivation, professional and subject competencies. The teacher's professional and pedagogical motivation is a factor in his professional self-awareness and pedagogical responsibility.

Key words: stages, methods, professional training, professional and pedagogical motivation, cognitive activity.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.20>

Григоренко Г.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри методик викладання
спортивно-педагогічних дисциплін
Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»

Григоренко Д.П.,

ст. викладач кафедри методик
викладання спортивно-педагогічних
дисциплін
Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна підготовка здобувачів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти структурується як відкрита соціально-освітня система, підґрунтям якої є теоретико-методологічні, методичні, практичні та експериментальні складові. Але стрімкі зміни у суспільстві потребують від викладачів вишів запровадження й креативного

поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання, які сприяють самоосвіті здобувачів, розвитку їх умінь критично мислити, практично використовувати набуті знання у своїй педагогічній діяльності. Саме ці питання необхідно вирішувати у наш час, коли гострим стає не тільки питання модернізації освіти, але й якісної підготовки фахівців для освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування провідних мотивів діяльності педагогічних працівників як фактор, що забезпечує ефективність праці, розвиток їх професіоналізму, майстерності та педагогічної культури, спонукання до самоосвіти розглядаються вітчизняними науковцями, виходячи з покладених у їх основу потреб, соціальних установок, переконань та професійних цінностей.

Як зазначають О. Берг та А. Колодяжна, «професійні мотиви по суті є видозміненими мотивами вибору професії, оскільки залежать від того, як відбулося знайомство з професією, як організований освітній процес в конкретному вищому закладі освіти. В процесі навчання мотиваційна сфера студентів змінюється: з'являються нові мотиви, зазнають змін вже сформовані, відбувається переоцінка значення окремих мотивів, зміна самої структури мотивів. Розвиток професійно-орієнтованої мотивації студентів визначається динамікою розгортання змісту діяльності студентів – власне академічної, квазіпрофесійної, навчально-професійної» [1, с. 126].

Аналітичний підхід до висвітлення означеного питання дозволяє нам підтримати позиції науковців (О. Бондарчук, В. Григоренко, В. Заїка, С. Занюк, І. Маноха, Л. Онуфрієва, В. Староста, Н. Степанченко, І. Підласий) про те, що діяльність педагога повинна бути спрямована на особистісне професійне зростання, фахове самоствердження, яка на мотиваційному рівні сприяє його самореалізації в професійно-педагогічній сфері діяльності [2, 4].

Вважаємо також доцільним твердження В.Григоренка, що вище означена мотивація є сутнісним компонентом фахової компетентності, майстерності та культури педагога, а динаміка розвитку його особистості, формування професійно-педагогічних якостей є органічним компонентом певного кваліфікаційного рівня, відображенням особистісно-професійних тенденцій фахового саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації на рівні громадянської та педагогічної діяльності [2].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтування етапів формування професійно-педагогічної мотивації майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Актуальним питанням професійно-педагогічної освіти є становлення особистості педагога, яке здійснюється на основі формування у студентів позитивної мотивації до їх фахової підготовки у створеному в закладі вищої освіти продуктивному освітньому середовищі, що сприяє розвитку їх дидактичних, мотиваційно-потребнісних, комунікативних, психосоматичних складових та, взагалом, становленню компетентної особистості вчителя. Аналіз понять «мотив» (підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина) та «мотивація» (сукупність

доказів, мотивів для обґрунтування чогось; мотивування) зроблений на основі словникових тлумачень, дозволив нам сформулювати думку про те, що мотивація пізнавальної діяльності та професійно-педагогічна мотивація вчителя формують смислоутворюючі функції його діяльності, є компонентами його фахової самосвідомості [1, 6, 7].

Мотив і мета утворюють особистісний «вектор» діяльності майбутнього вчителя, що визначає напрямок, величину зусиль, які розвиваються при її виконанні. До такої діяльності спонукає не один мотив, а сукупність мотивів, які утворюють професійно-педагогічну мотивацію діяльності особистості педагога. Характер мотивації визначає домінуючий мотив, який притаманний саме цій діяльності. За будь-яким мотивом, який відноситься до мотивації, стоїть певна потреба. Вона є початком активності, а мотивація – процесом перетворення потреб в мотиви [2, 4].

Дефініція поняття «професійно-педагогічна мотивація вчителя» розглядається нами, як внутрішнє спонукання педагога до продуктивної (творчої, інноваційної) освітньо-виховної діяльності, що пов'язана з задоволенням його потреби у професійно-педагогічній самореалізації. Вона актуалізується, стимулюється внутрішніми і зовнішніми умовами психоемоційного стану особистості та структурою його фахової діяльності. Названі складові викликають усвідомлену активність у формі інтенсивності зусиль, професійної спрямованості педагога у досягненні освітньо-виховних цілей особистісної фахової діяльності.

Викладена аргументація дозволяє нам сформулювати методологічну основу підходу до виховання у майбутніх педагогів професійно-педагогічної мотивації. У якості методологічного підґрунтя особистісного формування професійно-педагогічної мотивації вчителя ми використовували наукові праці таких вчених, як С. Занюк, Л. Дзюбка, Н. Пророк, С. Максименко, які аргументовано довели, що пізнавальна та предметно-практична діяльність людини здійснюється на основі вектору «мотив → мета діяльності». Він характеризує роль її свідомості у інтеріоризації цілей та завдань суспільно-соціальної практики особистості [3, 4].

Позиції вчених (В. Григоренко, В. Заїка, Р. Басенко), результати наших теоретичних досліджень вказують на те, що формування пізнавальної мотивації та професійно-педагогічних спонукань вчителя носить етапний характер, кожен з яких являє собою керовану педагогічну структуру, яка дозволяє враховувати індивідуальні особливості суб'єктів освітньо-виховного процесу [2, 4].

Структура системного підходу до професійно-педагогічної освіти майбутнього вчителя включає цільові, когнітивні, аксіологічні, праксіологічні, психосоматичні, духовно-естетичні, суспільно-соціальні та мотиваційно-потребнісні аспекти її

функціонування [2]. Це дозволило нам виокремити етапи виховання його професійно-педагогічної мотивації.

1) *Етап пропедевтичної підготовки* суб'єктів освітньо-виховної діяльності спрямовується на індивідуалізоване формування пізнавально-виховної мотивації у їх особистісно-соціальному самовизначенні та самореалізації. Результатом цього етапу є мотиваційне збудження та ознаки когнітивної мотивації, що виникають під впливом інтеріоризації мети та завдань зазначеної підготовки (лекції, семінари, практичні заняття, уроки, позаурочні форми навчально-виховної діяльності).

2) *Етап усвідомлення* суб'єктами освітньо-виховної практики особистісної соціальної та духовно-пізнавальної цінності означеної мотивації на основі результатів педагогічної діагностики та самодіагностики їх пізнавальних здібностей, ціннісних орієнтацій, психосоматичних можливостей, морально-етичної структури особистості. Надається можливість здійснювати порівняння отриманих результатів з модельними показниками означених суб'єктів, на основі якого формулюються актуальні, найближчі та перспективні пізнавально-виховні цілі, усвідомлюються ціннісні орієнтації, засоби, поведінкові стратегії їх ефективного досягнення. При цьому суб'єктам освітнього процесу надається можливість інтеріоризовано усвідомлювати сутність означених орієнтацій, сформульовані пізнавально-виховні цілі, методи формування пізнавальної мотивації під керівництвом педагога та впровадження ним інтерактивних форм організації освітньо-виховної практики. Цей етап формує пізнавально-виховні інтереси, переконання, усвідомлення змісту навчального матеріалу, раціональність організації педагогічного процесу, об'єктивність оцінок як фактору освітньо-соціального підкріплення позитивної динаміки результатів навчально-виховної діяльності. Найбільш поширеним є використання діалогово-комунікативних технологій.

3) *Етап особистісно орієнтованого* формування у суб'єктів освіти пізнавально-виховної мотивації передбачає структурування змісту пізнавально-виховного процесу, інформація якого відповідає наявним та виникаючим потребам суб'єктів навчання. Реалізація пізнавально-виховної діяльності здійснюється на основі існуючих методів формування та стимулювання вище означеної мотивації, а саме: – створення позитивного психоемоційного клімату; – вирішення проблемно-пошукових ситуацій; – створення навчальних ситуацій, яким притаманна новітність; – використання інтерактивних методів навчання (діади, тріади, малі групи); – методи навчання, що потребують спільних зусиль на рівні змагань, гри, командного стилю діяльності; – акцентуація мотиву; – актуалізоване коригування мотивації; – системне

підкріплення мотиву діяльності позитивною динамікою її результатів; – створення ситуації успіху, самоствердження, самореалізації; – методи емоційного супроводу реалізації особистісних та соціальних мотивів діяльності; – методи творчого спілкування, співпраці, взаємодопомоги, гуманістичної емпатії; – методи формування громадянського та професійно-педагогічного долгу; – методи контролю та самоконтролю, мотиваційної інтерпретації результатів вчинків, пізнавальної діяльності; – методи формування духовно-ціннісного ставлення до освітнього процесу та його результатів; – методи рефлексії; – методи формування позитивної Я-концепції особистості.

Цей етап включає також системне атрибування каузального (зумовленого певною причиною) типу результатів успіхів та невдач в процесі особистісно орієнтованого розвитку пізнавальної мотивації суб'єктів навчально-виховної діяльності. Він охоплює певний аспект їх знань, вмінь, навичок, самоактуалізації, самопізнання, самореалізації особистості. На означених засадах формується її світогляд, переконання, духовно-ціннісні орієнтації та ставлення до освіти, виховання, результатів і суспільно-соціальних наслідків.

4) *Етап усвідомлення кумулятивного ефекту* сформованої пізнавально-виховної мотивації у суб'єктів навчально-виховної практики, що спрямовується на трансформацію системи поточного психолого-педагогічного моніторингу в підсумковий моніторинг сформованості вище означеного явища, який сприймається особистістю на рівні цивілізаційних цінностей, національної ментальності у формі наступних її духовно-ціннісних критеріїв: – усвідомлена потреба людини до системного саморозвитку, самопізнання, самовиховання, самоактуалізації, духовно-естетичного та морального вдосконалення, соціального самовизначення, здоров'ятворчої діяльності й самореалізації; – здатність отримувати задоволення від системної освітньо-виховної діяльності, яка спрямовується на індивідуалізоване формування творчої особистості, розвиток життєвих, соціальних, професійних та предметних компетентностей, позитивної Я-концепції; – системна духовно-ціннісна, інтелектуальна, психосоматична та професійна рефлексія, яка знаходить відображення у життєво-соціальних цілях особистості; – реалізація потреби у спілкуванні, співпраці, взаємодії, співтворчості, взаємодопомоги та підтримки своїх колег з навчально-виховної практики, гуманістична емпатія у ставленні до інших суб'єктів навчальної діяльності; – психоемоційна стабільність суб'єкта навчально-виховної діяльності по відношенню до факторів, які негативно впливають та ускладнюють його пізнавальну активність; домінуюча спрямованість його особистості на подолання цих негативних чинників

і досягнення успіху в ситуаціях ризику, конфлікту, морально-етичного вибору; – здатність суб'єкта навчально-виховної практики до оперативної психоемоційної та психомоторної мобілізації для ефективного вирішення пізнавальних завдань підвищеної ситуативної складності; – спрямованість особистості на інтенсивну реалізацію зусиль у досягненні мети навчальної діяльності, здатність до адекватної самооцінки, самоконтролю, самореалізації; – спроможність суб'єктів навчально-виховної діяльності до системної пізнавальної взаємодіяльності, самостійності та ініціативи; – здатність суб'єктів навчальної практики до системної таксономії освітньо-виховних цілей у відповідності до їх життєвих стратегій на майбутнє; – усвідомлена потреба суб'єкта навчально-виховної практики до ідентифікації себе як творчої особистості.

Висновки. Таким чином, дослідження сутності побудови фахової педагогічної освіти та формування професійно-педагогічної мотивації, самоосвіти майбутнього вчителя надали нам змогу дійти до висновку, що розвиток й реалізація пізнавальної мотивації його особистості є багатофакторним процесом відображення психоемоційного стану, пов'язаного з суспільно-соціальними, ціннісними потребами, фахового самовизначення, самореалізації, виконанням громадянських обов'язків.

Теоретичний аналіз означеного питання дозволив нам зосередити увагу на розбудові

комплексного підходу та необхідності постійного оновлення, корегування психолого-педагогічних параметрів існуючої системи фахової підготовки майбутніх педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Берг О. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності. Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції текстильних та фешн технологій KyivTex&Fashion, м. Київ, 21 жовтня 2021 року. Київ : КНУТД, 2021. С. 125–127.
2. Григоренко В.Г. Професійно-педагогічна мотивація та технологія її формування: Монографія. Одеса : Видавництво ПДПУ імені К. Ушинського, 2003. 162 с.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К. : Либідь, 2002. 304 с.
4. Заїка В. М., Басенко Р. О. Особливості мотивації педагогічної діяльності як чинник становлення особистості в освітньому інноваційному середовищі. *Імідж сучасного педагога*. Випуск 2(203). 2022. С. 30–35.
5. Кириченко Р.В., Колодяжна А. В. Психологічне дослідження навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. Випуск 13 (58). 2021. С. 48–59.
6. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. К. : Каравела, 2020. 418 с.
7. Підласий І. П. Як стати компетентним педагогом? (Ч. 1–3). Харків : Вид. група «Основа», 2019.

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ

THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF THE FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE JOURNALISTS IN THE PROCESS OF LINGUISTIC EDUCATIONAL COMPONENTS

У статті окреслено теоретико-прикладні аспекти формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін та шляхи пошуку оптимальних методик навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти практико-орієнтованого спрямування.

Аналіз спеціальних досліджень, монографічних праць, науково-методичних статей дає змогу констатувати, що в останнє десятиліття особливої актуальності набули навчальні дисципліни, спрямовані на теоретико-методичне забезпечення розвитку комунікативної характеристики особистості, - основи красномовства, стилістика, лінгвістичний аналіз тексту, прагматика, культура усного й писемного мовлення, соціо- і психолінгвістика, соціальна психологія, методика навчання мовознавчих дисциплін та інші. Схарактеризовано концептуальні положення методик формування риторичної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, розроблених сучасними українськими лінгводидактами, що визначають стратегію і тактику організації освітнього процесу під час вивчення мовознавчих дисциплін.

Акцентовано, що професійна діяльність майбутніх журналістів зумовлює належний рівень сформованості в них як спеціальних, так і загальних компетентностей, з-поміж яких виокремлено риторичну як одну з пріоритетних, що передбачає оволодіння таємницями вербальних і невербальних засобів ефективної міжособистісної комунікації у процесі засвоєння теоретичного й прикладного аспектів змісту дисциплін мовознавчого циклу. Потужна інформаційна база із сучасними високотехнологічними медійними ресурсами, запит суспільства на отримання достовірної інформації, що відповідає національним інтересам України та її громадян, висувують високі вимоги до фахової конкурентоздатності журналістів, їхніх особистісних якостей, мовного іміджу, професійної ерудиції.

Узагальнення теоретичних напрацювань сучасних лінгводидактів, вивчення перспективного досвіду окремих професорсько-викладацьких колективів закладів вищої освіти з досліджуваної проблеми дали змогу виокремити вузлові положення опрацьованих методик формування риторичної компетентності майбутніх фахівців різних галузей й оптимізувати їх ідеї задля обґрунтування теоретико-прикладних аспектів формування риторичної компетентності майбутніх журналістів у процесі навчання мовознавчих освітніх компонентів.

Ключові слова: теоретико-прикладні аспекти, риторична компетентність майбутніх фахівців, мовознавчі дисципліни,

практико-орієнтоване навчання, система вправ і завдань формування риторичної компетентності майбутніх журналістів, методика формування риторичної компетентності.

The article outlines the theoretical and practical aspects of the formation of rhetorical competence in future journalists in linguistics classes and ways to define efficient methods of teaching linguistics in practice-oriented higher education institutions.

The analysis of scholarly studies, monographs, and scientific-methodological articles allows us to argue that in the recent decade, educational disciplines focusing on theoretical and methodological support for the development of the communicative characteristics of the individual have gained special relevance. They are the basics of rhetoric, stylistics, linguistic text analysis, pragmatics, oral culture and written communication, socio- and psycholinguistics, social psychology, methodology of teaching linguistic disciplines, etc. The conceptual provisions of the methods for forming rhetorical competence in future specialists of various fields, developed by modern Ukrainian linguists determine the strategy and techniques to arrange the educational process in the process of linguistic disciplines acquisition, are characterized.

It is emphasized that the professional activity of future journalists assumes the proper level of both special and general competences therein, notably rhetorical competence is singled out as a priority one. It involves mastering the nuances of verbal and non-verbal means of effective interpersonal communication while acquiring theoretical and applied aspects of linguistic discipline. An extensive information base integrating the state-of-the-art media resources, and public demand for accurate information that meets the national interests of Ukraine and its citizens, imposes requirements relating to the professional competitiveness of journalists, their personal qualities, language image, and professional erudition. Consolidation of theoretical expertise of modern linguists, the study of prospective experience of some scholarly and teaching teams in tertiary sector concerning the issue under investigation enabled singling out the key positions of the scrutinized methods for forming rhetorical competence in future specialists in various fields and improve their ideas to substantiate the theoretical and applied aspects of the formation of rhetorical competence in future journalists in the process of linguistic disciplines acquisition.

Key words: theoretical-and-applied aspects, rhetorical competence of future specialists, linguistic disciplines, practice-oriented training, system of exercises and tasks for the formation of rhetorical competence in future journalists, method of formation of rhetorical competence.

УДК 378.016:808.5]:069.41
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.21>

Даценко Д.Р.,
аспірантка кафедри української мови
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Трансформаційні процеси в сучасній освіті, супроводжувані соціальними викликами, посилення уваги до змісту мовної освіти на компетентних засадах спричинили докорінний перегляд основ методики навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти, упровадження практико-орієнтованої моделі організації освітнього процесу.

Професійна діяльність майбутніх журналістів зумовлює потребу в забезпеченні належного рівня сформованості в них як спеціальних, так і загальних компетентностей, з-поміж яких доцільно виокремити риторичну як одну з пріоритетних, що ґрунтується на опануванні таємниць вербальних і невербальних засобів ефективної міжособистісної комунікації у процесі навчання мовознавчих дисциплін. В останнє двадцятиліття професія журналіста набула виняткової популярності в інформаційному суспільстві, оскільки узвичаєними й доступними для громадян стали глобальні, медійні, мережеві та інші засоби масової інформації.

Функціональний діапазон професійної діяльності журналістів передбачає виконання різноаспектних нестандартних завдань щодо оброблення, аналізу й інтерпретування опрацьованої з медійних ресурсів інформації, створення й усвідомлене транслювання власної інформації, доцільне використання самобутніх ресурсів української мови під час багатоканальної комунікації з різними верствами населення. Означене об'єктивно зумовлює посилення риторичного складника у теоретико-прикладних аспектах змісту мовознавчих дисциплін для студентів спеціальності «Журналістика», що корелює із соціальним запитом сучасного суспільства, а також підтверджено відповідною законодавчою базою (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція мовної освіти України, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні, Стандарт вищої освіти за спеціальністю 061 «Журналістика» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки). Окреслена актуальність обраної проблеми дослідження спонукає до пошуку ефективних технологій формування риторичної компетентності майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін, обґрунтуванню концептуальних положень методик формування риторичної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, журналістської зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі теорії й практики навчання здобувачів вищої освіти присвячено праці: філософів

(В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк, Сагач, П. Саух та ін.); лінгвістів (Ф. Бацевич, П. Білоусенко, А. Загнітко, М. Ковалик, Т. Космеда, Л. Мацько, М. Плющ та ін.); психологів (І. Бех, Л. Карамушка, С. Максименко, Л. Найдьонова, В. Панок, Р. Сірко, В. Семиченко, О. Сергєєнкова та ін.); педагогів (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Вовк, О. Дубасинюк, М. Євтух, О. Малихін, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.); лінгводидактів (З. Бакум, А. Богуш, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Т. Груба, Н. Дика, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, Г. Кузнецова, О. Кулик, О. Кучерук, О. Любашенко, Н. Луцан, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк, А. Попович, Т. Рудюк, Т. Симоненко, М. Цуркан, І. Хом'як, С. Яворська та ін.). Опрацювання й аналіз монографічних праць, науково-методичних статей з обраної проблеми засвідчує, що теорію й методику формування комунікативної, компетентної та риторичної компетентностей майбутніх фахівців різних галузей, застосування засобів масової комунікації в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої освіти досліджували В. Галич, С. Гуревич, В. Здоровега, О. Кокун, Т. Конівіцька, І. Михайлин, В. Різун, Г. Рожнова, Г. Онкович, Н. Саєнко, С. Сірополко, Л. Світич, І. Чемерис, Н. Хромченкова та інші науковці. Окремі аспекти формування риторичної компетентності майбутніх фахівців освітньої галузі в процесі навчання дисциплін мовознавчого циклу розроблено в працях сучасних дидактів і лінгводидактів (З. Бакум, Н. Бібік, А. Богуш, Л. Вовк, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, О. Кучерук, В. Ницета, І. Нагрибельна, М. Оліяр, Н. Остапенко, Т. Симоненко, С. Сисоєва та ін.). Не дослідженою донині залишається проблема розроблення теоретико-прикладних аспектів формування риторичної компетентності в майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін, обґрунтування концептуальних положень методик формування риторичної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, журналістської зокрема з урахуванням особливостей організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У спеціальній літературі багатоаспектно проаналізовано й обґрунтовано проблеми теорії й практики навчання здобувачів загальної середньої та вищої освіти на компетентних засадах, проте обґрунтування теоретико-прикладних аспектів, концептуальних положень методики формування риторичної компетентності майбутніх журналістів під час вивчення мовознавчих дисциплін не знайшли належного висвітлення в українській лінгводидактиці вищої школи.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні й прикладні аспекти формування риторичної компетентності майбутніх журналістів за першим

(бакалаврським) рівнем вищої освіти в процесі навчання мовознавчих дисциплін.

Реалізація визначеної мети дослідження зумовлює розв'язання таких завдань: аналіз теоретичних і прикладних здобутків сучасної педагогічної науки з проблеми дослідження; обґрунтування ефективних шляхів формування риторичної компетентності майбутніх журналістів під час засвоєння мовознавчих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Новітні тенденції глобального соціального та наукового характеру – динамічний поступ інформаційного суспільства, розвиток публічної сфери, активізація теорії інформації та комунікації вочевидь зумовлюють потребу риторизації освітнього процесу в усіх закладах освіти, вищої зокрема. На нашу думку, риторичний ренесанс посилюють й такі чинники прикладного характеру, як: проблема впливу адресанта на адресата у масовій комунікації; суттєве зниження рівня культури під час мовленнєвої взаємодії спричинене множиною непередбачуваних викликів у сфері публічної комунікації зокрема, що, передусім, спонукає науковців і освітян-практиків звертатися до надбань класичної риторики на засадах інтеграції змісту з професійно зорієнтованими навчальними дисциплінами.

Прикметними ознаками системи української освіти XXI століття є її інтенсивне реформування з урахуванням вимог компетентнісної парадигми, запитів ринку освітніх послуг, потреб стейкхолдерів, а також стандартів освіти країн Європейського Союзу. Інформаційне суспільство потребує конкурентоздатних фахівців різних галузей, творчих та успішних особистостей готових працювати в команді з розвиненим критичним мисленням, небайдужих до професійних проблем обраної галузі, особистостей з гуманістичним світоглядом, здатним до співпраці на засадах рівноправного партнерства, продуктивної міжособистісної комунікації.

Опрацювання й аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження дають змогу констатувати, що науковці одноставні в конструктивному твердженні: формування риторичної компетентності на сучасному етапі набуло виняткової актуальності в фаховій підготовці студентів закладів освіти, майбутніх журналістів зокрема, оскільки однією з пріоритетних умов професійної самореалізації особистості фахівця є вміння спілкуватися й толерантно взаємодіяти з різними людьми ненав'язливо налагоджувати міжособистісні контакти, впливати й переконувати співрозмовника за допомогою різних видів сучасної комунікації [3; 4; 6; 8; 9; 10; 11].

Студіювання, аналіз і синтез напрацювань дослідників різних галузей у контексті проблеми формування риторичної компетентності майбутніх

журналістів у закладах вищої освіти дали змогу зробити певні узагальнення як окремі її сегменти. Розробляючи теоретичні і прикладні аспекти означеної проблеми в широкому контексті фахової підготовки психологи-дослідники (В. Андрієвська, Е. Даніщева, І. Мартинюк, К. Мілютіна, Н. Місяць, С. Мустафаєв, С. Тищенко та ін.) у своїх працях обґрунтували методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психологів в інформаційному суспільстві; теорію і практику психологічного тренінгу як ефективної форми організації освітнього процесу; проблеми розвитку професійно важливих якостей майбутнього психолога; психологічну природу мовленнєвого маніпулювання; психологічні аспекти невербального спілкування підлітків схильних до інтернет-залежності тощо [1].

Активні дослідницькі пошуки репрезентовано і в наукових працях педагогів (Н. Загребельна, О. Залюбівська, Л. Каниболоцька, Т. Конівіцька, Л. Кононенко, О. Корчова, Є. Тягнирядно та ін.) за такою тематикою: педагогічні умови формування риторичної компетентності у майбутніх фахівців соціономічної сфери; створення риторичного освітнього простору з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій; модель формування риторичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти; модель формування ораторської майстерності у майбутніх магістрів соціальної педагогіки; розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості щодо риторичної компетентності як складника професійної підготовки психолога; інтеграція змісту гуманітарних дисциплін і позанавчальних заходів задля створення навчально-риторичного середовища в технічному університеті; теоретико-методологічні засади прокурорської риторики; формування риторичних умінь у майбутніх правників у процесі професійної підготовки [7].

Вагомими науковими здобутками прикметні спеціальні дослідження Н. Бобаль, М. Дяченко, Г. Рожнової, Н. Хромченкової, присвячені професійній підготовці майбутніх журналістів та фахівців з реклами зі спектром такої проблематики: формування риторичної культури майбутніх фахівців з реклами; професійної підготовки майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України другої половини XX – початку XXI століття; формування професійної відповідальності майбутніх журналістів на бакалаврському рівні вищої освіти; формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки [2; 5; 12; 13].

У сучасному лінгводидактичному дискурсі напрацьовано значний теоретико-експериментальний досвід з проблеми формування риторичної майстерності майбутніх фахівців освітнянської галузі, а також формування риторичних

умінь і навичок в учнів закладів загальної середньої освіти в процесі вивчення української мови (О. Гилярська, Н. Голуб, С. Горобець, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Нищета, С. Омельчук, М. Пентлюк та ін.). Дослідження містять обґрунтовані теоретичні засади риторизації освітнього процесу, виокремлений та описаний методичний інструментарій з урахуванням вікових категорій здобувачів освіти, методичну систему вправ, завдань, ефективність якої підтверджена експериментально, а також чіткі методичні рекомендації з докладним обґрунтуванням підходів до продуктивної реалізації прикладних аспектів формування риторичної компетентності здобувачів вищої та загальної середньої освіти [3; 4; 9; 10; 11]. У теоретико-експериментальній праці Н. Кондратенко запропоновано методика формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології [6].

Автономізація закладів вищої освіти сприяє створенню умов для оновлення змістових теоретичних і прикладних аспектів дисциплін мовознавчого циклу, що передбачає інтеграцію мовної теорії із завданнями і вправами інтерактивного характеру в процесі засвоєння мовознавчих дисциплін. Вивчення досвіду професорсько-викладацьких колективів закладів вищої освіти України, ознайомлення зі змістом освітніх програм спеціальності 061 «Журналістика» за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти дають підстави констатувати, що сучасні реалії й виклики сьогодення спонукають викладацьку спільноту до постійного оновлення теоретичних і прикладних аспектів змісту навчальних програм із дисциплін професійного спрямування. Тож упровадження на засадах міждисциплінарної інтеграції професійно зорієнтованих риторичних вправ і завдань на заняттях мовознавчих дисциплін для майбутніх журналістів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти вважаємо методично доцільним і на часі.

Поділяємо позицію сучасних українських лінгводидактів, які зазначають, що студентам у межах однієї навчальної дисципліни важко опанувати значні обсяги комунікативно важливої інформації, сформувати риторичні вміння, здобути комунікативний досвід, тому реалізацію міждисциплінарних зв'язків розглядають як один з ефективних шляхів підвищення якості професійної підготовки студентів-філологів із задіянням риторичного потенціалу мовознавчих дисциплін, спрямованого на формування сукупності вмінь обирати правильні комунікативні стратегії, орієнтовані на гармонізацію освітнього процесу, майстерно використовувати педагогічні жанри [4, с. 357]. На думку дослідників означеної проблеми, «прикметною ознакою

сучасного наукового пізнання є об'єктивне посилення процесів інтеграції, що уможливають реалізацію міждисциплінарних зв'язків, спрямовану на подолання протиріч між обсягом інформації, який швидко збільшується, та обмеженими можливостями освітнього процесу, локалізованому в просторово-часових координатах [Там же, с. 365–366]». У цьому контексті суголосним нашій позиції є також твердження Л. Мамчур, що «мовно-риторична підготовка як мистецтво ефективної усної комунікації становить стрижень професіоналізму фахівців нової генерації [9, с. 183]».

Висновки. Аналіз і синтез теоретико-експериментальних напрацювань науковців різних галузей у контексті досліджуваної проблеми дають змогу констатувати, що в спеціальній літературі обґрунтовано пріоритетні сегменти теорії й практики навчання здобувачів загальної середньої та вищої освіти на компетентнісних засадах, проте теоретико-прикладні аспекти, концептуальні положення методики формування риторичної компетентності майбутніх журналістів під час вивчення мовознавчих дисциплін донині не знайшли належного висвітлення в українській лінгводидактиці вищої школи.

Вивчення й узагальнення перспективного досвіду окремих професорсько-викладацьких колективів закладів вищої освіти з досліджуваної проблеми дали змогу виокремити вузлові положення теоретико-прикладних аспектів формування риторичної компетентності майбутніх журналістів у процесі навчання мовознавчих дисциплін, зокрема: створення риторичного освітнього простору з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій; розроблення моделі формування риторичної компетентності майбутніх журналістів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; впровадження міждисциплінарної інтеграції змісту мовознавчих дисциплін; розроблення професійно зорієнтованої системи вправ і завдань риторичного змісту з урахуванням сучасних реалій, викликів сьогодення, запитів та динамічності професії журналіста.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрієвська В. В., Данищева Е. І., Тищенко С. П. та ін. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві: монографія / за ред. В.В.Андрієвської. Київ; Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. 226 с.
2. Бобаль Н. Р. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки: дис....канд. педагог. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 224 с.
3. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
4. Горошкіна Олена, Караман Станіслав. Формування риторичної компетентності майбутніх учителів на міждисциплінарних засадах. *Наукові інновації*

та передові технології. Серія «Педагогіка». 2023. № 4 (18). С. 357–370.

5. Дяченко М. Д. Теоретичні і методичні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки: дис....докт. педагог. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 400 с.

6. Кондратенко Н. Ю. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології: дис....канд. педагог. наук: 13.00.02 / Кондратенко Наталія Юріївна. Київ, 2018. 238 с.

7. Конівіцька Т. Я. Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти: дис....канд. педагог. наук: 13.00.04. Львів, 2020. 343 с.

8. Мацько Л., Мацько О. Риторика. [2-ге вид., стер.]. Київ: Вища школа, 2006. 311 с.

9. Мамчур Л. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника.

Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського держ. педаг. ун-ту імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О. 2013. Вип. 8. Ч. 2. С. 182–186.

10. Нищета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 340 с.

11. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: монографія/ [О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горюшкіна, С. О. Караман та ін.]; за ред. О. А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. 258 с.

12. Рожнова Г. П. Професійна підготовка майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття): дис....канд. педагог. наук: 13.00.04. Житомир, 2018. 210 с.

13. Хромченкова Н.М. Формування професійної відповідальності майбутніх журналістів на бакалаврському рівні вищої освіти: дис....канд. педагог. наук: 13.00.04. 2022. 318 с.

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ МЕДИЧНОЇ АКАДЕМІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЗАСОБІВ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ)

DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF NURSING SPECIALISTS TO SELF-ACTUALIZE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MEDICAL ACADEMY (ON THE EXAMPLE OF CONTEXTUAL LEARNING TOOLS)

Здійснено аналіз можливостей контекстного навчання у розвитку у здатності фахівців сестринської справи до самоактуалізації в освітньому середовищі медичної академії. Підкреслено, що педагогічний ресурс контекстності викладу матеріалу полягає у додатковому позначенні тих чи інших сторін досліджуваного процесу чи явища, смислового підкреслення сутнісних механізмів вирішуваної проблеми з допомогою можливості розуміти інформацію глибше, ніж запропоновано формальною логікою побудови. Узагальнено, що самоактуалізація професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи – це процес усвідомлення студентами власного «Я» у професії, становлення картини світу, вироблення Я-образу медичного працівника. Самоактуалізація особистості майбутніх фахівців сестринської справи безперервним процесом усвідомлення образу фахівця у найближчій та далекій перспективі, що виникає під впливом набуття основ професійної майстерності та досвіду виконання професійних дій. Позитивна динаміка самоактуалізації студентів медичних академії потребує врахування ідей особистісно зорієнтованого навчання, щоб врахувати індивідуальні психологічні якості особистості майбутніх фахівців сестринської справи. Реалізація ідей контекстного навчання актуалізує ресурси студентів в умовах навчальних клінічних баз, де в під час реальної медичної діяльності вони здатні використовувати потенціал інформатизації системи охорони здоров'я. Забезпечення самоактуалізації студентів медичних академії в освітньому процесі на основі використання контекстного навчання є ресурсом підвищення у майбутніх фахівців сестринської справи здатності приймати та аналізувати отримані дані з різних позицій, для повноти відображення інформації в лікувальному процесі. Резюмовано, що контекстність навчального матеріалу актуалізує здатність студентів знаходити методи вирішення складних завдань. Формування самоактуалізованої особистості майбутніх фахівців сестринської справи в навчально-пізнавальній діяльності пов'язане з контекстною спрямованістю навчання. Коли студенти вичерпують ресурси для вирішення певної ситуативної проблеми і, шукаючи шляхи ресурсного наповнення, інтегрують нові ідеї вирішення проблемних професійно зорієнтованих завдань, які виникають в процесі самоаналізу.

Ключові слова: майбутні фахівці сестринської справи, медична освіта, самоактуа-

лізація, студенти, розвиток, контекстне навчання, професійні дії.

A general analysis of the possibilities of contextual learning in the development of the ability of nursing professionals to self-actualize in the educational environment of medical academies was carried out. It is emphasized that the pedagogical resource of the contextuality of the presentation of the material consists in the additional marking of certain aspects of the researched process or phenomenon, the meaningful emphasis of the essential mechanisms of the solved problem with the help of the opportunity to understand information more deeply than suggested by the formal logic of construction. It is summarized that the self-actualization of the professional training of future nursing specialists is a process of students' awareness of their own "I" in professions, formation of a picture of the world, development of the self-image of a medical worker. Self-actualization of the personality of future nursing specialists through a continuous process of realizing the image of a specialist in the near and distant perspective, which arises under the influence of acquiring the basics of professional skill and experience in performing professional actions. The positive dynamics of self-actualization of students of medical academies needs to take into account the ideas of personally oriented education in order to take into account the individual psychological qualities of the personality of future nursing specialists. The implementation of the ideas of contextual learning actualizes the resources of students in the conditions of educational clinical bases, where during real medical activity they are able to use the potential of informatization of the health care system. Ensuring self-actualization of students of medical academies in the educational process based on the use of contextual learning is a resource for increasing the ability of future nursing professionals to accept and analyze data from different positions, for the completeness of information display in the treatment process. It is summarized that the contextuality of the educational material actualizes the ability of students to find methods of solving complex problems. The formation of the self-actualized personality of future nursing specialists in educational and cognitive activities is related to the contextual orientation of education. When students exhaust resources for solving a certain situational problem and, looking for ways to fill resources, integrate new ideas for solving problematic professionally oriented tasks that arise in the process of self-analysis.

Key words: future nursing specialists, medical education, self-actualization, students, development, contextual learning, professional actions.

УДК 378:768/87:43/6;11
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.22>

Демянчук М.Р.,
докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри медико-профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Людина стає особистістю, в процесі активного освоєння конкретних умови соціальної та побутової життєдіяльності, зокрема й конкретних суспільних взаємовідносин. Вона розширює суспільний досвід, передусім світоглядними орієнтирами, які панують в суспільства, й досягає такого рівня розвитку, що здатна до творчої трансформації життєвих умов і відносин. Тобто цілісна особистість завжди є самоактуалізованою. З огляду на це сучасні тенденції у розвитку педагогіки та психології спрямовані на гуманізацію освіти, у центрі якої перебуває цілісна особистість здобувача. Нині дедалі більше посилюється увага до проблеми самореалізації та самоактуалізації як до визначальної у розвитку особистості, що орієнтує педагогів і психологів на створення в закладах освіти різного рівня специфічних організаційно-педагогічних умов, які дозволяють студентам розкрити і реалізувати свій творчий потенціал. Самоактуалізація майбутніх фахівців сестринської справи в освітньому процесі медичних академій є індивідуальним процесом, який відіграє важливу роль в розвитку студента як професіонала.

Сучасна соціальна реальність висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи [2, с. 76]. Статусне становище вітчизняного медичного працівника середньої ланки у професії нині визначається як спеціальними знаннями, вміннями і навичками [5, с. 34], а й духовно-моральними, творчими, креативними особистісними якостями, які зумовлюють необхідність оновлення процесу підготовки в медичних академіях засобами прогресивних наукових підходів [8]. Одним з яких є контекстний.

У професійній освіті контекстний підхід є ефективним інструментом для формування загальнокультурних та професійних компетенцій фахівця. Він передбачає зміну не лише форми викладу теоретичного матеріалу, а й методично обґрунтоване моделювання в освітньому процесі предметного та соціального контекстів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Педагогічний ресурс контекстності викладу матеріалу полягає у додатковому позначенні тих чи інших сторін досліджуваного процесу чи явища, смислового підкреслення сутнісних механізмів вирішуваної проблеми з допомогою можливості розуміти інформацію глибше, ніж запропоновано формальною логікою побудови. Це вдається досягти завдяки відповідній спрямованості педагогічної діяльності, виділення тих глибинних аспектів розуміння предметів та явищ, які дозволяють, зрештою, наповнити основний виклад матеріалу фактами, подіями, що сприяють більш точному розумінню задуму педагога. Практична майбутніх фахівців сестринської справи в умовах контекстного навчання може

здійснюватися в умовах поліклінічних закладів, стаціонару, вдома, які відбивають системність основних професійних функцій і завдань, необхідних студентам під час роботи з різними категоріями пацієнтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається в статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячено статтю. В науковій літературі активно обговорюються різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців медицини для різних її ланок. Так, висвітлено особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності (А. Галян [1]). Обґрунтовано теоретичні і практичні аспекти професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у коледжах (М. Демянчук [2]), виявлено особливості досягнення програмних результатів навчання в процесі підготовки здобувачів вищої медичної освіти (Н. Калинюк, Н. Гуменна, Т. Кадобний [3]); розроблено схему реалізації педагогічних умов формування світоглядної культури майбутніх медичних сестер (М. Ковтун [4]). В доробку Н. Лісної-Міських визначено праксеологічні засади підготовки майбутніх медичних сестер до професійної діяльності [5]. Своєю чергою І. Мельничук та С. Ястремська обґрунтували переваги самоосвітньої діяльності майбутніх магістрів медсестринства в умовах дистанційного навчання [6]. Цінними є висновки І. Сірак щодо засобів підвищення ефективності підготовки до професійної самореалізації майбутніх медичних сестер [7].

Розширюють теоретичну основи дослідження напрацювання З. Шарлович щодо дидактичних особливостей формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки [8] та О. Ящук, які стосуються специфіки проектування та впровадження моделі формування професійної культури у майбутнього медичного фахівця молодшої кваліфікації [9]. Проте недостатньо дослідженим залишається питання розвитку здатності до самоактуалізації майбутніх фахівців сестринської справи в умовах освітнього процесу медичних академій, що визначено **метою** нашої статті.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. Вивчення процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців сестринської справи передбачає пошук механізмів формування особистості медичної сестри, здатної до саморозвитку в умовах своєї професійної діяльності. Для цього важливо в освітньому процесі медичних академій вирішувати низку завдань, серед яких: забезпечення мотивації студентів до самоактуалізації та самовдосконалення; використання можливостей інформаційно-комунікативних, симуляційних, інтерактивних, проектних

технологій в освітньому процесі закладів медичної освіти; розвиток навичок студентів організувати власну діяльність; розвиток здібностей приймати нестандартні рішення за критичних ситуацій; формування навичок продуктивної комунікативної взаємодії; розвиток умінь визначати завдання професійного та особистісного розвитку, здійснювати самоосвіту.

Окреслені завдання вимагають осмислення змісту вищої медсестринської освіти з точки зору її контекстності, активності, зверненості до стимулювання пізнавальних здібностей студентів, реалізації механізмів інтеграції теоретичного та практичного знання. Тобто важливо забезпечити самоактуалізацію освітньої діяльності майбутніх фахівців сестринської справи, яка передбачає проходження через точок біфуркації такого активного насичення знаннями, коли виникає синергетичний імпульс, що призводить до нового, узагальненого розуміння реальності.

Сучасні дослідники ведуть мову про те, що самоактуалізація це процес нового усвідомлення та розуміння дійсності, до якого викладач та студент спільно рухаються у процесі освітньої діяльності. Формування самоактуалізованої особистості майбутніх фахівців сестринської справи в навчально-пізнавальній діяльності пов'язане з контекстною спрямованістю навчання. В умовах якого багато факторів предметного знання, досвіду професійно забарвленої життєдіяльності набувають внутрішнього – актуального, значущого – сенсу, який викликає у фахівців потребу до досягнення нових результатів освітньої діяльності.

З іншого боку, самоактуалізація орієнтує учасників освітнього процесу в медичних академіях на спільну діяльність викладачів та майбутніх фахівців сестринської справи щодо диференціації цілей та цінностей навчання, виділення головного та другорядного, визначення стратегії та тактики виконання поставлених завдань. Це передбачає використання діалогічних форм організації освітнього процесу, під час участі в яких студенти здатні формувати елементи нової структури освіти. Водночас, проектувати цілі та завдання розвитку особистості у вибраному напрямі професійного вдосконалення. Фактично самоактуалізація особистості майбутніх фахівців сестринської справи безперервним процесом усвідомлення образу фахівця у найближчій та далекій перспективі, що виникає під впливом набуття основ професійної майстерності та досвіду виконання професійних дій.

Забезпечення стадійності самоактуалізації особистості студентів медичних академії потребує реалізації засад контекстного навчання. Контекстність професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в загальному розумінні пов'язана з розвитком здатності до рефлексії

досліджуваного матеріалу, у процесі якої студенти виявляють зовнішні формально-змістовні змісти тексту і внутрішні, ті, що змушують думати, сумніватися і шукати нові шляхи. Контекстність навчального матеріалу актуалізує здатність студентів знаходити методи вирішення складних завдань. Примітно, що самоактуалізація як феномен в педагогіці реалізується тоді, коли студенти вичерпують ресурси для вирішення певної ситуаційної проблеми й, шукаючи шляхи ресурсного наповнення, інтегрують *нові ідеї* вирішення проблемних професійно зорієнтованих завдань, які виникають в процесі самоаналізу.

Реалізація контекстного підходу в процесі забезпечення самоактуалізації особистості майбутніх фахівців сестринської справи полягає в організації такого освітнього середовища, коли конкретні знання, отримані за основними програмами, відповідатимуть культурним умовам, соціальному фону діяльності фахівців у реальних умовах та формуватимуть її зміст. В освітньому середовищі медичних академії визначальну значущість набуває академічна мобільність учасників освітнього процесу в єдиному соціокультурному просторі. Для викладачів, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців сестринської справи, контекстний підхід дозволяє моделювати процес професійної діяльності. Адже за контекстного навчання на практичних заняттях імітується робота майбутніх фахівців сестринської справи з обслуговування хворих, яка наближена до реальної лікувальної практики та містить основні її компоненти. В змодельованих умовах студенти програють всі можливі варіанти використання ресурсів діяльності фахівців сестринської справи під час роботи з пацієнтом, що дозволяє повною мірою керувати різноманітним підходами до лікування та догляду.

Реалізація ідей контекстного навчання вказує на той факт, що підготовка майбутніх фахівців сестринської справи актуалізує ресурси студентів в умовах навчальних клінічних баз, де в під час реальної медичної діяльності вони здатні залучати ресурси інформатизації, які сприяють розвитку самоактуалізації особистості. Відомо, що інформаційні бази можуть мати не тільки довідково-інформаційний характер, але й містити ресурс модельних форм організації діяльності медичних працівників середньої ланки в різних умовах професійної діяльності.

Розвиток здатності до самоактуалізації особистості майбутніх фахівців сестринської справи і за допомогою пошуку контекстних сенсів професійної діяльності дозволить забезпечити реалізацію особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Контекстне навчання, за належного науково-методичного обґрунтування, можливе в таких умовах освітнього середовища медичних академії, де цінності суб'єктів освіти, консолідовані з цілями

спільної діяльності викладачів та студентів. Організація такого навчання сприяє трансформації предметної навчально-пізнавальної діяльності у професійну, яка містить величезне різноманіття дій, і, зрештою, визначає компетентність фахівців сестринської справи.

В межах забезпечення саоактуалізації студентів медичних академій в освітньому процесі контекст навчання є ресурсом підвищення у майбутніх фахівців сестринської справи здатності приймати та аналізувати отримані дані з різних позицій, для повноти відображення інформації в лікувальному процесі. Таким чином, контекст, який використовується для професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи у процесі професійної підготовки, присутній, наприклад, в історії хвороби пацієнта, фіксує сполучні точки навчального матеріалу, який може служити для рефлексії та саморефлексії.

Висновки. Самоактуалізація професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи – це процес усвідомлення студентами власного «Я» у професій, становлення картини світу, вироблення Я-образу медичного працівника. Позитивна динаміка самоактуалізації студентів медичних академій потребує врахування ідей особистісно зорієнтованого навчання, щоб врахувати індивідуальні психологічні якості особистості майбутніх фахівців сестринської справи. Для розвитку уявлень студентів про себе як професіонала в освітньому середовищі актуалізується необхідність створення контекстних умов навчання. Контекстність самоактуалізації особистості забезпечує таку спрямованість навчання, що дає змогу майбутнім фахівцям сестринської справи як суб'єктам професійного становлення розв'язувати широке коло професійних завдань, вдосконалюючи фахові знання, вміння й навички. В сучасних умовах самоактуалізація є вагомою складовою особистості фахівців сестринської справи. Адже низка видів діяльності лікаря та медичної сестри не регулюються нормативними документами. Тоді як базуються на добровільних зобов'язаннях. Часто медичні працівники під час роботи з пацієнтами орієнтуються на матеріально-технічні можливості лікувально-профілактичного закладу та кадровий потенціал лікарні. Щоразу лікарю та медсестрі, при реалізації програми лікування та догляду за пацієнтом, доводиться враховувати безліч латентних деталей, які відображають специфіку лікувально-діагностичних дій для конкретної людини. Виникає безліч невизначеностей, зумовлених ситуативною поведінкою особистості фахівців під час роботи

з хворим, наприклад, коли пацієнт непритомний, у важкому стані, то роль медсестри стає провідною. Оскільки вона взаємодіє з лікарем, медичним персоналом лікарні та родичами хворого. Окреслені грані професійної діяльності підкреслюють потенціал контекстного навчання у підготовці майбутніх фахівців сестринської справи як самоактуалізованої особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні методичних векторів реалізації ідей контекстного навчання в процес професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в медичних академіях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галян А. І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.01 / Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2016. 20 с.
2. Демянчук М. Р. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. Хмельницький, 2021. 39 с.
3. Калинюк Н. М., Гуменна Н. В., Кадобний Т. Б. Особливості досягнення програмних результатів навчання в процесі підготовки здобувачів вищої медичної освіти. *Інженерні та освітні технології*. 2022. № 10 (3). С. 43–51.
4. Ковтун О. М. Педагогічні умови формування світоглядної культури майбутніх медичних сестер. *Colloquium-journal*. 2020. Vol. 33 (85). Р. 50–55.
5. Лісна-Міських Н. Є. Праксеологічні засади підготовки майбутніх медичних сестер до професійної діяльності. Дис. ... док. філос. : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Хмельницький-Львів, 2021. 369 с.
6. Мельничук І. М., Ястремська С. О. Переваги самоосвітньої діяльності майбутніх магістрів медсестринства в умовах дистанційного навчання. *Медична освіта*. 2019. № 1. С. 96–101.
7. Сірак І. П. Підготовка до професійної самореалізації майбутніх медичних сестер. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* 2016. Вип. 44. С. 262–266.
8. Шарлович З. П. Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2015. 20 с.
9. Яцук О. В. Модель формування професійної культури у майбутнього медичного фахівця молодшої кваліфікації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 330–333.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВМ(Ф)О У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

ACTIVATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS INSTITUTIONS OF HIGHER MEDICAL (PHARMACEUTICAL) EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF THE PHYSICAL AND MATHEMATICAL CYCLE

У статті йде мова про цілеспрямоване використання прогресивних методів, прийомів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів закладів вищої медичної (фармацевтичної) освіти (ЗВМ(Ф)О), різноманітних форм самостійної роботи, які створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання фізико-математичним дисциплінам. Активізація пізнавальної діяльності студентів – це процес переходу від отримання готових знань до їх активного конструювання, що стимулює розвиток критичного мислення і творчих здібностей. Він відбувається в результаті оновлення традиційних методів навчання і спрямований на розвиток самостійності та відповідальності студентів за власне навчання. Дисципліни фізико-математичного циклу відіграють важливу роль у підготовці медичних та фармацевтичних фахівців. Їх вивчення сприяє розвитку логічного мислення, аналітичних здібностей, формуванню наукового світогляду. Саме такі якості відповідають сучасним потребам медицини – освічені, компетентні фахівці, здатні до аналітичного самостійного мислення, правильного прийняття рішень. Однак засвоєння цих дисциплін часто викликає труднощі у здобувачів освіти, що обумовлюється їх абстрактним характером, складністю понять і теорій. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні дисциплін фізико-математичного циклу є одним із ключових напрямів удосконалення навчального процесу. У статті розглядається використання таких методів і форм навчання, які б стимулювали пізнавальну активність студентів при вивченні фізико-математичних дисциплін, сприяли формуванню у них загальних та спеціальних компетенцій, розвивали їх творчий потенціал. Зацікавленість у навчанні, власна ініціатива, вміння самостійно здобувати знання та зосередженість на поставлених завданнях – це рушійні сили, які стимулюють активність студентів.

Ключові слова: активізація навчального процесу, активні методи навчання, моти-

вація до навчання, пізнавальна діяльність, інтерактивні технології.

The article is about the purposeful use of progressive methods, techniques and means of activating the educational and cognitive activity of students of higher medical (pharmaceutical) education institutions (ZVM(F)O), various forms of independent work that create favorable conditions for the development of educational and cognitive interest, formation of motives and motivations for teaching physical and mathematical disciplines. Activation of students' cognitive activity is a process of transition from obtaining ready-made knowledge to their active construction, which stimulates the development of critical thinking and creative abilities. It takes place as a result of the renewal of traditional teaching methods and is aimed at the development of students' independence and responsibility for their own learning. Disciplines of the physical and mathematical cycle play an important role in the training of medical and pharmaceutical specialists. Their study contributes to the development of logical thinking, analytical abilities, and the formation of a scientific outlook. These are the qualities that meet the modern needs of medicine – educated, competent specialists capable of analytical independent thinking and correct decision-making. However, learning these disciplines often causes difficulties for students, which is due to their abstract nature, the complexity of concepts and theories. Activation of the educational and cognitive activity of students when studying the disciplines of the physical and mathematical cycle is one of the key directions of improving the educational process. The article considers the use of such methods and forms of education that would stimulate the cognitive activity of students in studying physical and mathematical disciplines, contribute to the formation of general and special competencies in them, and develop their creative potential. Interest in learning, own initiative, the ability to independently acquire knowledge and concentration on tasks are the driving forces that stimulate student activity.

Key words: activation of the educational process, active learning methods, motivation to learn, cognitive activity, interactive technologies.

УДК 378.091.2 – 043.84:[53+51]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.23>

Діхтяренко Л.М.,

ст. викладач циклової комісії математики та інформатики Черкаської медичної академії

Василенко І.О.,

канд. пед. наук, завідувач кафедри фундаментальних дисциплін Черкаської медичної академії

Чубенко В.А.,

викладач-методист циклової комісії математики та інформатики Черкаської медичної академії

Савенко Д.В.,

викладач-методист циклової комісії математики та інформатики Черкаської медичної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ефективний напрямок розвитку нашого суспільства можна забезпечити шляхом формування покоління людей, які мислять та працюють згідно інновацій. Сучасна вища освіта вимагає прогресивних підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Така ситуація викликана загальною цифровою трансформацією

суспільства та зростаючими вимогами до вищої освіти в контексті євроінтеграції. Щоб випускник ЗВО міг адаптуватись у житті, займати активну життєву позицію, самостійно здобувати необхідні йому знання, треба створити під час навчання належні умови, що сприяють формуванню даних навичок. Такі вміння здобувач освіти може набути тільки під час активної розумової діяльності, чому

сприяє інтенсивне, активізує, індивідуально-орієнтоване навчання. Тому цілеспрямоване застосування прогресивних методів, прийомів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів приводить до вирішення задачі підвищення ефективності та якості навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання активізації навчання є одним із найактуальніших в освіті. Педагогіка накопичила досить вагомий досвід щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. На всіх етапах розвитку педагогічної думки дослідженням питання активізації навчання займалися багато вчених, педагогів-практиків. Одним із перших звернув увагу на необхідність «вчити дітей мислити» видатний вчений-педагог Я.А. Коменський. Ідею активізації навчання за допомогою наочності, шляхом активного спостереження і узагальнення та самостійного підведення підсумків висловлювали педагоги І.Г. Песталоцці та Ф.А. Дістервег. В українській педагогічній науці проблемам формування пізнавальної активності присвячені роботи В. Гнеденка, В. Скатецького, Т. Крилової, Л. Нічуговської, М. Ядренка та інших дослідників. Дидактичні та методичні основи активізації пізнавальної діяльності наведені у працях А. Алексюка, А. Вербицького, В. Козакова, В. Семиченка, Д. Чернилевського та інших вчених. Багато українських педагогів, зокрема О. Білецький, О. Музиченко, В. Помогайбо, С. Русова, О. Потєбня розробили різноманітні засоби активізації навчання.

Мета статті – висвітлити оптимальні методи і прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності, що дозволяють підвищити зацікавленість студентів-медиків до фізико-математичних дисциплін та сприяють їхньому належному засвоєнню.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах стрімкої інформатизації суспільства та зміни технологій основним завданням сучасного освітнього процесу має стати розширення і поглиблення інтелектуальних здібностей особистості, мотивація і підготовка людини до самостійної роботи з інформаційними потоками, розвиток критичного мислення та творчих здібностей. Застосування інноваційних технологій у пізнавальній діяльності здобувачів освіти дає нові позитивні результати в даному питанні. На сьогодні є різні рекомендації щодо оптимальних підходів у застосуванні ефективних методів, прийомів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні фізико-математичних дисциплін, але їх методичні та технологічні складові постійно потребують удосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Інвестуючи в освіту, ми інвестуємо в майбутнє нашої країни, адже саме молодь – рушійна сила прогресу. Головна мета модернізації вищої

освіти – виховати особистість, яка володіє глибокими знаннями, вміє самостійно мислити та брати відповідальність за свої дії, а також активно впливати на навколишній світ. Математична освіта в медичному ЗВО – це фундамент, на якому будується розуміння складних біологічних процесів, розробка нових методів діагностики та лікування, а також аналіз медичних даних. Фізико-математичні дисципліни надають медикам потужні інструменти для математичного моделювання біологічних систем, обробки медичних зображень, статистичного аналізу даних клінічних досліджень та розробки нових методів лікування. Тому викладачам необхідно посилити прикладну спрямованість навчання цих дисциплін й системного використання комп'ютерних технологій для формування математичних і професійних компетентностей студентів-медиків [1, с. 19].

Вивчення студентами-медиками фізико-математичних дисциплін має на меті не тільки закріплення знань з біології, хімії, фізики, інформатики та економіки, отриманих у загальноосвітній школі. Цей етап навчання є ключовим для формування міцного фундаменту, на якому будується розуміння складних медичних дисциплін, таких як фармакологія, педіатрія, терапія, хірургія та інших. Крім того, вивчення фізико-математичних предметів сприяє розвитку аналітичного мислення, вміння працювати з інформацією та приймати обґрунтовані рішення – навичок, які є незамінними для будь-якого медичного працівника. Невід'ємною частиною професійної діяльності медичного працівника є ведення медичної документації. Це передбачає як фіксацію цифрових та графічних даних про стан здоров'я пацієнта (температура, пульс, тиск, зріст, вага), так і проведення розрахунків при приготуванні розчинів для дезінфекції та інших процедур. Для успішної фармацевтичної діяльності необхідні добре розвинені обчислювальні навички. Зокрема, вміння застосовувати методи наближених обчислень є критично важливим для розв'язання багатьох професійних задач, таких як визначення кількісного складу лікарських препаратів. Помилки в обчисленнях можуть мати серйозні наслідки для здоров'я пацієнта. Формування зацікавленості студентів до фізико-математичних дисциплін має бути систематичним процесом, який починається з першого заняття і продовжується протягом усього навчання.

Зацікавленість студентів у навчанні проявляється у багатьох аспектах: готовності брати участь у навчальному процесі, прагненні до самостійної роботи, розумінні мети виконуваних завдань, регулярності занять та бажанні постійно вдосконалюватися, ініціативності у пошуку інформації, розробці власних підходів до вирішення проблем та відповідальності за результати своєї роботи. Активність студента не виключає, а навпаки,

передбачає співпрацю з наставником, який спрямовує і підтримує його самостійну роботу. Самостійність є прямим наслідком пізнавальної активності. Чим активніша позиція студента, тим більше він розвиває в собі здатність до самостійного мислення та дії. Тому роль викладача в сучасному навчальному процесі зміщується від пасивного передавання знань до активного створення сприятливого середовища для саморозвитку студентів. Викладач виступає радником, консультантом та надає необхідну підтримку для досягнення студентами поставлених цілей.

Традиційно, під терміном «активізація» розуміють комплекс заходів, спрямованих на стимулювання та підтримку пізнавальної активності студентів. Активізація – це систематична робота, яка має на меті перетворити студентів з пасивних споживачів знань на активних учасників навчального процесу, здатних до самостійного мислення та творчого пошуку. Активізація дозволяє подолати рутину в навчанні, сприяє розвитку творчого потенціалу студентів та формуванню в них навичок, необхідних для успішної професійної діяльності. Ефективність активізації навчання безпосередньо пов'язана з педагогічною майстерністю. Вчитель повинен вміло обирати такі методи та прийоми, які б максимально залучали студентів до навчального процесу та сприяли розвитку їхніх здібностей. З досвіду нашої роботи можна сказати, що суттєво підвищує зацікавленість студентів у навчальному матеріалі можливість висловити свою точку зору та обґрунтувати її, брати участь в дискусіях і обговореннях, ставити питання товаришам і викладачам; рецензувати відповіді колег, оцінювати відповіді і письмові роботи одногрупників, займатися навчанням відстаючих, самостійно вибирати посильне завдання, знаходити кілька варіантів можливого рішення пізнавального завдання (проблеми) та інше. Всі нестандартні заняття – це заняття нових форм спілкування із студентами, застосування яких сприяє підвищенню інтересу до знань, робить студентів співавторами навчального процесу, сприяє досягненню високих результатів у їх професійній підготовці. [2, с. 219]. Активність студента в навчанні є ключовим фактором успіху. Адже чим більше зусиль докладає студент до здобуття знань, тим глибше він їх розуміє і запам'ятовує. Американські вчені у своїх дослідженнях встановили, що під час лекції студент засвоює лише 5% почутого матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео-/аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли студент навчає інших чи одразу застосовує знання – 90% [3, с. 23]. Отже, знання, здобуті в результаті власних зусиль, мають особливу цінність для студента, оскільки сприяють розвитку його критичного мислення та творчих здібностей. Успішний

студент – це той, хто не просто отримує готові знання, а активно їх шукає і будує власну систему знань.

Для активізації навчання фізико-математичних дисциплін ефективно застосовують такі методи: математичне моделювання, проблемні лекції, семінари, дискусії, самостійна робота, імітаційні вправи, ІКТ, індивідуальний підхід, ділові ігри, модульний контроль, студентські конкурси, конференції та різноманітні технічні засоби. Наше дослідження показує, що вирішення питання активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях фізико-математичного циклу вимагає наступного: розробки прийомів і способів, що сприяють активізації; озброєння викладачів цими методами і прийомами, тобто активізації діяльності самого викладача; створення умов для активної навчальної роботи, наукового пошуку студентів; озброєння здобувачів освіти способами і прийомами активного мислення.

Для підвищення зацікавленості студентів-медиків до фізико-математичних дисциплін та сприяння їхньому глибокому засвоєнню викладачі нашої академії практикують наступний комплекс заходів, що охоплюють різні аспекти навчального процесу:

1. Інтерактивні методи навчання.
2. Використання сучасних технологій.
3. Індивідуальний підхід.
4. Інтеграція з клінічною практикою.
5. Мотивація.

Інтерактивні методи навчання – це способи і прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності, які спонукають студентів активно включитися в інтелектуальну і практичну діяльність у процесі оволодіння предметом. Вибираючи методи необхідно, перш за все, прагнути до продуктивного результату. Студент повинен не лише зрозуміти, запам'ятати і відтворити отримані знання, а й вміти ними оперувати, застосовувати їх на практиці. Якщо необхідно не тільки зрозуміти і запам'ятати, але і практично оволодіти знаннями, то природно, що студент пробує тут же в думках застосувати у власній практиці, формуючи, таким чином, новий образ професійної діяльності. І чим активніше відбувається цей розумовий і практичний навчально-пізнавальний процес, тим продуктивнішим є його результат. В студента починають стійкіше формуватися нові переконання і, звичайно ж, поповнюється професійний багаж [5, с. 75]. На нашу думку, до найефективніших інтерактивних методів належать:

Проблемне навчання: Цей метод передбачає постановку перед студентами проблемних питань, задач, які потребують від них самостійного пошуку знань, аналізу інформації, прийняття рішень. Наприклад: на занятті з математики повторюючи питання «Дії з дійсними числами»,

доцільно запропонувати студентам розв'язати задачу на визначення ударного об'єму серця за даними електрокардіографії. Студенти повинні пригадати, що ударний об'єм серця – це кількість крові, яку шлуночок серця викидає за одне скорочення. Його розрахунок є важливим для оцінки серцевої функції. А для того, щоб визначити його, необхідно застосувати формулу Симпсона: $V = 0.524 \times \text{ДЛШ} \times [(\text{КДД ЛШ}/2)^2 + \text{КДД ЛШ} \times \text{КССД ЛШ}/2 + (\text{КССД ЛШ}/2)^2]$, де

V – об'єм лівого шлуночка, ДЛШ – довжина лівого шлуночка, КДД ЛШ – кінцево-діастолічний діаметр лівого шлуночка, КССД ЛШ – кінцево-сistolічний діаметр лівого шлуночка. Ударний об'єм (УО) розраховується як різниця між кінцево-діастолічним і кінцево-сistolічним об'ємами. Припустимо, ми маємо такі дані: КДД ЛШ = 5 см, КССД ЛШ = 3 см, ДЛШ = 8 см. Розрахунок кінцево-діастолічного об'єму: $V(\text{кінцево-діастолічний}) = 0.524 \times 8 \times [(5/2)^2 + 5 \times 3/2 + (3/2)^2] \approx 135$ мл. Розрахунок кінцево-сistolічного об'єму: $V(\text{кінцево-сistolічний}) \approx 60$ мл. Розрахунок ударного об'єму: $\text{УО} = 135 \text{ мл} - 60 \text{ мл} = 75 \text{ мл}$. Отже, в цьому випадку ударний об'єм серця становить 75 мл. Студентам важливо наголосити, що ударний об'єм є важливим показником серцевої функції. Зниження ударного об'єму може свідчити про серцеву недостатність, а збільшення – про гіпертрофію міокарда. Тому викладачі фізико-математичних дисциплін, готуючи такого роду задачі, повинні тісно співпрацювати з викладачами клінічних дисциплін. Такого роду професійно спрямовані реальні задачі демонструють застосування математичних знань у вирішенні медичних проблем, що мотивує студентів до вивчення дисциплін фізико-математичного циклу.

Групові роботи: Обговорення складних тем, розв'язання задач у малих групах, що сприяє розвитку навичок співпраці та обміну досвідом. Наприклад: на занятті з вищої математики та біостатистики при вивченні диференціальних рівнянь можна запропонувати розв'язати задачу моделювання епідемії грипу в студентському гуртожитку, сформувавши зі студентів декілька малих груп. Кожна група отримує набір даних про спалах грипу в студентському гуртожитку (кількість захворілих, тривалість інкубаційного періоду, інтенсивність контактів між студентами тощо). Під час вирішення задачі студенти розвивають навички побудови математичних моделей, застосовують знання з теорії ймовірностей та математичної статистики для аналізу епідеміологічних даних, оцінюють вплив різних факторів на поширення інфекційного захворювання, розвивають навички командної роботи та презентації результатів. Це завдання дозволяє студентам-медикам не тільки закріпити теоретичні знання з фізики та математики, але й розвинути важливі

навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Дискусії: Обговорення актуальних наукових статей, що демонструють застосування фізико-математичних методів у медицині.

Метод проектів: Цей метод передбачає спільну роботу студентів над проектом, що має чітко визначену мету, завдання, етапи виконання.

У порівнянні з традиційними методами ця інтерактивна технологія навчання має такі переваги: залучення до роботи всіх студентів групи; удосконалення вмінь працювати в команді; можливість висловити, аргументувати власну думку та проаналізувати думки інших, знайти альтернативне вирішення проблеми; створення «ситуації успіху»; можливість засвоєння, активізації великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу [4, с. 560]. Наведемо приклад застосування цього методу під час вивчення дисципліни «Біофізика та медична апаратура». Пропонується тема проекту: «Біомеханіка руху суглобів». Мета проекту: вивчити основні принципи біомеханіки руху суглобів, застосувати знання з фізики та математики для аналізу рухів людського тіла, розвинути навички експериментальних досліджень та обробки даних. Кожна група обирає певний суглоб для дослідження (наприклад, колінний, плечовий, гомілковостопний). Студенти вивчають наукову літературу з біомеханіки, анатомії та фізіології. Групи розробляють експеримент для вимірювання характеристик руху обраного суглоба (наприклад, кут згину, швидкість руху, сила м'язів). Студенти проводять експеримент за допомогою спеціального обладнання (гоніометр, датчики сили тощо). Отримані дані обробляються за допомогою статистичних методів і будуються графіки. Групи розробляють просту математичну модель, яка описує рух суглоба. Студенти аналізують отримані результати, порівнюють їх з літературними даними та формулюють висновки про особливості руху обраного суглоба. Кожна група готує презентацію, в якій представляє свою роботу. Отже, при виконанні цього проекту проходить не лише інтеграція знань фізики, математики, анатомії та фізіології, а й розвиваються навички експериментальної роботи, обробки даних, моделювання та презентації, що дає студентам уявлення про те, як фізичні принципи застосовуються в медицині, а це зі свого боку збільшує зацікавленість студентів до вивчення фізики та математики.

Метод конкретних ситуацій: Це один із найефективніших інтерактивних методів навчання, який полягає в тому, що навчальний матеріал подається не в абстрактній формі, а у вигляді реальних життєвих ситуацій, проблем або завдань. Студенти занурюються в ці ситуації і шукають шляхи їх розв'язання, застосовуючи набуті знання та навички. Для використання методу конкретних

ситуацій викладачами математики та фізики нашого навчального закладу складено «Збірник задач фармацевтичного та медико-біологічного змісту» з розгорнутими описами ситуацій. У процесі розв'язання задачі студент розвиває навички критичного мислення, вчиться виділяти головне, шукати додаткову інформацію, оцінювати різні альтернативи та приймати обґрунтовані рішення, хоча це і не повністю ідентично реальним життєвим ситуаціям.

Сучасні технології навчання – це широкий спектр інструментів та підходів, які використовують цифрові технології для покращення процесу навчання та засвоєння студентами-медиками фізико-математичних знань. Ці технології дозволяють зробити навчання більш інтерактивним, ефективним та доступним [6, с. 132]. Основні напрямки використання сучасних технологій у навчанні фізико-математичних дисциплін для студентів-медиків: симуляційні моделі для імітації фізіологічних процесів та патологічних станів за допомогою комп'ютерних програм; онлайн-платформи для надання студентам доступу до додаткових матеріалів, тестів, відеолекцій; мобільні додатки для самостійного вивчення матеріалу; інтерактивні дошки та проектори для демонстрації навчального матеріалу та інше. Ці технології дають можливість кожному студенту навчатися в своєму темпі та вибирати найбільш ефективні для себе способи освоєння матеріалу, навчатися шукати інформацію, аналізувати дані та приймати рішення, отримувати доступ до великої кількості навчальних матеріалів.

Індивідуальний підхід у вивченні фізико-математичних дисциплін передбачає створення таких умов навчання, які враховують особливості кожного студента: його початковий рівень знань, темпи засвоєння матеріалу, стилі навчання та індивідуальні потреби. Студенти мають різний рівень підготовки з математики та фізики, що вимагає диференційованого підходу. Індивідуальний підхід допомагає підтримувати високий рівень мотивації студентів, оскільки вони відчувають, що їхні потреби та особливості враховуються. Викладачі нашого закладу реалізують індивідуальний підхід диференціюванням завдань (підбір завдань різного рівня складності, що дозволяє кожному студенту працювати в своїй зоні найближчого розвитку), модульним навчанням (розбиття навчального матеріалу на невеликі модулі, які студент може вивчати в своєму темпі), консультуванням (регулярні індивідуальні або групові консультації, під час яких студент може отримати відповіді на всі свої запитання), менторством (старшокурсники або викладачі допомагають студентам-початківцям), самостійною роботою (завдання, що стимулюють самостійний пошук інформації, аналіз і узагальнення матеріалу). Індивідуальний

підхід у вивченні фізико-математичних дисциплін студентами-медиками є важливим компонентом сучасного освітнього процесу. Він дозволяє кожному студенту розкрити свій потенціал і досягти високих результатів у навчанні.

Інтеграція з клінічною практикою при вивченні фізико-математичних дисциплін студентами-медиками означає створення зв'язку між теоретичними знаннями з фізики та математики і їх практичним застосуванням у медицині. Це дозволяє студентам краще зрозуміти, як фізичні закони та математичні моделі описують процеси, що відбуваються в організмі людини, і як ці знання можуть бути використані для діагностики, лікування та профілактики захворювань. Фізика та математика є основою для багатьох медичних дисциплін, таких як фізіологія, біофізика, радіологія, біостатистика. Інтеграція дозволяє студентам краще зрозуміти механізми розвитку захворювань, принципи роботи медичного обладнання та методи лікування. Коли студенти бачать практичне застосування своїх знань, у них зростає мотивація та активізація до навчання. Вони розуміють, що вивчають не абстрактні формули, а інструменти, які допоможуть їм у майбутній професійній діяльності. Інтеграція сприяє розвитку клінічного мислення, тобто здатності аналізувати конкретну клінічну ситуацію, застосовувати теоретичні знання для її розуміння і прийняття обґрунтованих рішень, а також, готує студентів до практичної роботи лікаря, де вони будуть стикатися з різноманітними медичними завданнями, які вимагають знання фізики та математики. Ми реалізуємо цей принцип під час проведення лабораторних робіт з використанням фізичних приладів і математичних моделей для дослідження біологічних об'єктів (наприклад: вимірювання артеріального тиску, аналіз електрокардіограм); розв'язування клінічних задач, застосовуючи математичні методи для аналізу медичних даних, моделювання фізіологічних процесів; співпраці з викладачами-клініцистами різних спеціальностей при вирішенні конкретних клінічних задач (наприклад: розрахунок дози ультразвукового впливу); розробці спільних проектів зі студентами-клініцистами, що дозволяють побачити практичне застосування теоретичних знань. Інтеграція з клінічною практикою є важливим етапом підготовки майбутніх лікарів. Вона дозволяє студентам-медикам не тільки отримати глибокі теоретичні знання з фізики та математики, але й навчитися застосовувати ці знання для вирішення реальних медичних задач.

Мотивація студентів при вивченні фізико-математичних дисциплін – це сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які спонукають студентів до активного засвоєння знань з цих предметів. Розуміння цих чинників є важливим для викладачів, оскільки дозволяє їм створити

сприятливі умови для активізації навчання і підвищити ефективність освітнього процесу. Студенти можуть не бачити прямого зв'язку між вивченням фізики та математики і їх майбутньою роботою лікаря. Ці предмети часто сприймаються як складні, що вимагають значних зусиль. Низький рівень знань з фізики та математики, отриманий в школі, може ускладнювати навчання в ЗВО. Тому викладачам необхідно показати студентам, як дані дисципліни застосовуються в медицині і переконати їх в значущості математичних знань в медичній справі. Всі вище названі нами технології навчання покращують мотивацію студентів до вивчення даних дисциплін. Окрім цього ми практикуємо проведення олімпіад, конкурсів, вебквестів, що також є ефективним методом зацікавлення студентів. Мотивація студентів-медиків до вивчення фізико-математичних дисциплін є багатограним явищем, яке залежить від багатьох факторів. Для підвищення мотивації необхідно створювати сприятливі умови навчання, демонструвати практичну значущість знань і залучати студентів до активної пізнавальної діяльності. Реалізація запропонованих заходів дозволить підвищити рівень засвоєння фізико-математичних знань студентами-медиками, розвинути навички критичного мислення, аналізу та синтезу, сформувані в студентів стійку мотивацію до самостійного навчання, підготувати фахівців, здатних ефективно працювати в сучасних умовах розвитку медицини.

Якість фізико-математичної освіти в закладах вищої освіти значною мірою визначається вдалою комбінацією чіткої структури навчального матеріалу, сучасних методів навчання, творчого підходу викладачів та якісного методичного забезпечення. Завдання полягає не лише в тому, щоб зробити ці дисципліни цікавими, але й у тому, щоб забезпечити глибоке розуміння складних понять, сприяючи таким чином всебічному розвитку майбутніх фахівців.

Висновки. Сучасна медицина все більше інтегрується з точними науками, що висуває

нові вимоги до підготовки майбутніх медиків. Фізико-математичні знання є невід'ємною частиною нового медичного мислення і необхідні для розуміння багатьох фізіологічних процесів, роботи медичного обладнання та розробки новітніх методів діагностики та лікування. Активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти при вивченні дисциплін фізико-математичного циклу є важливим фактором підвищення якості освіти. Це передбачає використання інтерактивних методів навчання, що дозволяють студентам самостійно досліджувати матеріал, аналізувати його та робити власні висновки. Такий підхід не лише сприяє глибшому засвоєнню знань, але й розвиває критичне мислення, творчі здібності та інші важливі компетентності, необхідні для успішної професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шавальова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 20 с.
2. Рендюк С., Вища математична освіта в сучасних умовах і інноваційні технології. *Витоки педагогічної майстерності. Сер. Педагогічні науки.* 2012. Вип. 9. 217–222с.
3. Акімова Н.С. Діалог як метод інтерактивної взаємодії викладача та студентів у процесі навчання. Матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф. Харків : Вид-во ХДУХТ, 2010. С. 23–24.
4. Шумило І.І. Формування комунікативної компетентності студентів засобами інтерактивних технологій на заняттях іноземної мови. *Молодий вчений.* 2016. № 12.1. С. 559–562.
5. Романишина Л. М. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання в медичному коледжі. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2011. № 2. С. 71–78.
6. Бугра А. В. Дидактичні засади індивідуалізації самостійної навчальної діяльності з математичних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2016. 20 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

У статті висвітлюється проблема підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників. Визначено особливості організації фахової підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основ екологічної культури. У статті проаналізовано сучасний стан проблеми еколого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі. Автори акцентують увагу на вагомості екологічного виховання підростаючого покоління, як запоруки формування екологічно свідомої поведінки в природному довкіллі. У статті наголошується, що фахівці дошкільної освіти покликані забезпечити вирішення цього непростого завдання і задля цього повинні оволодіти необхідною інформацією, яка представлена в низці освітніх компонентів навчальних планів педагогічних закладів вищої освіти, зокрема такі як «Основи медичних знань», «Основи безпеки життєдіяльності», «Основи природознавства з методикою ознайомлення з природою» та ін. У статті розглядаються особливості міжпредметних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів до формування екологічно відповідальної поведінки у дітей. Ці зв'язки базуються на активній навчальній діяльності студентів, їхньому вмінні творчо мислити та формуванні усвідомленого ціннісного ставлення до особистого здоров'я, життя та навколишнього середовища. Представлено ідеї видатних педагогів минулого, такі як Я. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін., які у своїй праці розкривали значення природи у вихованні дитини. Розкрито погляди сучасних науковців таких як А. Ващенко, Г. Беленька, Н. Горюпаха, Н. Лисенко, З. Пlochий, Н. Яришева та ін. на проблему екологічної підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей дошкільного віку. Аналіз науково-педагогічних досліджень свідчить, що досягнення рівня екологічного стилю мислення та гармонійного розвитку особистості є критерієм ефективності організації всього освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, еколого-педагогічна підготовка, екологічна освіта, екологічна культура, майбутні вихователі, заклад дошкільної освіти, діти

дошкільного віку, природне довкілля, педагогічна система підготовки.

The problem of training future educators for environmental education of preschoolers is highlighted in this article. The peculiarities of the organization of professional training of future educators for the formation of the basics of environmental culture in preschool children are determined. The article analyzes the current state of the problem of environmental-pedagogical training of future preschool specialists. The authors emphasize the importance of ecological education of the younger generation as a key to the formation of ecologically conscious behavior in the natural environment. The article emphasizes that preschool education specialists are called to provide a solution to this difficult task and for this they must master the necessary information, which is presented in a number of educational components of the curricula of pedagogical institutions of higher education, in particular such as «Basics of medical knowledge», «Basics of life safety», «Fundamentals of natural science with methods of getting to know nature» and others. The article examines the peculiarities of interdisciplinary connections in the preparation of future educators for the formation of environmentally responsible behavior in children. These connections are based on the active educational activity of students, their ability to think creatively and the formation of a conscious value attitude towards personal health, life and the environment. The ideas of prominent teachers of the past, such as Ya. Komenskiy, S. Rusova, V. Sukhomlynskiy, K. Ushinskiy, etc., who in their works revealed the importance of nature in child education, are presented. The views of modern scientists such as A. Vashchenko, H. Belenka, N. Horopakh, N. Lysenko, Z. Plokhii, N. Yarysheva, etc. are revealed. The analysis of scientific and pedagogical research shows that achieving the level of ecological thinking style and harmonious personality development is a criterion for the effectiveness of the organization of the entire educational process in the preschool education institution.

Key words: professional training, ecological-pedagogical training, ecological education, ecological culture, future educators, preschool education institution, preschool children, natural environment, pedagogical system of training.

УДК 378:371.13:502/504-053.4
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.24>

Зданевич Л.В.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Розгон В.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Миськова Н.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Наразі екологічне виховання набуває великого значення, адже воно є ключовою умовою для формування гармонійно розвиненої особистості. Заклад дошкільної освіти є першою ланкою в системі безперервної освіти в Україні, тому екологічне виховання слід починати ще з дошкільного віку. Саме в цей період дитина отримує перші емоційні враження від природи, формує уявлення про різні форми життя, закладаючи основи екологічного мислення, свідомості та початкові елементи екологічної культури.

В контексті означеної проблеми роль вихователя в процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку відіграє неабияку роль, адже саме в закладі дошкільної освіти дитина перебуває більше часу аніж вдома, відтак виховання культури поведінки загалом та в природі, зокрема, здійснюється в процесі цілеспрямованого впливу вихователя на дитину як в повсякденному житті так і під час спеціально організованих занять [1]. Фахівці дошкільної освіти покликані забезпечити вирішення означеного завдання і задля цього

повинні оволодіти усією необхідною інформацією під час професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів у педагогічних закладах вищої освіти присвячено праці багатьох науковців. Сучасні дослідження, що розглядають різні аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю, висвітлено в роботах Г. Беленької (формування професійної компетентності), Н. Лисенко, З. Плохій (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі), Н. Грами (теоретико-методичні основи професійної підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей) та інших [3; 6; 7].

Проблемою екологічного виховання дітей дошкільного віку займалися видатні педагоги минулого, такі як Я. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін., які у своїх працях розкривали значення природи у вихованні дитини. Сьогодні багато науковців та педагогів-практиків також присвячують свої дослідження цій темі, серед них: А. Ващенко, Г. Беленька, Н. Горюпаха, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева та інші [1; 3; 4; 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вагомість та актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей дошкільного віку не викликає сумніву. Саме тому вважаємо за доцільне проаналізувати, систематизувати низку наукових досліджень з метою активізації пошуку актуальних шляхів її вирішення.

Мета статті – дослідити обґрунтування проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільний вік є ключовим етапом у формуванні екологічного світогляду, оскільки він передбачає створення основ для гуманної взаємодії з природним середовищем. Потреба в екологічному вихованні виникає через глобальну екологічну кризу, корені якої лежать у діяльності людини. Саме в дошкільному віці в результаті екологічного виховання, як цілеспрямованого процесу, закладаються основи екологічних знань та формується ставлення до природи, що є важливим кроком у розвитку екологічної свідомості та екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку [5].

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні спрямовує сучасних педагогів на завдання та зміст екологічного виховання дітей дошкільного віку, що включає формування екологічної культур та свідомості. Це передбачає навчання дітей розуміти взаємозв'язок між рослинним і тваринним світом, усвідомлення впливу людини на природу;

розвиток у дітей почуття турботи та співчуття до всього живого, здатності поставити себе на місце квітки чи тварини; формування вміння помічати та цінувати красу навколишнього світу. Крім того, важливо навчити дітей любити і захищати природу не лише словами, але й конкретними діями, допомагаючи рослинам, тваринам, птахам та іншим живим істотам. Стимулювання емоційної реакції на різноманітні природні явища сприяє виникненню бажання захоплюватися та насолоджуватися ними, а також виражати свої почуття через художнє слово [2].

Реалізувати означені напрями екологічного виховання здатен лише компетентний вихователь, який сам володіє необхідними знаннями, вміннями та навичками екологічно-доцільної поведінки, а відтак в нього сформована екологічна та культура та свідомість.

Екологічна культура, якщо розглядати її в широкому соціальному контексті, сьогодні повинна сприйматися як один з важливих елементів кваліфікаційної характеристики фахівця дошкільної освіти. Це включає рівень педагогічної кваліфікації та майстерності вихователів, а також їхню загальну і спеціальну підготовку до екологічного виховання. Еколого-педагогічна підготовка передбачає володіння певними знаннями у цій галузі, розуміння ключових положень та наукових основ вивчення, охорони і збереження природи, а також усвідомлення важливості природного середовища [6].

Безсумнівно, важливим аспектом у загальній і спеціальній підготовці вихователів дошкільних закладів є їхнє глибоке розуміння взаємодії суспільства з навколишнім середовищем як на рівні окремих регіонів, так і всієї України. Це включає знання про об'єкти охорони живої і неживої природи у своєму районі, а також розуміння змісту та значення Червоної книги на всіх рівнях її видання та інших важливих аспектів екологічної освіти [7].

Еколого-педагогічна підготовка вихователя передбачає високий рівень його громадської та професійної відповідальності за стан, збереження та охорону навколишнього середовища. Громадська позиція вихователя виявляється через конкретні практичні дії, спрямовані на збереження природи. Така підготовка допомагає вихователю усвідомити важливість і необхідність передавання своїх знань дітям та їхнім батькам, а також стимулює творчий пошук різних форм природоохоронної діяльності в мікрорайоні, місті чи селі, залучаючи до цього широкі верстви населення [6].

Поряд із узагальненими теоретичними знаннями з охорони природи, педагог повинен також знати й популяризувати історію та сучасний стан екологічних проблем у своєму рідному краї. Важливо, щоб він вмів аргументувати необхідність екологічної освіти для всіх вікових груп населення.

Результати дослідження Н. Лисенко, на нашу думку, є надзвичайно важливими, адже в них обґрунтовано систему формування еколого-педагогічної культури як ключового елементу професійної підготовки вихователів дошкільних закладів. У цьому дослідженні визначено завдання еколого-педагогічної підготовки вихователя дошкільного закладу, зокрема: встановлення екологічного змісту для кожної професійної дисципліни природничого та методичного блоків; виділення основних можливих форм і засобів роботи зі студентами для засвоєння екологічних знань; а також визначення видів діяльності дітей, яким слід надавати перевагу в процесі екологічного виховання [7].

Комплексна підготовка педагогів дошкільної освіти, зокрема в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, включає вивчення кількох природничих дисциплін, зокрема основ природознавства та методики ознайомлення дітей з природою, методики екологічного виховання, а також предметів, пов'язаних з екологічним вихованням: основ медичних знань, основ безпеки життєдіяльності (БЖД), основ екології. Ці предмети забезпечують студентам глибоке усвідомлення зв'язків та взаємозалежностей у природі, що є основою для формування екологічно вихованої особистості.

Під час вивчення дисциплін «Основи екології» та «Основи безпеки життєдіяльності» студенти виконують лабораторні та практичні завдання, переглядають документальні фільми та слайди, які ілюструють дію екологічних законів, вплив небезпечних природних явищ на здоров'я та життя людей, а також вплив людської діяльності на природу. Важливу роль у формуванні екологічних знань і навичок відіграють диспути зі студентами на ці теми. Під час диспутів створюються передумови для розширення екологічного кругозору та підвищення відповідальності особистості через психологічну, організаційну та пошукову діяльність. Крім того, науково-пошукові та науково-експериментальні дослідження студентів також сприяють поглибленню їхніх екологічних знань.

Ефективність самостійної роботи студентів у навчальному процесі можна забезпечити за умови наявності відповідної науково-методичної бази. У рамках курсу «Основи природознавства з методикою ознайомлення з природою» широко використовуються спеціально розроблені посібники, хрестоматійні та енциклопедичні матеріали. Під час самостійної роботи особлива увага приділяється підбору практичного матеріалу для роботи з дошкільниками, що сприяє засвоєнню екологічних знань та формуванню екологічної культури. Студенти розробляють правила поведінки в природі, аналізують позитивний та негативний вплив окремих природних факторів на життя і здоров'я людини тощо.

На заняттях з методики ознайомлення з природою студенти розігрують педагогічні ситуації та моделюють роботу з дітьми, визначаючи освітні завдання, спрямовані на природоохоронну освіту та формування екологічної культури у дошкільників. Під час педагогічної практики студенти набувають навичок складання планів, правильного вибору засобів охорони навколишнього середовища, а також проведення тематичних заходів, під час яких діти вдосконалюють свої вміння застосовувати екологічні знання у повсякденному житті.

Формування еколого-педагогічної культури майбутнього спеціаліста залучає всіх викладачів, але ключову роль відіграє викладання основ природознавства з методикою ознайомлення з природою. Це пов'язано з інтеграцією попередньо здобутих знань, умінь і навичок у єдину, логічно завершену структуру – еколого-педагогічну культуру [1].

Висновки. Таким чином, організований навчальний процес стає основним фактором у формуванні цієї культури. Ми розглядаємо процес формування еколого-педагогічної культури майбутніх педагогів як комплексну організацію їх діяльності, що включає взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, а також творчу співпрацю викладача зі студентами у організації та виконанні самостійної роботи. У подальшій роботі буде визначено найбільш ефективні організаційні форми та методи роботи зі студентами щодо формування екологічної свідомості у дітей дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева Т. Т. Витоки методики ознайомлення дітей з природою. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб. наук. праць за матеріалами всеукраїнської наук.-практ. конф.]. Вип. 9. К., 2006. С. 3.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf>
3. Бєленька Г., Науменко Т., Половіна О. Дошкільнятам про світ природи: методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку. К. : Генеза, 2013. 115 с.
4. Вашак О. О. Підготовка майбутніх педагогів до екологічного виховання дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти : [зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.]. Х., 2011. Вип. LVIII, Ч I. С. 212–216.
5. Вороніна Л. Екологічне виховання: сучасні аспекти: Шкіл. світ. 2002. № 38. 83 с.
6. Лисенко Н. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навчально-методичний посібник. К. : Слово, 2015. 352 с.
7. Лисенко Н. В. Деякі аспекти вирішення проблеми еколого-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю у світовій науковій думці : [збірник удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю]. К., 1996. С. 93–107.

ВОЛОНТЕРСТВО У НАУКОВІЙ РЕЦЕПЦІЇ СЬОГОДЕННЯ

VOLUNTEERISM IN THE CURRENT SCIENTIFIC RECEPTION

У статті розглядається проблема забезпечення ефективної комунікації в процесі організації волонтерської діяльності педагогів-волонтерів. Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що специфіка волонтерської роботи передбачає спілкування із людьми, які опинилися у важкому матеріальному становищі, знаходяться у складному психологічному стані, виявляють недовіру, подекуди агресію. У таких умовах комунікативна компетентність волонтера відіграє ключову роль, оскільки володіння навичками комунікації на високому рівні забезпечує успішне виконання волонтерських завдань. Складовими комунікативної компетентності є володіння лінгвістичними знаннями, вміннями спілкуватися, наявність особистісних якостей, як-от: емпатія, толерантність, рефлексія, креативність, неупередженість, вміння поставити себе на місце іншого. Взаємодія із представниками інших національностей під час надання допомоги іноземним біженцям, або під час міжнародного волонтерства вимагає від волонтера володіння навичками міжкультурної комунікації. Волонтери мають змогу долучатися до допомоги у якості менторів, коучів, тьюторів, асистентів вчителя або самостійно з дітьми-переселенцями, а також з дітьми, які не мають можливості відвідувати навчальні заклади через бойові дії. Надзвичайно важливими вміннями, котрі актуалізуються в процесі комунікації з отримувачами допомоги, є здатність чітко, логічно, послідовно висловлювати свої думки в усній або письмовій формі, критично оцінювати ситуацію, виявляти творчість, рефлексивність, культуру спілкування тощо. Від волонтера вимагається вміння контролювати власний емоційний стан, ефективно співпрацювати з іншими, виявляючи поміркованість та зваженість в ході ухвалення рішень. Саме від педагога-волонтера очікується вияв готовності відновити довіру дітей, які постраждали внаслідок війни, мотивувати їх до соціальної взаємодії з іншими дітьми та підлітками. У цьому контексті від оточення, насамперед учителів-волонтерів, очікується підтримка дітей війни, їх включення у процес постійного спілкування з дорослими.

Ключові слова: ефективна комунікація, організація волонтерської діяльності

педагога, комунікативна компетентність волонтера, міжкультурна комунікація, підтримка дітей війни.

The article is aimed at considering the problem of ensuring effective communication during organizing teacher's volunteer activity. The analysis of scientific works allows us to state that the specifics of volunteer work involve communication with people who are in a difficult financial situation or psychological state, show mistrust, and sometimes aggression. Under these circumstances, the communicative competence of the volunteer plays a key role, since the excellent communication skills guarantees the successful completion of volunteer tasks. The communicative competence includes linguistic knowledge, ability to communicate, personal qualities, such as empathy, tolerance, reflection, creativity, impartiality, capacity to put oneself in the place of another. Interaction with representatives of other nationalities during assistance to foreign refugees or during international volunteering requires the volunteer to possess intercultural communication skills. Volunteers have the opportunity to help as mentors, coaches, tutors, teacher assistants or independently with displaced children, as well as with children who cannot attend educational institutions due to hostilities. The ability to clearly, logically and consistently express one's thoughts in oral or written form, to critically assess the situation, to show creativity, reflexivity, communication culture, etc., are crucial skills that are actualized in the process of communication with aid recipients. The volunteer is required to be able to control his own emotional state, to cooperate effectively with others, showing moderation and consideration while making decisions. It is the teacher-volunteer who is expected to be ready to restore the trust of children who suffered from the war, to motivate them to social interaction with other children and teenagers. In this context, the environment, especially volunteer teachers, should support the children of the war, include them in the process of constant communication with adults.

Key words: effective communication, organizing of teacher's volunteer activity, communicative competence of the volunteer, intercultural communication, to support the children of the war.

УДК 378.013
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.25>

Кічук Н.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри загальної педагогіки
і спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

Романюк Д.Х.,
аспірантка кафедри загальної
педагогіки і спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Феноменологія волонтерства з давніх-давен перебуває у фокусі різних галузей наукового пізнання. Проблематика волонтерського руху активно вивчається вже в середині XIX століття у зв'язку з ініціюванням Анрі Дюнаном, швейцарським письменником-журналістом, утворити всесвітню громадську організацію «Червоний Хрест» на волонтерських засадах, де акцентується на ідеї благодійності та базових її принципах і векторах [8, с. 79]. Останні всебічно описані як на рівні наукового осмислення (до прикладу, А. Капською) [9, с. 322], так і поглиблення наукових уявлень про волонтерство як соціально-педагогічний феномена [9] та процес,

котрий набув актуалізації за українських реалій воєнного стану [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення й узагальнення наукових джерел довели, що дослідники здебільшого зосереджують увагу на особистості волонтера та своєрідності волонтерської діяльності в різних контекстах: дитячому-молодіжному об'єднанні (О. Акімова, І. Зверева, Ю. Поліщук та ін.) [14, с. 1], предметної специфіки менеджменту (Р. Кроу, Р. Лінч, С. Маккарлі та ін.), ресурсності соціальних ініціатив (О. Безпалько, К. Бідерман, Л. Саламон та ін.) [14, с. 1]. Зваживши на результативність вжитих заходів у цьому плані та їх спрямування дією законів України «Про

волонтерську діяльність» (2011 р.), «Про волонтерський рух» (2010 р.), «Загальною декларацією добровольців» (Париж, 1990 р.), науковою спільнотою через участь у науково-практичних заходах різного рівня (до прикладу, «Благодійність у сучасному світі: витоки, проблеми, перспективи», Всеукраїнська наукова конференція: м. Ізмаїл, 2019 р.), стимулювання волонтерства Міжнародною освітньою волонтерською екологічною компанією «MOVE»: Київ, 2024 р.), є можливим зробити певні узагальнення. По-перше, суспільний розвиток будь-якого демократично налаштованого суспільства (на кшталт, український соціум) не в змозі набути позитивної динаміки поза стимулювання волонтерського руху – «добровольчого сектору» [9, с. 320]. По-друге, попри загальновизнаного і вченими (З. Бондаренко, Т. Лях, Х. Енхаєр), і практиками (Р. Вайнола, Н. Романова, С. Толстоухова та ін.) [14, с. 1] самоцінності волонтерства, ще й досі зберігається термінологічна невизначеність. До прикладу, деякі дослідники (О. Біла, О. Варсан) вживають поняття «благодійність» і «волонтерство» як тотожні [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У постановочному плані порушено (А. Капська) [13, с. 426] проблемне питання щодо технологізації волонтерської роботи, втім, з огляду на вітчизняні реалії сьогодення, бракує науково-практичних орієнтирів щодо підготовки студентства до конструктивної комунікації – важливого чинника успішного волонтерства, адже постає передумовою успішності і утворення волонтерських груп, і реалізації волонтерської діяльності як «організованого конструкту третього сектору».

Мета статті: в результаті проведеної аналітичної роботи, що базується на психолого-педагогічній джерельній базі, обґрунтувати виключне значення здатності майбутніх педагогів до компетентної комунікації у волонтерських об'єднаннях, у процесі взаємодії з тими, хто отримує соціально-педагогічні послуги та ініціюванні зв'язків із міжнародними волонтерськими організаціями.

Виклад основного матеріалу. Оскільки дослідницьку увагу сфокусовано на студентській спільноті, то природний інтерес становлять наукові розвідки фахівців відносно конструкту «студентська волонтерська група». Тут цікавим видається уточнення, внесене, з одного боку, Т. Шибутані у контексті феноменології: мала соціальна група як психологічне явище [3, с. 23], тобто йдеться про невелику за чисельністю спільноту, котра утворена при «державній чи неурядовій організації», об'єднану відповідною діяльністю та діючу на добровільних засадах» [7, с. 11]. З іншого боку, викликає науковий інтерес уявлення дослідників щодо класифікації саме студентських волонтерських груп: за складом (наприклад, студенти,

які опановують однакову спеціальність); за тривалістю проведення волонтерської роботи; за наявністю у здобувача вищої освіти досвідом волонтерства; за приналежністю чи до ЗВО, чи до громадської організації; за провідним напрямком волонтерської діяльності; за характером волонтерського формування (регіональне, всеукраїнське) [9, с. 324]. Психологами встановлені й базові чинники розвитку волонтерства у локальній спільноті: управлінські, тобто ті, що орієнтовані на участь, зокрема студентства, у розробці й реалізації волонтерських проєктів; соціально-психологічні, котрі віддзеркалюють ставлення локальної спільноти до змінювання способу життя; індивідуально-психологічні, де головним є готовність особистості до волонтерської діяльності. Щодо останнього, то встановлено складові суто комунікативного складника: відкритість до спілкування та співпраці, доброзичливість, тактовність, уміння встановлювати контакти, а також активне слухання, рефлексія вміння керувати комунікативним процесом [14, с. 8]. Деякі практики зауважують ще на одному аспекті: спілкування як інструмент діяльності волонтера має певні особливості, зумовлені, зокрема, ущільненим зв'язком біологічного (до прикладу, темпераменту) та набутої особистістю рисою, котрою постає емоційний інтелект співрозмовника; до того ж означене має бути враховане у процесі волонтерства [1]. Дійсно, якщо йдеться про флегматика, то важливим є стимулювання соціальної ініціативи; суб'єктам волонтерства, котрим притаманний флегматичний тип темпераменту, в екстремальних умовах, як правило, бракує підтримки. Оскільки вони не вирізняються у волонтерській діяльності наполегливістю, здатністю без поспіху втілювати ідеї інших, то у роботі з ними доречним є інструктаж, уникаючи при цьому демонстративних доручень.

На особливому значенні волонтерської діяльності у формуванні професійних компетентностей майбутнього педагога наполягає І. Ящук. На думку дослідниці, саме волонтерство дає можливість краще реалізувати компетентнісний підхід під час освітнього процесу за допомогою застосування «активних і інтерактивних форм» навчання. Крім того, волонтерство дає змогу студенту отримати досвід усвідомленої інноваційної діяльності та самостійної роботи, обраних добровільно, а також адаптуватися до реалій педагогічного процесу та соціалізуватися. Не залишається поза увагою вченої і необхідність володіння педагогами, які бажають долучитися до волонтерства, спеціальних знань зі сфери соціальної педагогіки, соціології, психології, медицини, формування комунікативних умінь для взаємодії з різними соціальними групами [15, с. 378].

На важливості володіння мовленнєво-риторичною компетентністю волонтером наголошує

С. Ревуцька. Особливістю комунікації у волонтерській діяльності є специфічний контекст спілкування, а саме надання допомоги людям, які її потребують та можуть перебувати у складних емоційних станах, мати труднощі зі сприйняттям отриманої інформації. У цьому випадку досягнення такої мети комунікації, як донесення інформації, вимагає від добровольця володіння риторичними прийомами, наприклад, вмінням вибудувати діалог, дискусію, щоб бути почутим і зрозумілим. У процесі усного спілкування важливу роль відіграє використання просодичних елементів мовлення, як-от інтонації, наголосу, пауз задля встановлення довірливих стосунків між волонтером і тим, хто потребує допомоги. В умовах війни особливого значення набуває володіння засобами експресивної комунікації, оскільки волонтеру доводиться контактувати із людьми, які тільки пережили втрату близької людини чи знаходяться у стані посттравматичного стресового розладу. У зв'язку з цим волонтер має бути здатним виявити співчуття, вислухати, підтримати, показати, що він здатен контролювати власні емоції, а також бути готовим до несподіваних і навіть агресивних реакцій з боку отримувача допомоги. Крім того, мовленнєва діяльність волонтера подеколи має мету переконати співрозмовника: пояснити безпеку отримання волонтерських послуг, встановити довірливі стосунки з отримувачем допомоги з одного боку, а також переконати ймовірних благодійників надати фінансову підтримку – з іншого [11, с. 150].

Волонтери, які здійснюють педагогічну діяльність, можуть також працювати менторами, коучами, тьюторами як асистенти вчителя або самостійно з дітьми-переселенцями, а також з дітьми, які не мають можливості відвідувати навчальні заклади через бойові дії. У «Рекомендаціях щодо організації програм з надолуження освітніх втрат» від 31.07.2023 йдеться про можливість залучення волонтерів для роботи з дітьми як один із механізмів подолання освітніх втрат [12, с. 7].

У контексті вивчення мовно-комунікативної компетентності учителів у ролі менторів, тьюторів, коучів, модераторів Л. Зеленська виокремлює наступні її складові:

- когнітивну (володіння мовою на вербальному і невербальному рівні);
- операційну (використання на практиці сформованої компетентності);
- мотиваційну (аналіз сприйняття учнем процесу і наслідків власної діяльності).

Формування вказаних компонентів не може відбуватися ізольовано від базових компетентностей, як-от: читати з розумінням, висловлювати власну думку в усній та письмовій формі, вміння мислити креативно, критично, дивергентно, надавати логічні обґрунтування власній позиції, виявляти ініціативність, контролювати власні емоції,

надавати оцінку ризикам, співпрацювати з оточуючими, зважено ухвалювати рішення [5, с. 19]. На думку вченої, формування мовленнєво-комунікативної компетентності майбутнього тьютора можливе в умовах створення спільного простору для комунікації у різних ситуаціях, використання вербальних і невербальних типів спілкування за допомогою таких засобів: презентації стендових доповідей здобувачами під час круглих столів із залученням стейкхолдерів освітньо-професійної програми, гостьові лекції, майстер-класи з відомими тренерами, участь майбутніх тьюторів у розробці освітніх проєктів з менторства [5, с. 18]. Ці твердження має сенс взяти до уваги під час підготовки до комунікації майбутніх педагогів, які потенційно можуть здійснювати викладацьку волонтерську діяльність з дітьми, у процесі навчання у ЗВО.

Питання викликів, спричинених російсько-українською війною, які постають перед усіма учасниками освітнього процесу, вже вивчаються дослідниками. Так, С. Лукомська узагальнює досвід науковців у вивченні психосоціальної допомоги дітям війни та відзначає, що, окрім задоволення базових потреб дитини, повноцінному фізичному і психологічному відновленню сприяють відновлення довіри, прихильності, соціальних контактів, зв'язків з культурою, духовними практиками. Особливу роль в усуненні наслідків впливу війни на дитину відіграють турботливі дорослі: батьки і вчителі [6, с. 76]. Саме оточення, яке надає соціальну підтримку та створює умови гармонійного турботливого середовища, також позитивно впливає на відновлення дитини, формування у неї стійкості та резистентності [6, с. 105]. Креативність та комунікабельність педагога, який залишився з учнями на території бойових дій, сприяють зниженню у них стресу [6, с. 119]. Крім того, вчителям у таких умовах варто використовувати творчі практики для відтворення атмосфери стабільності у житті дітей [6, с. 120].

Варто наголосити, що досвід волонтерів-викладачів іноземних мов у таборах для дітей-біженців з Близького Сходу, наприклад, у Греції, свідчить, що викладачі стикалися з певними труднощами. Серед них дослідники виокремлюють такі: недостатня підготовка викладачів до роботи у міжкультурному середовищі, відсутність досвіду викладання мігрантам і біженцям, складний психологічний стан учнів (прояви агресії, посттравматичних синдромів). Різні рівні грамотності учнів одного класу, брак навчальних матеріалів, відсутність підтримки з боку адміністрації табору та громадської організації, які впроваджували волонтерство, також стали викликами для викладачів-волонтерів. Робота у нових освітніх реаліях є складним стресовим процесом для викладача, а наявні проблеми посилюють у вчителя відчуття тривоги і невпевненість у якості навчання

[18, с. 63–66]. Отже, з огляду на ту роль, яку відіграють вчителі в усуненні освітніх втрат, у психологічному і соціальному відновленні дітей війни, є актуальним питання підготовки чинних та майбутніх вчителів до роботи та спілкування з учнями, які постраждали внаслідок війни.

Оскільки спілкування під час волонтерської діяльності є соціально спрямованим процесом, то варто зосередитися й на аналізі комунікативної компетентності фахівців із соціальної роботи. Так, Н. Рабецька визначає комунікативну компетентність майбутніх спеціалістів соціономічної сфери як складне особистісне утворення, що базується на знаннях, уміннях, практиці організації взаємодії з клієнтами і колегами на базі конструктивного діалогу. Володіти комунікативною компетентністю означає бути здатним сприймати, розуміти співрозмовника, використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації, уникати конфліктів і вирішувати їх, демонструвати емоційну саморегуляцію, толерантність, емпатію до оточення для надання допомоги, якої вони потребують [10, с. 277]. Узагальнюючи досвід науковців (С. Адамів, Л. Бондаренко), дослідниця констатує, що комунікативна компетентність є визначальною для носія соціономічних професій, оскільки успіх їхньої професійної діяльності залежить від здатності встановлювати і підтримувати контакти з клієнтами. Н. Рабецька виокремлює у структурі комунікативної компетентності такі компоненти:

- гносеологічний (знання і вміння, які складають основу пізнавальної діяльності майбутнього фахівця, формують життєву позицію і світосприйняття);

- праксеологічний (ефективне використання професійних знань і умінь під час комунікативної інтеракції);

- суб'єктний (наявність у майбутнього фахівця якостей особистості, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності: толерантність, неупередженість, співчуття, вміння поставити себе на місце іншого та емоційно відреагувати на його проблеми, уникнення конфліктів) [10, с. 277–278].

Схожу думку висловлює і Д. Годлевська, яка визначає комунікативну компетентність фахівця соціальної роботи як «інтегративну якість особистості», спрямовану на встановлення і підтримку продуктивної взаємодії з отримувачем соціальних послуг. Крім того, комунікативна компетентність є основним компонентом професійної компетентності, тому вчена розглядає її як «професійну комунікативну компетентність соціального працівника» [2, с. 10]. З огляду на те, що соціальна робота спрямована на вирішення проблем і може стосуватися будь-яких соціальних відносин і сфер діяльності людини, фахівець соціальної роботи має володіти професійною

комунікативною компетентністю на високому рівні. Д. Годлевська, подібно до вже згаданих науковців, вкладає у поняття професійної комунікативної компетентності знання і мовленнєві вміння, емпатію, творчість, рефлексію, за допомогою яких соціальний працівник може адекватно використовувати комунікативні прийоми вербального і невербального рівнів під час взаємодії із отримувачем соціальних послуг. Рівень володіння комунікативними вміннями впливає на успішність здійснення професійних завдань соціального робітника. Науковець виокремлює такі компоненти вказаної компетентності [2, с. 10]:

- «соціально-комунікативний» (володіння знаннями, уміннями та навичками комунікації, за допомогою яких фахівець усвідомлено сприймає зміст власної професійної діяльності);

- «особистісно-емоційний» (особистісні риси, які пов'язані з професійною діяльністю (емпатія, креативність, рефлексія), визначають позицію фахівця і емоційне вираження цих рис);

- «діяльнісний» (застосування на практиці професійної комунікативної компетентності як найбільш дієвого чинника впливу на отримувача соціальних послуг).

Практичні збірки рекомендацій по роботі з біженцями [4], з хворими людьми, які перебувають у хоспісах [16], з іноземцями під час здійснення міжнародного волонтерства закордоном [17] наголошують на важливості підготовки добровольців до комунікації у волонтерській діяльності. Так, під час спілкування з клієнтами, колегами-волонтерами, громадськістю, волонтеру необхідно вибудовувати власне повідомлення зрозуміло, надавати чіткі інструкції, виявляти співчуття, розуміння, чесність, відкритість, активне слухання та демонструвати інтерес до співрозмовника [16]. Особливого значення практики волонтерської діяльності надають здатності сприймати іншого як окрему особистість – носія інших культурних цінностей, релігійних вірувань, політичних поглядів. Робота з біженцями передбачає володіння навичками культурної чутливості, прояв взаємоповаги, готовність кинути виклик власним переконанням задля здійснення спільної стабільної діяльності [17]. Це уміння є базисом для міжкультурної компетентності під час роботи міжнародним волонтером. Розуміння і сприйняття відмінностей іншого сприяє більш ефективній комунікації між волонтером і отримувачем допомоги, оскільки у такому випадку волонтер уникає наполягань і критики, не нав'язує свою думку, а лише пропонує альтернативні варіанти, лишає йому свободу вибору, виявляє повагу до його думки. Цікавою є рекомендація ставитися до біженців як до самостійних і незалежних особистостей і своїми діями посилювати їхню спроможність діяти [4]. Перш ніж надати допомогу необхідно отримати згоду від клієнта про необхідність втрутитися і допомогти. Базисом

волонтерства є взаємна довіра, тому етичними нормами волонтерської спільноти заборонено порушувати конфіденційність даних про отримувача допомоги, інших волонтерів і організації [4, 16, 17].

Висновки. Таким чином, специфіка волонтерської роботи передбачає потенційне спілкування із людьми, які опинилися у важкому матеріальному становищі, знаходяться у складному психологічному стані, виявляють агресію, недовіру. У таких умовах комунікативна компетентність волонтера відіграє ключову роль, оскільки володіння навичками комунікації на високому рівні забезпечує успішне виконання волонтерських завдань. Складовими комунікативної компетентності є володіння лінгвістичними знаннями, вміннями, навичками комунікації, їх ефективне використання, наявність у надавача допомоги особистісних якостей, як-от: емпатія, толерантність, рефлексія, креативність, неупередженість, вміння поставити себе на місце іншого. Взаємодія із представниками інших національностей під час надання допомоги іноземним біженцям, або під час міжнародного волонтерства вимагає від волонтера володіння навичками міжкультурної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біла О., Демчук Т., Юрченко О. Деякі підходи до організації волонтерського руху в сільській школі. Студентські соціальні ініціативи: реалії і перспективи: зб. матер. Одеса: ПДПУ. 2008. С. 17–20.
2. Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 23 с.
3. Даценко О.А. Основи соціальної психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2018. 143 с.
4. Загальні умови волонтерської роботи з особами, які шукають захисту. Основна інформація для консультативної практики № 4. Третє переглянуте видання. 2023. URL: https://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/publikationen/Basisinformationen/BasisInfo4_ukr.pdf
5. Зеленська Л. Мовно-комунікативна компетентність учителя – коуча, ментора, тьютора, фалісатора (на прикладі програми «освітологія»). Молодь і ринок. Вип. 9 2021. С. 16–20.
6. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.
7. Менеджмент волонтерських програм: посібник для підготовки менеджерів волонтерських програм / За заг. ред. Т.І. Сила, Т.Л. Лях; авт. кол.: Т. Журавель, Т. Лях, К. Пуха та ін. Київ: ФОП Буря О.Д., 2020. 174 с.
8. Мохорєва О., Горошко М. Волонтерство як соціальний феномен. *Особистість. Суспільство. Війна: зб. наук. праць*. Харків. 2022. С. 79–81.
9. Поліщук В. Волонтерство як соціально-педагогічний феномен: термінологічний аналіз. *Інноватика у вихованні*. 2022. Вип. 15. С. 320–329.
10. Рабецька Н. Л. Комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 107. 2022. С. 276–279.
11. Ревуцька С. Риторико-мовленнєві компетентності у волонтерській діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 52, том 2. 2022. С. 147–152.
12. Рекомендації щодо організації програм з надолуження освітніх втрат. Міністерство освіти і науки України. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/07/31/Unicef.Immediate.actions.frame.proofreading.ua.1-31.07.2023.pdf>
13. Соціальна педагогіка. 5-те вид. перероб. та доп. Підручник. За ред. Капської А.І. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 488 с.
14. Трубнікова О. А. Соціально-психологічні чинники розвитку волонтерства у локальній спільноті: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2011. 19 с.
15. Ящук І.П. Розвиток системи волонтерської діяльності студентської молоді у професійному становленні педагога. Педагогічний дискурс. Вип. 11. 2012. С. 377–380.
16. Communication Skills training for Volunteers. St Elizabeth Hospice 18.02.2022 URL: <https://www.stelizabethhospice.org.uk/communication-skills-training-for-volunteers/>
17. How to prepare volunteers for intercultural communication and cooperation. Best practice for buddying. Support for empowerment and integration of refugee families. 2020. URL: https://support-refugees.eu/io6/PART_B_How_to_prepare_volunteers_for_intercultural_communication_and_cooperation.html
18. Papapostolou A. Professional Narratives in Refugee Education: Volunteer Teachers' Challenges, Needs, Skills, and Accomplishments within the Framework of Non-Formal Education. *The International Journal of Diversity in Education*. 2020. 20 (2). P. 57–68.

ІНТЕГРАЦІЯ ГРАФІЧНИХ ПАКЕТІВ САПР У ГРАФІЧНУ ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МЕХАНІЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

INTEGRATION OF SAPR GRAPHIC PACKAGES INTO THE GRAPHIC TRAINING OF MECHANICAL ENGINEERING STUDENTS

Стаття присвячена проблемі дослідження дидактичних можливостей застосування цифрових технологій у графічній підготовці майбутніх фахівців механічної інженерії та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Зазначено, що графічна підготовка є складовою професійної. З'ясовано, що графічна підготовка за своєю структурою повинна відповідати розвитку цифрових технологій (систем автоматизованого проектування) на сучасному етапі. Необхідність обґрунтування нових підходів до графічної підготовки, визначено новим форматом освіти, яка використовує широкий доступ до систем САПР та використання різних освітніх телекомунікаційних каналів. Метою статті визначено дослідження та теоретичне обґрунтування основних дидактичних можливостей інтеграції цифрових технологій для успішної реалізації завдань графічної підготовки майбутніх фахівців механічної інженерії у закладах вищої освіти технічного спрямування. Відмічено пріоритет засобів САПР, як складової у забезпеченні якості освітнього процесу. Означено, що викладання графічних дисциплін обумовлено динамічним розвитком цифрових технологій та чим раз більшою потребою у кваліфікованих фахівцях, які володіють навичками роботи з різними графічними редакторами та спеціалізованим програмним забезпеченням. Необхідність обґрунтування нових підходів до застосування інтеграції засобів САПР визначено новим форматом освіти, яка використовує широкий доступ до цифрових технологій, організацію педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу, використання різних освітніх технологій та вимогами виробництва. Доведено, що інтегроване застосування засобів САПР у викладанні графічних дисциплін потребують теоретичного обґрунтування та додаткової деталізації. Серед ключових трендів удосконалення освітнього процесу у викладанні графічних дисциплін у закладах вищої освіти є: використання інтеграції різних пакетів САПР, орієнтованих на реалізацію графічної підготовки майбутніх фахівців; застосування засобів тривимірної та чотирирівірної графіки, тривимірного друку та засобів доповненої і віртуальної реальності; раціональне поєднання цифрових освітніх ресурсів з традиційними технологіями навчання графічних дисциплін у технічних закладах вищої освіти. Отже, інформатизації освіти впливає на моделювання освітнього простору графічної підготовки в закладі освіти, відкриває можливості для оновлення змісту, організаційних форм навчання.

Ключові слова: заклади вищої освіти, цифрові технології, графічна підготовка, фахівець механічної інженерії, САПР, методичне забезпечення.

The article is devoted to the problem of studying the didactic possibilities of using digital technologies in the graphic training of future mechanical engineering specialists and its connection with important scientific or practical tasks. It is noted that graphic training is a component of professional training. It is found that graphic training in its structure should correspond to the development of digital technologies (computer-aided design systems) at the present stage. The need to substantiate new approaches to graphic training is determined by a new format of education that uses wide access to CAD systems and the use of various educational telecommunication channels. The purpose of the article is to study and theoretically substantiate the main didactic possibilities of integrating digital technologies for the successful implementation of the tasks of graphic training of future mechanical engineering specialists in higher education institutions of technical direction. The priority of CAD tools as a component in ensuring the quality of the educational process is noted. It is noted that the teaching of graphic disciplines is conditioned by the dynamic development of digital technologies and the growing need for qualified specialists with skills in working with various graphic editors and specialized software. The need to substantiate new approaches to the use of CAD integration is determined by the new format of education, which uses wide access to digital technologies, the organization of pedagogical interaction between participants in the educational process, the use of various educational technologies and production requirements. It is proved that the integrated use of CAD tools in teaching graphic disciplines requires theoretical substantiation and additional detail. Among the key trends in improving the educational process in teaching graphic disciplines in higher education institutions are: the use of integration of various CAD packages focused on the implementation of graphic training of future specialists; the use of three-dimensional and four-dimensional graphics, three-dimensional printing and augmented and virtual reality; rational combination of digital educational resources with traditional technologies for teaching graphic disciplines in technical higher education institutions. Thus, the informatization of education affects the modeling of the educational space of graphic training in an educational institution, opens up opportunities for updating the content and organizational forms of education.

Key words: higher education institutions, digital technologies, graphic training, mechanical engineering specialist, CAD, methodological support.

УДК 378.147:004
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.26>

Козяр М.М.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної
механіки, інженерної графіки
та машинознавства
Національного університету водного
господарства та природокористування

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У XXI столітті спостерігається стрімкий розвиток високих технологій, зростання обсягів інформації, масове

впровадження систем автоматизованого проектування (САПР) в усі сфери суспільного буття. Система автоматизованого проектування – автоматизована система, призначена для автоматизації технологічного процесу проектування

виробу, результатом якого є комплект проектно-конструкторської документації, достатньої для виготовлення та подальшої експлуатації об'єкта проектування [1]. Реалізується на базі спеціального програмного забезпечення, автоматизованих банків даних, широкого набору периферійних пристроїв. Можливість і здатність до пошуку, обробки, зберігання, перетворення та поширення різного роду графічної інформації стає запорукою успішного входження суспільства в інформаційну епоху. Освіта стає значущим чинником підготовки майбутніх фахівців до застосування САПР у майбутній професійній діяльності. Відтак, важливим чинником суспільного розвитку стає застосування засобів комп'ютерної графіки, які підвищують графічну компетентність майбутнього фахівця.

Дослідження проводиться в рамках наукової теми «Статичні та динамічні розрахунки на міцність, технологічні процеси обробки, методи комп'ютерного моделювання машин і механізмів, які використовуються в різних галузях промисловості» ДРН: 0124U002891.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вітчизняні науковці надалі вдосконалюють методiku викладання графічних дисциплін, впроваджуючи в освітній процес закладів вищої освіти (ЗВО) сучасні засоби САПР. У висвітленні вищезгаданого питання ми виокремили праці таких науковців: А. Гедзика, М. Козяра, І. Нищака, Г. Райковської, М. Юсупової. Окреслені дослідження у переважній більшості стосуються концептуальних засад осучаснення графічної підготовки фахівців у ЗВО засобами графічних пакетів САПР. Окремі публікації, певною мірою, стосуються інтеграції видів графіки (2D+3D) у графічну підготовку здобувачів вищої освіти [2; 3; 4]. Деякі присвячені інноваційним підходам візуалізації графічної інформації (2D+3D+3D-друк+4D) в професійній діяльності [5] та застосування засобів доповненої та віртуальної реальності [6]. На передній план висунуто дослідження з впровадження спеціальних програмних засобів щодо навчання здобувачів вищої освіти базової графічної підготовки, геометричного моделювання, тривимірного друку, доповненої реальності, віртуального моделювання, а в той же час залишається без уваги узгодженість змісту графічної підготовки засобами САПР в ланці загально технічні – спеціальні дисципліни. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо окресленої проблематики, практично не дослідженим залишається аспект інтеграції пакетів САПР у графічну підготовку майбутніх фахівців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо окресленої проблематики, практично не дослідженим залишається аспект аналітично-порівняльного характеру сучасних практик викладання графічних дисциплін в ЗВО

засобами САПР для підвищення графічної компетентності майбутніх фахівців.

Метою статті є дослідження можливостей інтеграції засобів САПР у графічну підготовку майбутніх фахівців механічної інженерії у закладах вищої освіти, визначенні актуальних проблем і кращих інноваційних практик.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Актуальність дослідження зумовлена низкою суперечностей, які вказують на необхідність творчої професійної самореалізації та розвитку науково-пошукового стилю графічної діяльності майбутнього фахівця механічної інженерії, інноваційних досягнень у галузі графічної культури сучасного виробництва, інформатизації професійної діяльності фахівця (володіння різними графічними пакетами САПР), зокрема, графічної, підвищення рівня вимог сучасного виробництва до рівня графічної діяльності фахівця із застосування засобів комп'ютерної графіки.

Як стверджують Г. Райковська та А. Шостачук [8], бурхливий розвиток комп'ютерної техніки створив умови активного просування сучасних інформаційних технологій в усі сфери життєдіяльності і виробництва. Цифрові технології 3D-друку, 3D-сканування, 3D-моделювання та 3D-візуалізації стають основою високотехнологічного виробництва, вони дозволяють скоротити виробничі витрати і терміни проектування, обійти технологічні обмеження і підвищити якість і конкурентоспроможність продукції, що випускається. Проектуючи та конструюючи нововведення, майбутні фахівці вдосконалюють світ техніки і технологій, оптимізують умови виробництва, змінюють потреби ринку збуту і ринку праці.

У своєму дослідженні М. Козяр вказує, що чим раніше, системи САПР (AutoCAD, SolidWorks, Inventor, Pro/Engineer, CATIA та ін.) почнуть використовуватися в графічній підготовці здобувачів закладів вищої освіти, тим більше навичок практичного використання прикладних графічних програм (CAD, CAE, CAM) буде у молодого фахівця і тим вище буде його конкурентоспроможність на ринку праці [9].

Вивчення стану підготовки технічних кадрів для різних галузей виробництва протягом останніх років засвідчило те, що сучасна освіта в нашій державі віддалена від світових тенденцій застосування засобів комп'ютерної графіки для підготовки майбутніх фахівців. З урахуванням реалій сучасного виробництва у графічній підготовці фахівців виникла об'єктивна необхідність розробки нових педагогічних технологій, що забезпечують орієнтацію на інноваційну діяльність, усвідомлену постановку нових творчих завдань і здатність вирішувати ці завдання сучасними професійними методами. На сучасному етапі сфери машинобудування, виробництва і транспорту

висувають до здобувачів вищої освіти високі вимоги щодо професійної підготовки водночас із вимогами ринку до швидкої адаптації на робочому місці, виконання поставлених виробничих завдань і подальшого саморозвитку та підвищення своїх професійних навичок. Це насамперед покладає на ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх технічних фахівців, завдання з пошуку нових та оптимізації вже існуючих методів навчання в процесі їх підготовки [10].

Важливим і затребуваним сучасним виробництвом є володіння здобувачами вищої освіти різними системами САПР в залежності від спеціалізації, наприклад, AutoCAD Mechanical, AutoCAD Electrical, AutoCAD Inventor Suite, SolidWorks. Зокрема В. Бойко, та О. Попова вказують на важливість того, щоб здобувачі вищої освіти максимально активно брали участь у навчальній інноваційно-проектній діяльності з урахуванням постійно змінюваних завдань інженерного проектування, а науково-педагогічні працівники – розширювали діапазон використання інформаційних технологій як засобу підтримки навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у процесі проектування [2; 11]. Передумови формування сучасних графічних компетентностей на даному етапі можуть бути забезпечені тільки інтеграцією засобів САПР.

Аналіз сучасних тенденцій викладання графічних дисциплін, зокрема застосування засобів САПР доцільно розглядати крізь призму чітких науково обґрунтованих концепцій.

Спираючись на тридцятирічний досвід викладання графічних дисциплін засобами комп'ютерної графіки в НУВГП для спеціальностей «Автомобільний транспорт», «Агроінженерія», «Галузеве машинобудування», «Гірництво», «Теплоенергетика», колеги Івано-Франківського національного університету нафти та газу [7], державного університету «Житомирська політехніка» [8] та фахівців конструкторів Рівненської атомної станції АТ «Національна атомна енергогенеруюча компанія «Енергоатом»», виробничо-конструкторського об'єднання «МАНС», фірми «Агроресурс», ми розробили методику застосування засобів САПР в ланці загально технічні та спеціальні дисципліни.

Розглянемо формування графічних компетентностей для спеціальності 131 «Прикладна механіка» галузі знань 13 «Механічна інженерія», освітньо-професійна програма (ОПП) «Верстати та технології механічної обробки матеріалів» засобами САПР в Національному університеті водного господарства та природокористування.

В стандарті вищої освіти для фахівців спеціальності 131 вказано, що:

– об'єкт діяльності: конструкції, машини, устаткування, механічні і біомеханічні системи та комплекси, процеси їх конструювання, виготовлення, дослідження та експлуатації;

– цілі навчання: професійна інженерна діяльність в галузі проектування, виробництва та експлуатації технічних систем, машин і устаткування, робототехнічних засобів та комплексів, розробки технологій машинобудівних виробництв [12].

Фахівці повинні володіти фаховими графічними компетентностями (ФК7 та ФК8):

– здатність застосовувати комп'ютеризовані системи проектування (CAD), виробництва (CAM), інженерних досліджень (CAE) та спеціалізоване прикладне програмне забезпечення для вирішення інженерних завдань з прикладної механіки. Здатність до просторового мислення і відтворення просторових об'єктів, конструкцій та механізмів у вигляді проєкційних креслень та тривимірних геометричних моделей;

– здатність представлення результатів своєї інженерної діяльності з дотриманням загальноприйнятих норм і стандартів [12].

Дисципліни, які відповідають за інженерно-графічну освіту підготовки майбутніх фахівців за ОПП «Верстати та технології механічної обробки матеріалів», називаються «Нарисна геометрія», «Технічне креслення», «Конструювання і моделювання деталей в SolidWorks», «Комп'ютерна графіка в середовищі Autodesk Inventor», «Основи комп'ютерного проектування в CAD системах», «Візуалізація технічних об'єктів», «Віртуальне моделювання технічних об'єктів» [13]. Графічний пакет САПР AutoCAD нами розглядається під час практичної підготовки між першим та другим семестрами, де ми знайомимо здобувачів вищої освіти зі стандартами ДСТУ, ДСТУ ISO. За навчальними планами передбачається вивчення розділів: «Нарисна геометрія», «Технічне креслення», «Комп'ютерна графіка (AutoCAD, SolidWorks, Autodesk Inventor)», «Візуалізація технічних об'єктів» (2D+3D+4D, 3D-друк), «Основи комп'ютерного проектування в CAD системах» (CAD, CAM, CAE). Для методичного супроводу САПР нами було розроблено педагогічний програмний засіб «Системи САПР» [14], який сприяє кращому оволодінню графічними пакетами. Освітній процес забезпечено сучасними навчальними посібниками [15; 16]. Ще одним важливим напрямом удосконалення методичної підтримки є те, що лабораторні роботи з пакетів САПР – однотипні.

Варто зауважити, що вивчення графічних дисциплін згідно з таким підходом є складовою певного компонента підготовки технічного фахівця, який детермінує використання інтегрованого змісту й форм навчання.

Щорічно проводимо «Міжвузівську студентську олімпіаду з геометричного 3D- та 4D-моделювання». Готуючись до олімпіади, здобувачі вищої освіти НУВГП навчалися в гуртку моделювання під керівництвом науково-педагогічного працівника з використанням індивідуальної,

групової та Белланкастерської форм навчання. Остання передбачає поділ здобувачів на групи з приєднанням до них старшокурсників, так званих «моніторів». «Монітори» володіють кількома графічними пакетами і передають здобуті знання своїм молодшим колегам. Такий підхід дає можливість здобувачам вищої освіти самостійно оволодіти кількома графічними пакетами та підвищувати рівень графічної компетентності [10].

Отже, графічна діяльність за допомогою інтеграції засобів САПР дозволяє підсилити графічну підготовку майбутніх фахівців та підвищити їх професійну компетентність, адже графічна – є її складовою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підвищення графічної компетентності здобувачів вищої освіти стає актуальним завданням у контексті сучасного комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища. Засоби САПР дозволяють майбутнім фахівцям візуалізувати складні графічні концепції та сприяють кращому їх сприйняттю та розумінню. Застосування таких засобів активізує освітній процес, надаючи здобувачам можливість активно взаємодіяти з графічними об'єктами та створювати власний графічний контент. Однак важливо пам'ятати про необхідність розв'язання питань, пов'язаних із доступністю та психофізичними аспектами використання інтегрованих засобів САПР та використання штучного інтелекту. Також важливо продовжувати дослідження в цьому напрямку, щоб вдосконалювати методику їх використання в освітньому процесі та розробляти нові підходи до підвищення графічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Окреслені тренди свідчать про те, що викладання графічних дисциплін в освітньому просторі України стає більш динамічним, інтерактивним, практико-орієнтованим та цифровізованим. Це дозволяє краще підготувати майбутніх фахівців до сучасних викликів ринку праці та сприяє їхньому особистому та професійному розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. ДСТУ 2226-93 Автоматизовані системи. Терміни і визначення.
2. Бойко В.А. Методика навчання інженерної графіки майбутніх інженерів-механіків засобами комп'ютерного моделювання : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2019. 20 с.
3. Кільдеров Д.Е. Навчання учнів 8-9 класів просторовим перетворенням у графічній діяльності на уроках креслення : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2007. 20 с.
4. Фецуку Ю.В. Методика розвитку просторового мислення майбутніх вчителів технологій засобами комп'ютерної графіки : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2009. 20 с.
5. Парфенюк О.В. Формування графічної компетентності майбутніх фахівців галузевого машинобудування у закладах вищої освіти засобами чотири-вимірної графіки : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2021. 20 с.
6. Козяр М.М., Тимошук О.С. Інформаційно-цифрові технології доповненої та віртуальної реальності в освіті : огляд технічних і дидактичних можливостей. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Випуск 45. Том 2. Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2022. С. 179–183.
7. Шкіца Л. Є., Корнута О. В. Інформаційно-методичне забезпечення графічної підготовки майбутніх інженерів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць № 54-55. Харків, 2017. С. 135–141.
8. Райковська Г.О., Шостачук А.М. Проектування змісту графічних знань в середовищі САД систем. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 2 (49). С. 169–173.
9. Козяр М.М. Формування графічної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів освіти України засобами комп'ютерних технологій : монографія. Рівне : ВЦ НУВГП, 2009. 280 с.
10. Козяр М.М., Фецуку Ю.В., Парфенюк О.В. Роль регіональної олімпіади з геометричного моделювання та анімації збірок у професійному становленні майбутнього фахівця. Нова педагогічна думка : Науково-методичний журнал. № 1 (101). Рівне : РОІП-ДПО, 2020. С. 85–90.
11. Попова О.П. Розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2006. 20 с.
12. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 13 – Механічна інженерія, спеціальність 131 – Прикладна механіка. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/131.prikladna.mekhanika-bakalavr-1.pdf>
13. Освітньо-професійна програма «Верстати та технології механічної обробки матеріалів» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 131 «Прикладна механіка» галузі знань 13 «Механічна інженерія». Рівне : НУВГП, 2023. 19 с. Режим доступу: <https://ep3.nuwm.edu.ua/27026/1/>
14. Козяр М.М., Парфенюк О.В. Створення та використання педагогічних програмних засобів із вивчення систем автоматизованого проектування майбутніми фахівцями технічної галузі. Інноваційна педагогіка : науковий журнал. Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 80–86.
15. Козяр М.М., Фецуку Ю.В. Комп'ютерна графіка. AutoCAD : Навчальний посібник. Херсон : Грінь Д.С., 2015. 304 с.
16. Козяр М. М., Фецуку Ю.В., Парфенюк О.В. Комп'ютерна графіка. SolidWorks : Навчальний посібник. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 252 с.

ДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК КОНЦЕПТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

DUAL EDUCATION AS A CONCEPT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF GERMANY

У статті здійснено загальну характеристику реалізації концепту дуальної освіти в системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині. Узагальнено, що дуальна система навчання є відмінною рисою педагогіки Німеччини. Найважливіша перевага дуального навчання у підготовці вчителів іноземної мови полягає у тому, що вона дозволяє поєднати теоретичну і практичну підготовку (в основі такого вектору організації освітнього процесу лежить принцип «від теорії до практики»). Підсумовано, що відмінною характеристикою німецької моделі підготовки учителів іноземних мов є відсутність єдиної для всіх федеральних земель системи підготовки вчителів. Шляхом узагальнення досвіду закладів вищої освіти різних федеральних земель, виявлено, що зміст дуального навчання майбутніх вчителів іноземних мов утворюють чотири освітні блоки: спеціальні дисципліни (майбутні предмети викладання), методика викладання іноземної мови, загальні педагогічні дисципліни (педагогіка, психологія), практика. Резюмовано, що в межах концепту дуального навчання студентів занурюють в практичне середовище професійної діяльності шляхом проходження орієнтувальної, виробничої, шкільної та методичної практик.

Досліджено, що концепт дуальної освіти в системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині відбивається у різноманітних ідеях її організації в закладах вищої освіти (забезпечення спеціальної (предметної) та загальнодидактичної підготовки студентів засобами практико-орієнтованих технологій (метод кейс-стаді, метод проєктів, інтерактивне навчання тощо); орієнтація змісту підготовки вчителів на реалії повсякденного життя школи; розширення сфери діяльності вчителя додатковими функціями, пов'язаними з організацією роботи, управлінням, інноваціями всередині школи та співпрацею з громадськими організаціями поза школою та ін.). Різноманітність моделей підготовки вчителів іноземних мов в Німеччині ініціювала створення спеціальних центрів педагогічної освіти, які реалізують методологію та методику дуального навчання, будучи мостами кооперації зусиль шкіл та закладів вищої педагогічної освіти щодо забезпечення ефективності професійної підготовки студентів цієї спеціальності.

Ключові слова: дуальне навчання, освітній процес, система вищої освіти, майбутні

учителі іноземної мови, досвід, Німеччина, студенти.

The article provides a general description of the implementation of the dual education concept in the training system of future foreign language teachers in Germany. In general, the dual education system is a distinctive feature of German pedagogy. The most important advantage of dual education in the training of foreign language teachers is the possibility to combine theoretical and practical training (the principle «from theory to practice» is at the heart of this vector of educational process organization). It is summarized that a distinctive feature of the German model of foreign language teacher training is the absence of a unified teacher training system for all federal states. While summarizing the experience of higher education institutions of different federal states, it was found that the content of dual education of future foreign language teachers consists of four educational blocks: special disciplines (future teaching subjects), foreign language teaching methods, general pedagogical disciplines (pedagogy, psychology), internship. It is summarized that within the concept of dual education, students are immersed in the practical environment of professional activity through orientation, production, school and methodical internships.

It has been investigated that the concept of dual education in the system of future foreign language teachers training in Germany is reflected in various ideas of its organization in institutions of higher education (providing special (subject) and general didactic training of students employing practice-oriented technologies (case study method, project method, interactive learning etc.; orienting the content of teacher training to the realities of everyday school life; expanding the scope of the teacher's activity with additional functions related to the organization of work, management, innovations within the school and cooperation with public organizations outside the school, etc.). The variety of foreign language teacher training models in Germany initiated the creation of special centres of pedagogical education that implement the methodology and methods of dual education, being bridges of cooperation of schools and institutions of higher pedagogical education efforts to ensure the effectiveness of this specialty students' professional training.

Key words: dual education, educational process, higher education system, future foreign language teachers, experience, Germany, students.

УДК 378:656;34/87
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.27>

Кравченко К.А.,
викладач кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку професійної освіти однією з актуальних проблем є проблема підготовки конкурентоспроможних учителів, які не тільки є носіями певних знань, а вміють самостійно будувати власну професійну стратегію, ставити і творчо вирішувати

проблеми, застосовуючи для цього сучасні педагогічні технології. Державу як соціального замовника на підготовку вчителя цікавить готовність майбутніх фахівців до здійснення практичної діяльності в реальних умовах. Тому методологія й методика вищої школи провідних країн світу спрямована

нині на розробку підвалин для ліквідації розриву між теорією та практикою підготовки майбутніх учителів. Вирішення зазначеної проблеми криється в концепті *дуальної освіти*, який реалізується в практиці підготовки вчителів іноземної мови в Німеччині.

Термін «дуальність», «дуальний» (від лат. *dualis*) означає «подвійний, двоєдиний». Сьогодні він широко застосовується у різних галузях знань. У педагогіці це поняття, паралельно з терміном «дуальна система» вперше було використані в Німеччині в середині 1960-х років для позначення нової форми професійної освіти, яка надалі здобула визнання та світову популярність [12, с. 17]. Сьогодні дуальна система навчання є відмінною рисою педагогіки Німеччини. Найважливіша перевага дуального навчання у підготовці вчителів іноземної мови полягає у тому, що вона дозволяє поєднати теоретичну і практичну підготовку (в основі такого вектору організації освітнього процесу лежить принцип «від теорії до практики»). У світлі сказаного за доцільне вважали здійснити аналіз сутності дуального навчання як провідного організаційного принципу підготовки вчителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблематика організації дуальної системи навчання, яка б сприяла підготовці компетентних педагогів, в тому числі вчителів іноземної мови, активно постулюється в полі сучасної педагогічної науки. Винятковий досвід реалізації можливостей дуального навчання міститься в системі підготовки вчителів іноземної мови в Німеччині. Про це веде мову С. Амеліна, визначаючи особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини [1, с. 107]. Онтологія дуальної освіти з точки зору порівняння досвіду Німеччини та України відображена в напрацюваннях В. Бугайчука, О. Давліканової та І. Лилик [2, с. 23].

Позитивні здобутки щодо ефективності та результативності німецької моделі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в закладах вищої освіти наштовхують вітчизняних дослідників на вивчення процесу становлення та інституалізації концепту дуальної освіти. Наприклад, Д. Глазкова визначила історичні передумови виникнення й розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини [3, с. 15]. Тоді як Л. Гончар систематизувала відомості про розвиток дуальної освіти Німеччини в історичному контексті [4, с. 37]. Працюючи в науковому тандемі, І. Хижняк та І. Глазковій вдалось простежити ключові віхи становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи освіти в Німеччині [11].

Розширюють знання про особливості впровадження дуальної освіти в підготовку майбутніх учителів іноземної мови висновки І. Забіяки, котрій

вдалось виявити тенденції оновлення німецької моделі вищої освіти [5]. Професійна підготовка молоді у Німеччині стала предметом наукового пошуку Т. Козак [7]. Безпосередньо специфіку вищої педагогічної освіти в межах дуального навчання розкрито в науковому доробку Н. Кадемії та Н. Опушко [6] й доповнено відомостями про міжнародні, в тому числі й німецькі, організаційно-педагогічні вектори оновлення професійного навчання учителів іноземних мов в публікаціях О. Кучера [10]. Своєю чергою С. Король комплексно дослідила унікальність системи підготовки вчителів німецької мови як іноземної в Німеччині [8]. Тоді як К. Криворотько-Тайфур згрупувала засадничі форми теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Німеччини [9].

Проте, й досі позитивний досвід реалізації дуального навчання в системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині досліджений несповна. Що ініціює нові наукові пошуки в цьому напрямі. Тому **метою** статті визначено загальну характеристику дуального навчання як концепту організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до історії становлення дуальної системи навчання, слід зазначити, що певної «дати народження» у цієї системи немає. Корінням вона сягає часів цехової організації праці, яка має в Німеччині вікові традиції. Законодавче закріплення дуальна форма професійної освіти здобувала з ухваленням Закону про професійну освіту в 1969 році, який діє до цього часу.

Організація процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у системі вищої освіти Німеччини на засадах дуальної системи навчання має свою специфіку. Йдеться про органічне поєднання теоретичної підготовки студентів з практико-зорієнтованими заняттями впродовж всього періоду здобуття вищої освіти. Відмінною характеристикою німецької моделі підготовки учителів іноземних мов є відсутність єдиної для всіх федеральних земель системи підготовки вчителів. Не лише кожна з 16 федеральних земель має право на самостійну політику в галузі освіти, але й також кожен університет має право вибирати ту чи іншу модель підготовки вчителів. Проте концепт дуальної освіти є наскрізним, хоча й реалізується на основі принципу автономії управління. Тому різноманітність моделей підготовки вчителів іноземних мов в даний час у Німеччині значна [12, с. 39].

Система підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині є унікальною і не має аналогів у світі, що пов'язано, насамперед з практикою впровадження ідеї дуального навчання. Сутність якого реалізується в дворівневій системі підготовки

вчителів. Перший рівень – університетська підготовка, яка передбачає теоретичну підготовку та закінчується першим національним іспитом. Крім того, в ході університетської підготовки передбачається проходження різного роду шкільних практик.

Узагальнюючи досвід закладів вищої освіти різних федеральних земель, очевидно, що зміст дуального навчання майбутніх вчителів іноземних мов утворюють чотири освітні блоки: спеціальні дисципліни (майбутні предмети викладання), методика викладання іноземної мови, загальні педагогічні дисципліни (педагогіка, психологія), практика [3]. В межах концепту дуального навчання студентів занурюють в практичне середовище професійної діяльності в межах проходження орієнтувальної, виробничої, шкільної та методичної практик.

Метою орієнтувальної практики є знайомство з педагогічною діяльністю вчителів іноземної мови у школах. Таким чином, багато університетів в останні роки ввели принципово нову орієнтувальну фазу, під час якої майбутні студенти зможуть познайомитися зі шкільним життям з позиції вчителя та самостійно ухвалити рішення щодо вибору професії вчителя. У багатьох федеральних землях проходження орієнтувальної практики (*Eignungspraktikum*) стало необхідною передумовою для вступу до університету [12, с. 45]. У змісті підготовки вчителів для актуалізації професійної орієнтації до початку навчання передбачено 8-тижневу виробничу практику на виробничому, торговому підприємстві або в організації з надання побутових послуг. Її метою є знайомство з однією з професійних сфер, не пов'язаних із педагогічною професією. Проходження даних практик до початку навчання дає майбутньому студенту уявлення про професійну діяльність та інші непедагогічні професії. Абітурієнт, який має намір здобути педагогічну освіту, має можливість визначити вимоги до своєї майбутньої професії, а також переконатися у правильності вибору спеціальності до початку навчання.

Метою шкільної практики є знайомство студентів з діяльністю вчителя іноземних мов з точки зору педагогіки та дидактики. В рамках методичної практики студенти без відриву від навчання відвідують школу один раз на тиждень. В процесі цієї практики майбутні вчителі іноземних мов інтеріоризують набуті знання в процесі безпосереднього виконання професійних дій. Означені види практик знайомлять студентів з особливостями професії педагога, дозволяють виробити навички взаємодії з учнями, дають уявлення про діяльність школи, структуру конкретних занять, а на завершальному етапі допомагають удосконалити методичні знання, необхідні для викладання іноземної мови.

Другий рівень професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Німеччині – референдаріат (стажерська практика) – здійснюється на

основі семінарій і закінчується другим державним іспитом, що дає право претендувати на посаду вчителя.

Концепт дуальної освіти в системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині відбивається в таких ідеях її організації в закладах вищої освіти:

- забезпечення спеціальної (предметної) та загальнодидактичної підготовки студентів засобами практико-зорієнтованих технологій (метод кейс-стаді, метод проєктів, інтерактивне навчання тощо);

- орієнтація змісту підготовки вчителів на реалії повсякденного життя школи;

- розширення сфери діяльності вчителя, запровадження поряд із традиційними функціями з навчання, оцінки знань та виховання, додаткових функцій, пов'язаних з організацією роботи, управлінням, інноваціями всередині школи та співпрацею з громадськими організаціями поза школою;

- тісне співробітництво шкіл та закладів вищої освіти в напрямі професійного становлення кандидатів на учительську посаду;

- розвиток самостійності та посилення відповідальності референдарів (студентів-практикантів) за кінцевий результат професійної підготовки;

- підготовка вчителів, здатних працювати в умовах «відкритої школи».

Вагомим чинником реалізації засад дуального навчання у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови в Німеччині є створення та розвиток центрів педагогічної освіти. Такі центри активно створювалися та розвивалися в Німеччині при класичних університетах з початку 2000-х рр. Потреба у створенні центрів виникла у зв'язку з інтеграцією педагогічних вишів з класичними університетами та відсутністю в них такої організаційної структури, як педагогічне відділення чи факультет. Діяльність яких дозволяла б враховувати особливості організації процесу підготовки вчителів іноземних мов. У зв'язку з чим виникла необхідність координування процесу підготовки вчителів на різних факультетах та відділеннях, що й сприяло створенню центрів, які нині вирішують питання практико-орієнтованої та професійної підготовки педагогів у кооперації зі школою та університетом. Тобто реалізують методологію та методику дуального навчання.

Згідно з новітніми статистичними даними сайту педагогічної освіти Німеччини згадані центри створені у всіх федеральних землях країни. Аналіз нормативних документів центру педагогічної освіти, який діє при університеті Маннгейм (Федеральна земля Баден-Вюртемберг), дав змогу виокремити ключові завдання його діяльності:

- координація програм університетської педагогічної освіти студентів (бакалаврів та магістрів), контроль змісту різних навчальних предметів,

пов'язаних із підготовкою вчителів (центр координує та контролює окремі університетські програми педагогічної освіти в рамках реалізації засад дуального навчання);

– розробка та координація ефективного практичного навчання студентів (практика в школах під час навчання студентів у бакалавріаті та магістратурі);

– ініціація та підтримка наукових педагогічних досліджень;

– організація підготовки та складання іспитів бакалаврами, магістрами, референдарями (тобто вчителями, які закінчили педагогічну інтернатуру-референдаріат, працюючими педагогами та іншими слухачами (наставниками, тьюторами та ін.) у кооперації з відділом зі складання державних іспитів при муніципальному органі управління освітою;

– планування, організація та координація курсів підвищення кваліфікації педагогів у кооперації з інститутом підвищення кваліфікації;

– підготовка модераторів та тьюторів для системи підвищення кваліфікації педагогів;

– розробка та координація мультимедійних форм підготовки вчителів іноземної мови (дистанційне навчання);

– співпраця з державною педагогічною семінарією з метою ефективного теоретичного та практичного навчання референдарів під час проходження стажування (референдаріату);

– науково-педагогічний та методичний супровід інноваційних освітніх проектів у школах округу;

– участь в акредитації програм педагогічної освіти, що діють в університеті;

– консалтингова, дослідницька та експертна діяльність у галузі освіти та ін. Розмаїття завдань таких центрів підтверджує їх поліфункціональність в розрізі реалізації ідей дуального навчання. Аналіз роботи типового центру з учителями-початківцями демонструє, що вони відіграють значну роль у координації діяльності студентів-практикантів. Центр здійснює взаємозв'язок між школою, де вчитель-стажер починає свою професійну діяльність, та педагогічною семінарією, де він приблизно двічі на тиждень отримує необхідну теоретичну та методичну підготовку. У центрах відбувається також складання двох державних іспитів, які організуються та проводяться спільно з фахівцями відділу зі складання державних іспитів при муніципальному органі управління освітою із запрошенням як наставників учителів зі шкіл, так і викладачів семінарії.

Висновки. Дуальне навчання як концепт підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини звернене до насичення процесу навчання різноманітними видами практик й використання практико-зорієнтованих технологій навчання. Ідея дуального навчання пронизує

систему підготовки педагогів на рівні бакалаврських й магістерських програм й проникає в систему підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, що реалізує концепцію освіти впродовж життя. Складність організації дуального навчання в закладах вищої освіти Німеччини породжена відсутністю єдиної для всіх федеральних земель системи підготовки вчителів. Проте концепт дуальної освіти є наскрізним, хоча й реалізується на основі принципу автономії управління. Різноманітність моделей підготовки вчителів іноземних мов в Німеччині ініціювала створення спеціальних центрів педагогічної освіти, які реалізують методологію та методіку дуального навчання, будучи мостами кооперації зусиль шкіл та закладів вищої педагогічної освіти щодо забезпечення ефективності професійної підготовки студентів цієї спеціальності. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у висвітленні особливостей змісту та контролю підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини. *Проблеми трудової і професійної підготовки* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 15. С. 107–112.
2. Бугайчук В., Давліканова О., Лилик І. Онтологія дуальної освіти: досвід Німеччини та України. Київ: ТОВ «Вістка», 2022. 240 с.
3. Глазкова Д. І. Історичні передумови виникнення й розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 53. С. 6–17.
4. Гончар Л. Розвиток дуальної освіти Німеччини в історичному контексті. *Професійна педагогіка*. 2021. № 1 (22). С. 32–40.
5. Забіяка І. М. Тенденції та основні шляхи оновлення європейської освіти. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2023. № 1 (25) С. 123–130.
6. Кадемія Н. Ю., Опушко Н. Р. Дуальна форма професійної підготовки майбутніх педагогів. (2021). *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*,. 2021. Випуск 55. С. 160–166. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-160-166>
7. Козак Т. Б. Професійна підготовка молоді у Німеччині : монографія / за ред. В. А. Поліщук. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2016. 254 с.
8. Король С. В. Система підготовки вчителів німецької мови як іноземної в Німеччині. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2022. Т. 1. С. 168–173.
9. Криворотько-Тайфур К. С. Зміст і форми теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Німеччини на початку XXI століття. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № (186). С. 203–207. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-203-207>

10. Кучер О. А. Міжнародний досвід упровадження дуальної освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023. № 2 (26). С. 70–82.

11. Хижняк І., Глазкова І. Становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи освіти в Німеччині. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. № 9. С. 70–83.

12. Gessler M., Howe F. The German dual vocational training system – the origin of the current architecture. URL: https://www.researchgate.net/publication/274898245_The_German_dual_vocational_training_system_-_the_origin_of_the_current_architecture (дата звернення: 20.07.2024).

МЕТОДИ НАВЧАННЯ В АМЕРИКАНСЬКИХ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ

TEACHING METHODS IN AMERICAN MEDICAL COLLEGES

У статті розглянуто вплив методів навчання на розвиток медичної освіти в американських медичних коледжах протягом перших двох десятиліть XXI ст. Встановлено, що сучасні навчальні плани сфокусовано на інтерактивних, міждисциплінарних та практико-орієнтованих методах, зокрема використанні симуляційних центрів, віртуальної реальності та онлайн-платформ. Це дозволяє студентам отримати всебічну підготовку, яка поєднує теоретичні знання з практичними навичками, необхідними для роботи в динамічному медичному середовищі.

Наголошено, що ефективність навчання значною мірою залежить від адаптивності методів викладання до потреб студентів та умов освітнього процесу. Відтак викладачі повинні бути готові до постійного вдосконалення своїх методик, враховуючи зворотний зв'язок від студентів та зміни в медичній науці та практиці. Водночас зазначено, що повернення до традиційних лекцій не завжди відповідає сучасним викликам, що постають перед медичною освітою. Традиційні лекції часто не в змозі забезпечити той рівень інтерактивності та залученості студентів, який необхідний для ефективного засвоєння матеріалу. У цьому контексті наголошено на необхідності додаткового аналізу альтернативних методів навчання, оскільки їх недостатнє вивчення може призвести до втрати можливостей для покращення освітнього процесу.

Звернено увагу на важливість врахування соціально-культурного контексту навчання. Вибір методів навчання та їх ефективність можуть суттєво залежати від культурних особливостей студентів та соціальних умов, у яких вони навчаються. Інтеграція нових методів, таких як наставництво або навчання через служіння, може допомогти студентам краще адаптуватися до професійних реалій і підготуватися до розв'язання складних медичних і соціальних проблем. Наставництво сприяє формуванню професійної ідентичності та передачі досвіду від досвідчених фахівців, тоді як навчання через служіння дозволяє студентам розвивати соціальну відповідальність і здатність до емпатії.

Узагальнено, що для досягнення значних результатів у медичній освіті необхідно постійно вдосконалювати та адаптувати навчальні методики відповідно до мінливих умов і потреб студентів. Це дозволить створити ефективні та всебічні освітні програми, які забезпечать майбутніх медичних фахівців не лише теоретичними знаннями, а й практичними навичками, необхідними для успішної професійної діяльності. Інноваційні методи навчання, такі як інтерактивні заняття, симуляції та проблемно-орієнтоване навчання, у поєднанні з належним урахуванням соціально-культурного контексту, можуть значно підвищити якість підготовки медичних фахівців, що

позитивно позначиться на рівні медичної допомоги населенню.

Ключові слова: медична освіта, американські медичні коледжі, методи викладання, інноваційні методи навчання, навчальні плани.

The article highlights the impact of different teaching methods on the development of medical education in American colleges during the first two decades of the 21st century. It is clear that modern curricula now emphasize interactive, interdisciplinary, and practice-oriented methods such as simulation centers, virtual reality, and online platforms. These allow students to receive comprehensive training that combines theoretical knowledge with practical skills needed for working in a dynamic medical environment.

The article stresses that the effectiveness of education largely depends on the adaptability of teaching methods to students' needs and the conditions of the educational process. As a result, educators must be willing to continually improve their methodologies, taking into account student feedback and changes in medical science and practice. Moreover, the authors point out that reverting to traditional lectures does not always meet the contemporary challenges facing medical education. Traditional lectures often fail to provide the interactivity and students engagement necessary for effective learning. Therefore, the article specifies the need for further research on alternative teaching methods, as insufficient study in this area may lead to missed opportunities for improving the educational process.

The authors emphasize that it is core to consider the social and cultural context of education. The choice of teaching methods and their effectiveness can significantly depend on the cultural characteristics of students and the social conditions in which they are learning. Integrating new approaches, such as mentoring or service learning, can help students better adapt to professional realities and prepare for addressing complex medical and social issues. Mentoring fosters the development of professional identity and the transfer of experience from seasoned professionals, while service learning allows students to develop social responsibility and empathy.

Thus, significant results in medical education require the continuous improvement and adaptation of teaching methodologies to the changing conditions and needs of students. This will enable the creation of effective and comprehensive educational programs that equip future medical professionals not only with theoretical knowledge but also with the practical skills necessary for successful professional practice. Innovative teaching methods, such as interactive sessions, simulations, and problem-based learning, combined with proper consideration of the social and cultural context, can significantly enhance the quality of medical training, positively impacting the level of healthcare provided to the population.

Key words: medical education, American medical colleges, teaching methods, innovative teaching methods, curricula.

УДК 378.147:378.4.094:61](73)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.28>

Куліченко А.К.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов
Запорізького державного медико-
фармацевтичного університету

Чугін С.В.,

канд. мед. наук, доцент,
доцент кафедри анатомії людини,
оперативної хірургії та топографічної
анатомії
Запорізького державного медико-
фармацевтичного університету

Зінич О.Л.,

канд. мед. наук, доцент,
доцент кафедри анатомії людини,
оперативної хірургії та топографічної
анатомії, заступник декана
II міжнародного факультету
Запорізького державного медико-
фармацевтичного університету

Певнєв Я.Г.,

аспірант кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Впродовж перших двадцяти років XXI ст.

навчальні плани медичних коледжів американських університетів орієнтовано на інноваційність

та ефективність, враховуючи актуальні виклики та потреби суспільства, з метою підготовки компетентних лікарів майбутнього [2, с. 262]. У навчальних планах задекларовано сучасні методи навчання, що передбачають інтерактивні підходи, міждисциплінарні дослідження та практико-орієнтоване навчання. Такі методи пов'язані з використанням симуляційних центрів, віртуальної реальності та онлайн-платформ для відпрацювання сформованих професійних компетентностей. Крім того, їх націлено на розвиток критичного мислення, етичних принципів, роботи у команді та комунікативних навичок. Тож завдяки цьому студенти отримують всебічну підготовку, що об'єднує теоретичні знання з практичними вміннями, які є ключовими для успішної професійної діяльності у швидкозмінному світі медицини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що в медичній освіті відбуваються суттєві зміни та вдосконалення, спрямовані на підвищення якості навчання і підготовки студентів до професійної діяльності. Тому багато дослідників звертаються до дієвих методів викладання у медичній освіті, як-от Дж. Бемдес (J. Bamdas) (навчання через служіння), Г. Білей (H. Belay) (майстер-класи), С. Лоізоу, Дж. Піллі, М. Салама, Д. Торре (S. Loizou, J. Pelley, M. Salama, D. Torre) (концептуальні карти), К. Тен (K. Tan) (навчання на робочому місці) та ін. Дослідники підтверджують тенденцію до інтеграції теоретичного навчання з практичним досвідом, що є ключовим фактором для підготовки висококваліфікованих медичних фахівців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча віртуальна реальність, симуляційні центри та онлайн-платформи вже активно застосовують, існує питання щодо найкращих способів їх поєднання з методами викладання для досягнення максимальної ефективності освітнього процесу. Тому необхідно провести дослідження, спрямовані на вивчення та впровадження успішного міжнародного досвіду у сфері медичної освіти. Це не лише підвищить якість вітчизняної освіти, але й сприятиме глибшому засвоєнню студентами навчального матеріалу, розвитку їхніх практичних навичок і готовності до професійної діяльності. Також важливо врахувати, як методи викладання можуть доповнювати традиційні форми навчання, створюючи ефективно освітнє середовище.

Мета статті полягає у висвітленні методів навчання, які застосовують під час освітнього процесу в сучасних американських медичних коледжах, зосереджуючи увагу на їх інноваційності та ефективності під час підготовки майбутніх фахівців медичної галузі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні методи викладання потребують, щоб викладачі активно

використовували засоби наочності у своїй професійній діяльності та підготовці. Враховуючи специфіку дисциплін, це включає наведення прикладів ефективного застосування теоретичних знань і орієнтацію навчальної техніки на демонстраційні методи під час викладання [1, с. 151].

С. Мазуренко та Л. Пилипенко описують метод навчання як комплексний процес, що передбачає взаємодію викладача та учня (студента) для досягнення освітніх цілей. Крім того, будь-який метод навчання націлено на засвоєння знань, удосконалення компетентностей, виховання та загальний розвиток особистості. Тому до трьох основних функцій метода навчання належать: навчальна, виховна та розвивальна. Дослідники наголошують на багатогранності методу навчання, зокрема на поєднанні гносеологічного (теорія пізнання), логіко-змістовного (структура та зміст матеріалу), психологічного (психологічні особливості учнів (студентів) та педагогічного аспектів [3, с. 162].

На нашу думку, до цих аспектів варто додати ще соціально-культурний, оскільки він відображає вплив суспільства та культури на освітній процес. Соціально-культурний аспект пов'язано з урахуванням соціальних норм, акумульованих цінностей та традицій, що формують освітнє середовище та впливають на методи навчання. Укажемо, що зазначений аспект допомагає учням (студентам) краще адаптуватися до соціокультурного середовища, де потім вони будуть жити далі після завершення навчання. Тому, вважаємо, що метод навчання – це інтеграція різних підходів, аспектів та чинників, що сприяють всебічному (інтелектуальному, емоційному та соціокультурному) розвитку суб'єкта освітнього процесу, зокрема учня або студента.

Суголосні з К. Фернандезом-Родрігезом та співавторами про те, що коли перед викладачем постає завдання навчити групу студентів певній дисципліні, існує багато методів навчання, які можна використати. Вибір конкретного методу залежить від різних чинників, а саме типу змісту, що підлягає викладанню; його відповідності кожній методиці; рівню попередніх знань студентів; часових обмежень, що задекларовано у навчальних планах (часто вимагають опрацювання великої кількості матеріалу за обмежений час); кількості студентів у групі; фізичного розташування навчальної кімнати; матеріальних ресурсів тощо. Все це необхідно враховувати, щоб послідовно обрати конкретний метод навчання з-поміж численних можливостей [9]. Тож підхід до вибору методу повинен бути адаптивним, щоб забезпечити найкращі умови для засвоєння матеріалу і розвитку студентів. Це дозволить не тільки підвищити ефективність навчання, але й створити сприятливе освітнє середовище, яке відповідатиме конкретним потребам студентів.

Повернення до поширеного використання лекцій як методу навчання в медичній освіті свідчить про те, що інші потенційно корисні методи навчання, які можуть доповнювати знання, отримані на лекціях, недостатньо досліджуються, на що вказують численні наукові праці [9].

Хоча лекції залишаються важливим і ефективним способом передачі знань, вони часто не враховують різноманітні стилі навчання і потреби студентів. Інші методи, такі як інтерактивні заняття, симуляції, групові проєкти та проблемно-орієнтоване навчання, можуть забезпечити глибше і практичніше засвоєння матеріалу.

Недостатнє дослідження і впровадження цих альтернативних методів може призвести до втрати можливостей для покращення освітнього процесу. Інтерактивні методи навчання можуть допомогти студентам розвивати критичне мислення, практичні навички та вміння працювати в команді, що є суттєвими для медичної професії. Вивчення і застосування різних методів навчання дозволяє створити більш збалансовану й ефективну освітню програму, яка краще відповідає потребам студентів і вимогам професії.

Як зазначають К. Чалла та співавтори, навчання є неперервним процесом, і важливо враховувати, що студенти мають різні стилі навчання. Сучасні методи викладання в медичній освіті, такі як навчання на основі випадків, доказова медицина, проблемно-орієнтоване навчання, симуляційне навчання, електронне навчання, навчання однолітками, навчання шляхом спостереження, перевернута аудиторія та командне навчання, сприяють розширенню мислення студентів через креативні підходи до конструктивного засвоєння знань. Вони також зміцнюють професійну майстерність, розвиваючи навички, компетенції та лідерські якості в медичній галузі. Тому медична освіта має бути досить гнучкою, щоб ефективно й доречно інтегрувати міждисциплінарні моделі викладання у відповідний час і контекст, починаючи з доклінічних років [7]. Зазначимо, що думка дослідників відображає важливість адаптивності та інновацій у медичній освіті. У сучасних умовах стрімкого розвитку медичних знань і технологій, здатність навчальних програм швидко реагувати на зміни стає ключовим фактором у підготовці висококваліфікованих фахівців. Це не лише дозволяє студентам краще засвоювати матеріал, але й готує їх до майбутніх викликів у професійній діяльності, де мультидисциплінарність і постійне оновлення знань є необхідними умовами успіху.

Дж. Копел зі співавторами констатують, що в останні роки кілька американських медичних коледжів запровадили нові методи для покращення пам'яті у студентів-медиків під час доклінічних та клінічних років навчання, зокрема йдеться про інтерактивні заняття, ігри, інтерактивні тести

з вибором відповідей, інтерактивні вікторини, командне виконання певних завдань, обговорення в лікарні актуальних медичних випадків [10, с. 822]. На нашу думку, вказані методи спрямовано на покращення залученості студентів до освітнього процесу, закріплення знань, розвитку критичного мислення та професійних навичок, що є важливими для медичної освіти.

Так, наприклад, на офіційному вебсайті Медичної школи Американського університету (штат Джорджія) йдеться про методи навчання з апеляцією до студентів, тобто наведено тлумачення про те, які існують методи та що пропонує конкретний заклад медичної освіти: «Пам'ятайте, що методи навчання пов'язані з тим, як стратегії, педагогіка та стилі викладання застосовують в аудиторіях. Це означає, що ви, ймовірно, вже стикалися з кожним із наведених нижче методів (традиційне навчання, інтегроване навчання, проблемно-орієнтоване навчання, навчання на основі випадків, навчання, орієнтоване на дослідження. – А. К., С. Ч., О. З., Я. П.) і маєте свої уподобання. Вибір медичної школи на основі її методу викладання залежить від того, як вам найкраще засвоювати інформацію» [12].

Розглянемо кожен з цих методів:

– *традиційне навчання* – передбачає спочатку теоретичне навчання за встановленою програмою, яку розробляє викладач, а потім перехід до практичних занять через кілька років. Цей метод підходить студентам, які віддають перевагу тривалому вивченню теорії та вдосконаленню навичок перед реальним практичним досвідом;

– *інтегроване навчання* – поєднує теорію і клінічну практику, готуючи студентів до реальних медичних умов. Студенти можуть отримувати різні питання від викладачів, що виходять за межі аудиторії, оскільки немає єдиного підходу до розробки такої програми;

– *проблемно-орієнтоване навчання* – дозволяє студентам зосереджуватися на пацієнтах, працюючи над медичними випадками з підтримкою викладачів і в групах. Цей метод розвиває міжособистісні навички, розв'язання проблем та емпатію. Рівень впровадження може різнитися в університетах;

– *навчання на основі конкретних випадків* – використовує конкретні медичні випадки для залучення студентів, додаючи необхідні знання і навички. Студенти працюють у малих групах, розв'язуючи медичні проблеми, що допомагає розвивати аналітичні навички та нестандартне мислення;

– *навчання, орієнтоване на дослідження* – фокусується на самостійному пошуку відповідей студентами без сильного впливу викладача. Це розвиває автономію і навички самостійного розв'язання проблем [12].

Вважаємо, що кожен з методів має свої особливості й може бути ефективним за певних умов. Оптимальним варіантом може бути комбінація зазначених методів, що дозволило б забезпечити комплексну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності.

Аналізуючи доповіді з періодичного видання «Академічна медицина: журнал Асоціації американських медичних коледжів» (Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges), які охоплюють оновлення навчальних планів у 145 медичних коледжах та школах США станом на 2020 рік, ми виокремили певні методи викладання. Ці методи спрямовано на адаптацію навчання до сучасних потреб студентів та медичної галузі. Зокрема, йдеться про навчання на основі конкретних випадків; картографування думок або концептуальні карти; клінічний досвід – в амбулаторії; клінічний досвід – в лікарні; автентичний досвід пацієнтів; конференцію; демонстрацію; проблемне навчання; диспут у великих (понад 12 осіб) та малих (менше або рівно 12 осіб) групах; ігри; самостійне навчання; лабораторні та лекційні заняття; практичні заняття; командне навчання; командотворення; журнальний клуб; менторство; моделювання; «рівний – рівному» або навчання однолітками; «перевернуту аудиторію»; гібрид інтерактивного навчання та «перевернутої аудиторії»; наставництво або навчання на робочому місці; рефлексію; рефлексивне письмо; зворотний зв'язок («клікери»); ведення особистих професійних щоденників; дослідницьку діяльність; симуляційне навчання; рольові ігри/драматизацію; інтегровані квізи (вікторини, тести); опитування пацієнтів; стандартизованих/симуляційних/віртуальних пацієнтів; використання відео/подкастів; обхід палат; індивідуальне навчання; портфоліо; проєктні занурення; поєднання громадських робіт з навчанням або навчання через служіння; віртуальну реальність; майстер-класи тощо [4].

Констатуємо, що кожен із зазначених методів зосереджено на розвитку практичних навичок, критичного мислення та адаптивності студентів до швидко змінних реалій медицини. Таке різноманіття сприяє глибокому та комплексному засвоєнню знань, забезпечуючи майбутніх лікарів необхідними навичками для успішної професійної діяльності.

Коротко опишемо кілька інноваційних методів навчання, які, на нашу думку, були б ефективними у вітчизняному освітньому та медичному просторі, враховуючи специфіку національної системи освіти, наявні ресурси та культурні особливості нашої країни.

Ці методи спрямовані на те, щоб надати студентам не лише теоретичні знання, а й практичні

навички, які вони зможуть застосувати під час своєї медичної кар'єри, покращуючи якість надання медичної допомоги та взаємодії з пацієнтами.

Картографування думок або концептуальні карти (concept mapping). Це графічні зображення, які студенти створюють, щоб відобразити своє розуміння значення певного набору концепцій. Концептуальні карти можуть бути корисною стратегією навчання в медичній освіті [19]. У контексті проблемно-орієнтованого навчання концептуальні карти слугують корисним доповненням до традиційних освітніх методик, оскільки вони сприяють глибокому розумінню матеріалу та розвитку навичок критичного мислення у студентів-медиків [11].

Про концептуальні карти зазначено на офіційному сайті Медичної школи Університету Лома Лінда. На сайті представлено ідеї Дж. Піллі, на думку якого перевагами концептуальних карт є такі: необхідно приймати рішення для створення концептуальних карт; концептуальні карти систематизують інформацію, групуючи факти та концепції; навчання відбувається на вищому рівні, ніж просто запам'ятовування фактів; концептуальні карти ілюструють зв'язки між фактами та концепціями за допомогою перехресних зв'язків; легка візуалізація сприяє розвитку довготривалої пам'яті; підготовка до іспитів стає швидшою та ефективнішою; необхідність групування та порівняння сприяє читанню з метою пошуку відповіді на запитання; концептуальні карти допомагають під час навчання впродовж життя. Проте вивчення процесу як будувати концептуальні карти та користуватися ними потребує часу – чи не єдиний недолік [8; 13].

Крім того, Дж. Піллі виокремлює такі переваги у процесі користування концептуальними картами:

– *перспектива, аналіз взаємозв'язків та пріоритетів.* Концептуальні карти допомагають користувачам бачити ширшу картину, розуміти складні взаємозв'язки та визначати, що є важливим;

– *організація теми або випадку.* У медичній практиці, особливо під час аналізу даних пацієнтів, концептуальні карти можуть бути надзвичайно корисними для структурування інформації. Вони дозволяють зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки та ідентифікувати додаткову інформацію, необхідну для діагностики чи лікування;

– *інтеграція старих та нових знань.* Концептуальні карти сприяють поєднанню вже відомої інформації з новими даними, що полегшує засвоєння нових знань на основі тих, що вже існують;

– *зберігання та перегляд концептуальних карт.* Збереження створених карток дозволяє повернутися до них у майбутньому, повторити інформацію та підготуватися до тестів. Це також дає змогу перетворювати карти у словесні «історії», полегшуючи їх запам'ятовування [8; 13].

Тож концептуальні карти є потужним інструментом, що покращує якість навчання. Це ефективний

метод, що сприяє кращій організації, засвоєнню та застосуванню знань, особливо в складних галузях.

Наставництво або навчання на робочому місці (preceptorship). К. Тен зі співавторами зазначає, що прецепторство (навчання на робочому місці. – А. К., С. Ч., О. З., Я. П.) є важливою моделлю навчання в клінічному середовищі, яка має обмежений час і зосереджується на освіті. У цій моделі клінічний персонал виконує роль наставників, допомагаючи новим працівникам та студентам швидше адаптуватися до професійних ролей, розвивати необхідні клінічні навички та інтегруватися в колектив чи організацію. Ця модель, за словами дослідників, є досить поширеною в галузі охорони здоров'я, хоча їх дослідження також звертає увагу на недостатньо вивченій практиці її застосування в медичних радіаційних науках [17].

На офіційному вебсайті медичної школи Вашингтонського університету зазначено, що навчання на робочому місці – це добровільний наставницький досвід, коли лікар-практик надає студенту-медику індивідуальні інструкції, навчає та контролює під час першого року або зимового семестру другого року навчання в закладі вищої медичної освіти. Цей досвід дозволяє студентам до клінічної підготовки спостерігати за пацієнтом упродовж певного періоду, ознайомитися з конкретною клінічною спеціальністю та отримати практичний досвід у клінічному середовищі. Крім того, навчання на робочому місці є ефективним методом підготовки до іспитів і клінічного навчання [14].

М. Салама виокремлює 10 причин, чому навчання на робочому місці змінює правила гри в медичній освіті: воно надає студентам можливість отримати практичний досвід, індивідуальне наставництво, знайомство з різними медичними спеціальностями та важливі професійні контакти, сприяє зміцненню впевненості, розширенню світогляду, покращенню можливостей працевлаштування та глибшому розумінню професії, що в результаті забезпечує якіснішу медичну допомогу і підвищує ймовірність тривалої медичної кар'єри [15].

Зазначимо, що, попри численні переваги, ефективність цього методу значною мірою залежить від якості взаємодії між наставником і студентом, а також від наявності ресурсів і часу для повноцінного навчання. Навчання на робочому місці може стати потужним інструментом у підготовці майбутніх лікарів, якщо воно відбувається в належних умовах та з належною увагою до потреб студентів й специфіки медичних дисциплін.

Поєднання громадських робіт з навчанням або навчання через служіння (service learning) відрізняється від волонтерської діяльності/роботи в громаді, зокрема передбачає взаємну взаємодію між громадою та студентами, що пов'язана

з конкретними загальними цілями, погодженими обома сторонами та дає студентам можливість поглибити розуміння складних причин суспільних проблем та їх впливу на здоров'я окремих осіб, громад і надання медичної допомоги. Цей метод навчання забезпечує важливі додаткові ресурси для громад і їхніх членів, особливо в тих районах, які недоотримують необхідної допомоги та є незабезпеченими [16].

Впровадження цього методу в медичні програми є потужним інструментом для розвитку майбутніх лікарів. Оскільки не лише зміцнює теоретичну базу студентів, але й допомагає їм розвивати соціальну відповідальність та глибше розуміння культурних особливостей громади. Такий метод сприяє формуванню всебічно розвинених фахівців, здатних надавати медичну допомогу з урахуванням різних аспектів життя пацієнтів [5].

Завдяки застосуванню такого методу навчання як навчання через служіння студенти зможуть:

- визначити вплив багатьох факторів на охорону здоров'я, якість життя пацієнтів і районів (відсутність освіти, зайнятості, належного житла, зловживання психоактивних речовин, проблеми з психічним здоров'ям, бідність, насильство, нестача ресурсів та ін.);

- визначити професійні та соціальні обов'язки лікаря надавати допомогу пацієнтам, які не можуть заплатити, та захищати права на доступ до медичної допомоги й інших ресурсів для соціально незахищеного прошарку населення;

- передати через рефлексивне письмо глибше розуміння своїх поведінкових реакцій і ставлень до людей, проблем і ситуацій, а також того, як ці погляди можуть відрізнитися залежно від певних чинників;

- критично осмислити отриманий досвід навчання через призму освіти, професійного та особистого життя та майбутньої практики [16].

Дж. Бендес зі співавторами вказує на те, що навчання через служіння сприяє передачі своїх навичок і знань громаді та практиці; розвитку вміння використовувати різні способи для ефективного спілкування з аудиторією; застосуванню творчого підходу для стратегій покращення якості надання медичної допомоги; формуванню позитивних, довірливих і взаємовигідних відносин, що вказують на високий рівень поведінки та професіоналізму [5].

Наголосимо, що впровадження цього методу сприяє розвитку м'яких навичок (soft skills), таких як ефективне спілкування, творче мислення і критичний аналіз. Це допомагає майбутнім лікарям не тільки бути компетентними професіоналами, але й мати здатність до інновацій і розвитку у своїй сфері. Крім того, навчання через служіння є не просто додатковим інструментом в освітньому процесі, а необхідним компонентом підготовки

лікарів, здатних працювати в умовах складної соціальної реальності та ефективно взаємодіяти з громадою.

Майстер-клас (workshop). Майстер-клас є ефективним методом навчання, який спрямований на розвиток самостійності студентів у процесі навчання. Основними компонентами цього методу є: мінізаняття (коротка демонстрація нового матеріалу з практикою під керівництвом викладача); робота в малих групах (індивідуалізоване навчання в групах під наглядом викладача); самостійна або парна практика (можливість для студентів закріпити знання без контролю з боку викладача); консультації (короткі зустрічі з викладачем для глибшого розуміння матеріалу); час для обміну ідеями (спільна дискусія, де студенти діляться результатами своєї роботи). Крім того, студенти також рефлексують над тим, що вони дізналися, і оцінюють процес навчання [18].

Крім зазначених компонентів, важливо підкреслити, що майстер-клас сприяє створенню динамічного освітнього середовища, де студенти мають можливість отримати миттєвий зворотний зв'язок і розв'язувати проблеми в реальному часі. Це підвищує їхню мотивацію і залучення до навчання.

Майстер-класи можна використовувати для навчання з різних освітніх тем і у різних форматах. Вони підходять для бакалаврату, магістратури та безперервної медичної освіти, а також для професійного чи особистісного розвитку. Як правило, майстер-класи розробляють для людей, які навчаються чи працюють разом або в одній галузі [6].

Однак, як зазначає Г. Білей і його колеги, майстер-класи мають свої недоліки. Щоб вони були ефективними, потрібна ретельна підготовка і дотримання певних принципів. Важливо, щоб викладачі були добре підготовленими фасилітаторами, оскільки перехід від традиційних лекцій до майстер-класів може потребувати часу для адаптації [6].

Висновки. Отже, впродовж останніх десятиліть медичні коледжі американських університетів активно інтегрують інноваційні та ефективні методи викладання, адаптуючи свої навчальні плани до новітніх викликів медичної практики та суспільних потреб. Впровадження таких методів сприяє не лише всебічному розвитку студентів, але й формує критичне мислення, етичні принципи, комунікативні навички та здатність працювати в команді. Хоча ці інновації вже демонструють позитивні результати, існує необхідність подальшого дослідження та оптимізації інтеграції сучасних методів навчання для підвищення їх ефективності. Необхідно зосередитися на дослідженні найкращих способів поєднання новітніх технологій з традиційними формами навчання, щоб створити адаптивне та ефективне освітнє середовище. Впровадження нових методів

навчання, таких як концептуальні карти, наставництво, служіння та інші інноваційні підходи, має потенціал значно поліпшити якість вітчизняної медичної освіти, підготовку майбутніх фахівців і підвищити їхню готовність до професійної діяльності в медичній галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Букатова О. М., Федорова О. В., Яренчук Л. Г. Застосування сучасних методів і освітніх технологій для забезпечення якості освітнього процесу в загальноосвітніх закладах у контексті трудового навчання та технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Т. 69. С. 150–156.
2. Куліченко А. К. Теоретичні та методичні засади інноваційної діяльності медичних коледжів університетів США : дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сумськ. держ. пед. ун-тет ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 723 с.
3. Мазуренко С. Г., Пилипенко Л. П. Методи навчання та особливості їх використання на уроках технологій старшої школи. *Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 158–162.
4. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*. 2020. Vol. 95. No. 9. Supl. A Snapshot of Medical Student Education in the United States and Canada: Reports From 145 Schools. P. 1–605.
5. Bamdas J. A. M., Averkiou P., Jacomino M. Service-Learning Programs and Projects for Medical Students Engaged With the Community. *Cureus*. 2022. No. 14(6). P. e26279. <https://doi.org/10.7759/cureus.26279>.
6. Belay H. T., Ó Ruairc B., Guérandel A. Workshops: an important element in medical education. *BJPsych Advances*. 2019. No. 25(1). P. 7–13. doi: 10.1192/bja.2018.41.
7. Challa K. T., Sayed A., Acharya Y. Modern techniques of teaching and learning in medical education: a descriptive literature review [version 1] *MedEdPublish*. 2021. No. 10. P. e-1–e14. <https://doi.org/10.15694/mep.2021.000018.1>
8. Concept Mapping in Medical School. *Loma Linda University. School of Medicine* : website. URL: <https://medicine.llu.edu/academics/resources/concept-mapping-medical-school>
9. Fernández-Rodríguez C. A., Arenas-Fenollar M. C., Lacruz-Pérez I. Tárraga-Mínguez R. Teaching Methods in Medical Education: An Analysis of the Assessments and Preferences of Students. *Sustainability*. 2023. No. 15. P. 9044. <https://doi.org/10.3390/su15119044>.
10. Kopel J., Brower G., Culberson J. W. Teaching methods fostering enjoyment and creativity in medical education. *Journal of community hospital internal medicine perspectives*. 2021. No. 11(6). P. 821–824. <https://doi.org/10.1080/20009666.2021.1979739>.
11. Loizou S., Nicolaou N., Pincus B. A., Papageorgiou A., McCrorie P. Concept maps as a novel assessment tool in medical education [version 3; peer review: 2 approved]. *MedEdPublish*. 2022. No. 12. P. e1–e25. (<https://doi.org/10.12688/mep.19036.3>).

12. Medical School Teaching Methods. *The American University School of Medicine in Aruba* : website. URL: <https://ausoma.org/medical-school-tips/medical-school-teaching-methods/>
13. Pelley J. W. TTUHSC School of Medicine Effective Learning Through Concept Mapping. *Texas Tech University Health Sciences Center* : website. URL: <https://www.ttuhschool.edu/medicine/medical-education/success-types/documents/conceptmappingmedschool.pdf>
14. Preceptorships (Seattle). Preceptorships for First and Second Year Students. *University of Washington School of Medicine* : website. URL: <https://education.uwmedicine.org/curriculum/preceptorships/>
15. Salama M. M. Hands-On Learning: 10 Reasons Why Preceptorships Are a Game-Changer for Medical Education. *LinkedIn* : website. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/hands-on-learning-10-reasons-why-preceptorships-moemen-m-salama>
16. Service Learning. *University of Maryland School of Medicine* : website. URL: <https://www.medschool.umaryland.edu/ome/curriculum/service-learning/>
17. Tan K., Feuz C., Bolderston A., Palmer C. A Literature Review of Preceptorship: A Model for the Medical Radiation Sciences? *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*. 2011. Vol. 42, Iss. 1. P. 15–20. <https://doi.org/10.1016/j.jmir.2010.08.004>.
18. The Workshop Model. *WI PCL Satellite Center, LLC* : website. URL: <https://www.wisconsinpclcenter.org/wp-content/uploads/2016/06/Workshop-Mdl-Dorn-6.16.pdf>.
19. Torre D., German D., Daley B., Taylor D. (2023). Concept mapping: An aid to teaching and learning: AMEE Guide No. 157. *Medical teacher*. 2023. No. 45(5). P. 455–463. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2182176>.

СТАНОВЛЕННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЛІНГВОРИТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

FORMATION OF HUMANISTIC VALUES OF THE FUTURE EDUCATOR IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS: LINGUISTIC ASPECT

Стаття присвячена проблемі становлення гуманістичних цінностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі лінгвориторичної діяльності (LR-діяльність), стратегічною метою якої є безперервне та послідовне формування їх готовності до самопроєкції риторичного ідеалу сильної мовної особистості із системним мовленнєвим саморозвитком.

Продуктивне мовне існування особистості в соціумі передбачає успішне вирішення питання духовно-моральної «акультурації» мовного, мовленнєвого і комунікативного континууму особистості, включеної у різноманітну професійну діяльність щодо мовних операцій (сфера лінгвістики), текстових дій та комунікації (сфера риторики).

Актуальність обраної теми публікації визначається важливим завданням, що стоїть перед закладами вищої освіти, – дати установку майбутньому фахівцю на самореалізацію, самовдосконалення, досягнення вершин професіоналізму, тобто формувати акмеологічну спрямованість риторичної особистості. Фахівець нової формації повинен не тільки усвідомлювати значущість своєї професії; творчо мислити, бути здатним до генерації нових ідей; легко пристосовуватися до змін у суспільстві, а ще й відповідати вимогам професійної готовності до лінгвориторичної діяльності, як під час навчання в закладах вищої освіти, так і в подальшій професійній діяльності.

У зв'язку з цим, у статті розглядається сутність таких понять як гуманістичні цінності майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти, професійна комунікація, індивідуальний стиль професійного мовлення, лінгвориторична діяльність, риторичний ідеал.

Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах процесу становлення гуманістичних цінностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в межах мовленнєвотворчих курсів освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Пропонується загальна характеристика системи гуманістичних педагогічних цінностей з урахуванням їх трикомпонентної структури (універсальні гуманістичні цінності: антропоцентризм, акмеологічна спрямованість, розвиток інтелекту, моральний вплив знання тощо; цінності педагогічного спілкування: емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, активний підхід, доброзичливість, емоційна стабільність; цінності, що визначають педагогічну культуру: професійне захоплення, моральність, такт, відповідальність).

У контексті сучасних тенденцій лінгвориторичної освіти на матеріалі дисциплін гуманітарного циклу простежується гармонізація риторичного ідеалу майбутніх фахівців дошкільної освіти, формування у них

спрямованості на гуманістичні цінності професійного спілкування, цінності професійної та особистісної самореалізації.

Ключові слова: становлення гуманістичних цінностей, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, лінгвориторична діяльність, індивідуальний стиль професійного мовлення, риторичний ідеал.

The article is dedicated to the problem of developing humanistic values in future educators of preschool education institutions through linguistic-rhetorical activity (LR-activity), whose strategic goal is the continuous and consistent formation of their readiness for self-projection of the rhetorical ideal of a strong linguistic personality with systematic speech self-development.

Productive linguistic existence in society requires the successful resolution of the issue of spiritual and moral «acculturation» of the linguistic, speech, and communicative continuum of an individual involved in various professional activities related to linguistic operations (the field of linguistics), textual actions, and communication (the field of rhetoric).

The relevance of the chosen topic for publication is determined by the important task facing higher education institutions: to guide the future specialist toward self-realization, self-improvement, and achieving the heights of professionalism, that is, to form the acmeological orientation of the rhetorical personality. A specialist of the new generation must not only understand the significance of their profession, think creatively, and be capable of generating new ideas; they must also easily adapt to societal changes and meet the requirements of professional readiness for linguistic-rhetorical activity, both during their studies at higher education institutions and in their future professional activities.

In this regard, the article examines the essence of such concepts as the humanistic values of future educators of preschool education institutions, professional communication, individual style of professional speech, linguistic-rhetorical activity, and rhetorical ideal.

The main focus is on the theoretical and methodological foundations of the process of developing humanistic values in future educators of preschool education institutions within the speech-creative courses of the educational-professional program «Preschool Education» at the first (bachelor's) level of higher education, specializing in 012 «Preschool Education» in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy. A general characterization of the system of humanistic pedagogical values is offered, taking into account their three-component structure (universal humanistic values: anthropocentrism, acmeological orientation, intellectual development, moral influence of knowledge, etc.; values of pedagogical communication: empathy, congruence, reflection, tolerance, active approach, goodwill, emotional stability; values that define pedagogical culture: professional enthusiasm, morality, tact, responsibility).

УДК 378.093.5.011.3-051:373.2]:[124.5:81]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.29>

Курінна А.Ф.,
канд. пед. наук,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного
університету

In the context of modern trends in linguistic-rhetorical education based on the disciplines of the humanitarian cycle, the article traces the harmonization of the rhetorical ideal of future preschool education specialists and the formation of their orientation towards the humanistic values of pro-

fessional communication, values of professional and personal self-realization.

Key words: development of humanistic values, future educators of preschool education institutions, linguistic-rhetorical activity, individual style of professional speech, rhetorical ideal.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На межі епох, у кризові, переломні моменти історії людства, за умови корінних перетворень суспільства завжди зростає інтерес до ціннісних основ окремої особистості та суспільства загалом. Зміни, що відбулися і відбуваються останнім часом в Україні, вимагають не тільки переоцінки значущості багатьох фундаментальних цінностей, а і доводять очевидність затребуваності цінностей гуманістичних, які зміцнюють національну свідомість кожного громадянина, формують його державне мислення та моральність.

У цьому аспекті ціннісне самовизначення особистості майбутнього вихователя нової формації, усвідомлення сенсу, цілей та ресурсів власного життя забезпечує його залучення до освітнього процесу, мотивує до успішного навчання, сприяє інтересу освоєння інноваційних інструментів комунікації для того, щоб позиціонувати себе як риторичну особистість, активного агента медіапростору [6], особистість із акмеологічним світоглядом [2; 3; 11], яка продукує гуманістичні цінності вихователя-ритора в антропоцентричному контексті, коли починають реально втілюватися ідеї гуманізації освіти [1, с. 35], а мовна особистість освітянина як базова особистості риторичної набуває особливого значення [12; 14].

Сучасний аналіз сутності гуманізації освіти, засобів та способів цього процесу в педагогічній дійсності дозволяє сказати про те, що ідея гуманізації освіти знаходить відображення у двох напрямках: гуманізації змісту освіти та гуманізації педагогічної діяльності, яка завжди лежить у площині професійного спілкування й риторичної впливовості вихователя-майстра. Засобом поєднання цих напрямів є засвоєння гуманістичних цінностей майбутніми освітянами, їх розвиток як під час навчання в межах дисциплін комунікативного/риторичного спрямування, так і в процесі лінгвориторичної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Залежно від того, як проблема гуманізації змісту освіти вписана в коло наукових інтересів дослідників лінгвориторичної діяльності, вибираються основні течії вивчення її сутності та змісту: у центрі уваги дослідників знаходяться аксіологічні складові готовності майбутнього освітянина до вирішення проблем гуманізації освіти (Л. Артемова [1]; Г. Беленька [2]; І. Бех [3]; І. Зязюн [8]); визначають коло лінгвориторичних проблем, пов'язаних з гуманітарними основами педагогічної

освіти (Н. Голуб [6; 7]; Л. Мацько, О. Мацько [16]; В. Ніщета [17]) та комунікативно-мовленнєвим супроводом професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти (А. Богуш [5; 9]; Ж. Горіна [9]). Предметом дослідження в науці стає риторичний (Г. Сагач [22]; Л. Ткаченко [23]), психолінгвістичний (Л. Калмикова; Г. Калмиков; І. Лапшина; Н. Харченко [21]) та лінгвокультурологічний (Г. Онуфрієнко [18]) аспекти загальнопедагогічної підготовки освітян, проблема формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти в контексті педагогічної риторики (Н. Голуб; О. Горошкіна; С. Караман; О. Кучерук [20]) та можливості гуманізації дидактичного процесу профільної лінгвориторичної освіти (Г. Григоренко [13]; А. Курінна [11; 12; 13; 25]; Н. Погрібняк [13]; М. Пентиліук [19]).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Концепція розвитку мовної особистості майбутнього освітянина сприяє введенню лінгвориторичної складової не тільки в систему дошкільної освіти, що передбачено відповідними законодавчими та нормативними документами та їх функціонуванням (Базовий компонент дошкільної освіти (Нова редакція); Концепція «Нова українська школа») [4; 10], а і в систему вищої школи (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта») [23].

Поширення досвіду впровадження теоретико-методологічного інструментарію безперервної лінгвориторичної діяльності як складової сучасної лінгвориторичної освіти та пошук відповідних комунікативних стратегій і тактик етичної взаємодії під час спілкування як на рівні промовця, так і на рівні толерантного слухача обумовлює перебудову структури дисциплін комунікативного спрямування з урахуванням сучасних концепцій риторичної освіти.

У свою чергу, ідея гуманізації освіти, що набула широкого поширення у світовому співтоваристві, є не просто відображенням провідної тенденції світу, що змінюється, але й однією з внутрішніх передумов становлення нової школи, яка може реально розвиватися лише за умови виховання у суб'єктів освітньої діяльності гуманістичних цінностей та пошуку риторичного ідеалу.

Отже, **мета статті** – розглянути особливості становлення гуманістичних цінностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі лінгвориторичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука накопичила значний обсяг знань у галузі теорії та практики мовлення, мовленнєвої діяльності, її фізіологічних і психологічних механізмів, внутрішньої мови, сприйняття мови, що слухають, читають.

У зв'язку з необхідністю вивчати процеси мовлення, вирішувати проблеми мовленнєвого впливу, виникають такі науки, як культура мови, психолінгвістика, соціопсихолінгвістика, прагматика, семіотика, соціолінгвістика. Останніми роками у зарубіжній лінгвістиці бурхливо розвиваються напрями, пов'язані з вивченням мовної поведінки людини за допомогою аналізу процесу реального мовленнєвого спілкування (лінгвоетологія, неолінгвістика) [25].

Необхідність звернення до аспектів мовної та мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів, формування в них спрямованості на гуманістичні цінності педагогічного спілкування, цінності професійної та особистісної самореалізації, визначає важливість вивчення закономірностей їх розвитку в системі лінгвориторичної діяльності.

Актуальність запропонованої проблеми визначається наявністю протиріччя між повільною і не завжди успішною тенденцією становлення нової школи, між потребою сучасного суспільства у вихователі-гуманісті, що володіє розвиненою системою гуманістичних цінностей не тільки універсальних, базових, але і цінностей педагогічного спілкування й педагогічної культури, та відсутністю у студента-випускника вищої школи реального досвіду здійснення процесу гуманізації освіти. Сьогодні, коли освітня парадигма змінюється від традиційної до гуманістичної, коли починають реально втілюватися ідеї гуманізації освіти, особливого значення набуває мовна/мовленнєва особистість педагога-вихователя та її риторичний ідеал [1; 13; 25].

У цьому сенсі, задум, логіку та зміст концепції мовленнєвотворчих дисципліни («Риторика та публічні виступи», «Моделювання професійного спілкування сучасного педагога», «Актуальні аспекти лінгвометодики в сучасному просторі дошкільної освіти», «Психолінгвістика», «Бізнес-комунікація та корпоративна ідентичність сучасного педагога», «Дошкільна лінгводидактика», «Культура і техніка мовлення корекційного педагога», «Основи педагогічної майстерності» тощо) складають: можливості розвитку гуманітарної складової професійного навчання майбутніх вихователів, опис системи гуманістичних цінностей у сучасній освіті, визначення сутності мовної/мовленнєвої/риторичної особистості фахівця з дошкільної освіти як носія гуманістичного ідеалу його вихованців для забезпечення свого майбутнього в нових умовах ринку. Тільки людина самостійна, ініціативна, інтелектуально розвинена, яка

вміє будувати комунікативні зв'язки, бути терпимою до інших, здатна сприймати зміни, що відбуваються, і приймати відповідні рішення. Всі ці якості закладаються вже у дошкільному дитинстві та розвиваються протягом усього життя тільки з урахуванням розвитку відповідних гуманістичних цінностей.

Так, система гуманістичних цінностей у межах лінгвориторичної діяльності (LR-діяльність) на заняттях з дисциплін комунікативно-риторичного спрямування передбачає трикомпонентну структуру, що складається з: універсальних, базових гуманістичних педагогічних цінностей (антропоцентризм, самостійна і творча роль людини, самопізнання, розвиток інтелекту, моральний вплив знання, посилення розвитку здібностей, вільна поведінка особистості); цінностей педагогічного спілкування (емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, активний підхід, доброзичливість, емоційна стабільність); цінностей, що визначають педагогічну культуру (професійне захоплення, моральність, такт, відповідальність) [12–14].

Цілеспрямований процес їх становлення передбачає формування і розвиток сильної мовної/мовленнєвої/риторичної особистості демократичного типу в системі дошкільної як під час навчання фахівців, так і в їх подальшій професійній діяльності та має дуальний характер: реалізує концепцію безперервної лінгвориторичної освіти як вихователів, так і вихованців одночасно. Уможливує продуктивність цього процесу Фестиваль ораторського мистецтва як результат лінгвориторичної та професійно-комунікативної діяльності всіх його учасників.

Міжрегіональний фестиваль ораторського мистецтва «Заговори, щоб я тебе побачив», який проводиться вже 16-ий рік поспіль у м. Запоріжжя, збирає кожного року близько чотирьох тисяч школярів та вихованців закладів дошкільної освіти з різних регіонів країни. Фестиваль відповідає запитам гуманізації та риторизації освіти і має за мету:

- виявлення талановитих і обдарованих дітей у публічному виступі;
- формування риторичної особистості, що має стабільний комунікативний потенціал;
- виховання загальнолюдських цінностей на рівні учасників освітнього процесу, а саме: діти – батьки – педагоги засобами мистецтва художнього слова;
- залучення фахівців до творчої співпраці з талановитими дітьми, надання їм професійної допомоги;
- популяризацію курсу риторики в системі дошкільної та шкільної освіти.

Так, номінація фестивалю «Мова – жива схованка людського духу» засвідчує важливість формування риторичної особистості вихованців закладу дошкільної й початкової освіти та

передбачає залучення їх до процесу публічного спілкування, регулярних виступів у мовленнєвих ситуаціях «артист – публіка», «диктор – телеглядачі», «оратор – аудиторія» тощо, накопичення позитивного емоційно-ціннісного досвіду успішного мовленнєвого вчинку – змістовного, морального, етичного, естетичного.

Орієнтовні теми виступів та підготовка до них за номінацією «Мова – жива схованка людського духу» продукують процес становлення гуманістичних цінностей вихователів/вихованців та батьківства: «Що для мене Україна»; «Мир – це благо основне»; «Як я наближаю перемогу»; «Моя маленька батьківщина»; «Пам'ятні місця мого міста(села)»; «Пропоную познайомитись»; «Хочеться» і «треба»; «Моє ім'я»; «Мої мрії»; «Я – маленький українець/українка»; «Людина починається з добра»; «Мій найкращий друг»; «Я ціную в людях...»; «Який слід має залишати людина на землі?»; «Що я люблю»; «Чого я не люблю»; «Що дарує мені радість»; «Що мене засмучує»; «Мої захоплення»; «Що означає любити батьків?»; «Мої славні предки»; «Моя родина – найкраща»; «Моя мама – чарівниця»; «Ввічливі слова творять чудеса»; «Слово – не горобець, вилетить – не впіймаєш» [15].

Міжрегіональний фестиваль ораторського мистецтва демонструє педагогічну технологію розвитку риторичної особистості, що орієнтована на вдосконалення мовної/мовленнєвої/риторичної підготовки студентів та сприяє розвитку здібностей і властивостей риторичної особистості майбутніх вихователів, унаслідок чого вони можуть здійснювати професійно лінгвориторичну діяльність, яка має гуманістичну спрямованість: сприяє емоційній підтримці вихованців, розвитку в них мотиваційно-ціннісних установок, організації та управлінню продуктивним спілкуванням [14; 15].

Розвиток професійної мовленнєвої особистості майбутнього фахівця дозволяє говорити про розбудову лінгвориторичного ідеалу (далі LR-ідеал). Оскільки до суттєвих ознак LR-ідеалу відносяться: історична і етносоціокультурна обумовленість та когнітивно-комунікативна природа; світоглядно-аксіологічний статус та інваріантно-варіативний принцип структурної організації; освітньо-виховна призначеність та особистісно-орієнтований потенціал, актуальність цієї категорії (особливо для педагогічного закладу освіти, що готує освітянина: вихователя, вчителя, управлінця, як менеджера освіти та, передусім, як професійну риторичну особистість) визначається підготовкою до лінгвориторичної діяльності здобувачів дошкільної освіти в його майбутній професії [12; 14, с. 5].

Розуміння сенсу професії «вихователь», її призначення – це не тільки процес індивідуального усвідомлення культури, історії, теорії та практичного застосування всієї співдружності наук, які

входять у аксіологічне трактування культури особистості, а це і початок її формування в дошкільному віці з урахуванням ціннісних категорій у мові, мовленні й комунікації із застосуванням засобів мови, що визначають індивідуальний стиль професійного мовлення вихователя-ритора. Якщо брати до уваги, що індивідуальний стиль промовця, незалежно від його профілізації, завжди корелює з мовленнєвим ідеалом (певним уявленням мовленнєвої особистості про те, чому вона повинна відповідати в суспільних оцінках і уявленнях), велике значення для процесу підготовки сучасного освітянина мають, на погляд Н. Голуб, античні риторичні традиції, давньоукраїнський ідеал мовленнєвої поведінки, кращі риторичні зразки публічних виступів педагогів, учених, духовенства, надбання сучасних риторичних шкіл тощо [7, с. 4].

Індивідуальний стиль професійного мовлення інноваційного вихователя, на нашу думку, виростає з інтеграції знань, досвіду та внутрішнього прагнення людини (вихователя – студента, вихователя – викладача, вихователя – науковця) осягнути зміст професії через слово, з постійної турботи про людяність у людині. В свою чергу, у кожної людини з професією «вихователь» свій особливий, неповторний життєвий шлях до покликання як способу розуміння істини, краси і добра.

Висновки. Сучасні тенденції лінгвориторичної освіти дозволяють говорити про лінгвориторичну парадигму як сукупність наукових уявлень, теоретичних установок, термінів, що породжуються міждисциплінарним компонентом на перетині лінгвістики та риторики. Формування ж LR-ідеалу майбутнього вихователя/вихованця закладу дошкільної освіти в системі гуманістичних цінностей завжди визначається мовленнєвотворчим осмисленням слова. Рівень підготовки риторичної особистості вихователя/вихованця, що здійснює універсальний ідеомовний цикл «від думки до слова», категоріально-понятійний апарат якого складають концепти класичної риторики та неориторики; нейро- та психолінгвістики, лінгвопрагматики, теорії комунікації, лінгвістики тексту, лінгводидактики, характеризується рівнем готовності сучасного фахівця-ритора до лінгвориторичної діяльності.

Лінгвориторична ж діяльність оперує, в свою чергу, власне лінгвориторичними термінами та твердженнями, зокрема: лінгвориторичний ідеал педагога та лінгвориторична освіта дітей дошкільного віку, яка визначається готовністю здобувачів дошкільної освіти до лінгвориторичного виховання, навчання та розвитку на засадах гуманістичних ідей в акмеологічній площині.

Таким чином, актуальність лінгвориторичної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти обумовлює подальше дослідження вихідних умов

гуманізації та гуманітаризації лінгвориторичної діяльності як провідної в системі вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемова Л. Педагогіка і методика вищої школи : навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
2. Беленька Г.В. Реалізація принципу диференційованого навчання студентів як шлях формування їх професійної компетентності. Педагогічні видання. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. № 1. URL: <http://intellect-invest.org.ua/> (дата звернення: 20.08.2022).
3. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. *Виховання особистості*. Том 1. Чернівці : Букрек. 2015. 840 с..
4. Базовий компонент дошкільної освіти: наказ Міністерства освіти і науки від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doskilnoyi%20osvity.pdf. (дата звернення: 14.07.2024).
5. Богуш А. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема. *Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування*. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 307 с.
6. Голуб Н.Б. Виховний потенціал риторики як навчальної дисципліни у вищих навчальних закладах / Н.Б. Голуб. *Зб. наук. пр. науково-дослідного інституту українознавства*; за заг. ред. П. П. Кононенка. Київ, 2007. Т. XIII. С. 528–533.
7. Голуб Н. Б. Ідеал сучасного вчителя: мовно-риторичний аспект. *Вісник Житомирського державного університету*. 2007. Вип. 32. С. 132–136.
8. Зязюн І.А. Учитель у вимірах епох і цивілізацій. *Мистецтво та освіта*. 2008. № 3. С. 9–15.
9. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : колект. монографія / А.М. Богуш, Ж. Д. Горіна та ін. ; за заг. ред. А.М. Богуш; Півден. наук. центр НАПН України. Одеса : ТОВ Лерадрук, 2012. 286 с.
10. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>. (дата звернення: 17.07.2024).
11. Курінна А.Ф. Акме-орієнтири риторичної особистості майбутнього педагога-вихователя. II Міжнародна науково-практична конференція «*Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: сьогодення і перспективи*» : Херсонський державний університет, 2020. Т. 1 № 1. С. 80–84.
12. Курінна А. Ф. Розвиток риторичної компетентності майбутніх вихователів в умовах освітніх змін: лінгвосинергетичний аспект. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (34). С. 77–83.
13. Курінна А. Ф., Григоренко Г. І., Погрібняк Н. В. Формування риторичної компетентності вихователя (з досвіду роботи в закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 2. № 76. С. 98–106.
14. Маленький оратор (розвиток лінгвориторичних умінь та навичок у дітей дошкільного віку). Видання 2-е, перероблене та доповнене / укладчі А.І Дрозд, С.В. Морозова, С.В. Чугуєнко, А.Ф. Курінна, З.П. Дорошенко. Запоріжжя : Видавництво ЗДІА, 2017. 219 с.
15. Методичні рекомендації до проведення Міжрегіонального фестивалю ораторського мистецтва «Заговори, щоб я тебе побачив». URL: https://docs.google.com/document/d/1Fwan8I8pR3wuyNtjdF5Phg9dK3iIVFFYwVnGkLN8X_c/edit. (дата звернення: 10.07.2024).
16. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика. Київ : Вища школа, 2006. 311 с.
17. Нишета В.А. Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / за ред. проф. К.Я. Климової. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 58–70.
18. Онуфрієнко Г.С. Лінгвокультурологічний потенціал риторики як нової навчальної дисципліни у ВНЗ України. *Зб. наук. праць. Науково-дослідного інституту українознавства*. Т. XIII. *Українська освіта у світовому просторі*. Київ, 2007. С. 521–528.
19. Пентиліук М. І. Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / за ред. проф. К.Я. Климової. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 2015. С. 8–19.
20. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / О.А. Кучерук, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, С.О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с.
21. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л.О. Калмикова, Г.В. Калмиков, І.М. Лапшина, Н.В. Харченко; за заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.
22. Сагач Г.М. Риторика: навч. посібник для студентів серед, і вищ. навч. закладів. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. 568 с.
23. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта». Київ, 2019. 20 с.
24. Ткаченко Л. П. Риторика в системі професійного навчання: історія становлення навчальної дисципліни: монографія. Харків : Видавець Рожко С. Г., 2016. 428 с.
25. Kurinna A., Iliichuk L., Mamicheva O., Nesterenko T., Romanova I., & Pinchuk Y. Formation of Rhetorical Competence in University Applicants as a Necessary Factor for Successful Professional Activity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. № 14(4). С. 230–242.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELOR'S DEGREE STUDENTS IN THE FIELD OF COMPUTER TECHNOLOGIES UNDER THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING WITH ELEMENTS OF DUAL EDUCATION

У статті висвітлено наукову дискусію актуальності підготовки та формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій в умовах змішаного навчання з елементами дуальної освіти; окреслено шляхи реалізації цього процесу. Підготовку бакалаврів сфери комп'ютерних технологій в умовах змішаного навчання з елементами дуальної освіти розглянуто як комплекс взаємопов'язаних заходів, що створюють педагогічні умови, реалізація яких забезпечує досягнення студентами високого рівня фахової компетентності.

Визначено педагогічні умови, необхідні для ефективного формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій в умовах змішаного навчання з елементами дуальної освіти: створення інтегрованого освітнього середовища підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на основі змішаного навчання; моделювання продуктивної мережевої взаємодії студентів із забезпеченням можливості доступу до хмарних технологій та сервісів; формування професійного досвіду студентів шляхом «занурення» в професійне середовище в межах дуальної освіти; персоналізація самоосвітньої діяльності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій. Основними видами діяльності студентів, які забезпечують ефективного формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій є навчальна, квазіпрофесійна та професійна, що забезпечує здійснення поступового переходу студентів від навчальної до самостійної квазіпрофесійної та професійної діяльності. Зазначено, що дієвість формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій в умовах змішаного навчання з елементами дуальної освіти забезпечується реалізацією сукупності авторських педагогічних умов.

Ключові слова: фахова компетентність, професійна підготовка, змішане навчання, дуальна освіта, бакалаври сфери комп'ютерних технологій, педагогічні умови.

The article highlights the scientific discussion on the relevance of training and forming the professional competence of bachelor's degree students in computer technologies under blended learning conditions with dual education elements; it outlines how to implement this process. The preparation of bachelor's degree students in computer technologies under blended learning conditions with elements of dual education is considered a complex of interconnected measures that create pedagogical conditions, the implementation of which ensures that students achieve a high level of professional competence.

The pedagogical conditions necessary for the effective formation of the professional competence of bachelor's degree students in the field of computer technologies under blended learning conditions with elements of dual education are determined: the creation of an integrated educational environment for the preparation of bachelor's degree students in the field of computer technologies based on blended learning; modelling productive network interaction of students with the provision of access to cloud technologies and services; the formation of professional experience of students by "immersing" them in the professional environment within the framework of dual education; personalization of self-educational activities of bachelor's degree students in the field of computer technologies. The main activities for students that ensure the effective formation of professional competence of bachelor's degree students in computer technologies are educational, quasi-professional, and professional, which ensures the gradual transition of students from educational to independent quasi-professional and professional activities. It is noted that implementing a set of the author's pedagogical conditions ensures the effectiveness of forming the professional competence of bachelor's degree students in computer technologies under blended learning conditions with elements of dual education.

Key words: professional competence, professional training, blended learning, dual education, bachelor's degree students in the field of computer technologies, pedagogical conditions.

УДК 378.091.31-059.1-051
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.30>

Лобацький А.О.,
аспірант кафедри комп'ютерних технологій
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Система вищої освіти в Україні характеризується фундаментальними змінами, зумовленими новим розумінням цілей та завдань освіти, усвідомленням необхідності переходу до інноваційних, практико-зорієнтованих форм освіти з використанням актуальних освітніх технологій, зокрема засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Інформаційні інновації сучасного освітнього процесу значною мірою пов'язані з потребами цифрового суспільства [1]. З огляду на це, можемо

стверджувати, що українська освіта рухається за напрямом впровадження інноваційних інтерактивних методів навчання, реалізації особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів. Стимулюючим чинником цих тенденцій освіти є зміни законодавчо-нормативної бази щодо системи освіти і навіть розробками низки цільових програм і проєктів: Закон України «Про освіту» (2017) [7], Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (2022) [8], Проєкту Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років

(2015) [9], Розпорядження Кабінету Міністрів «Про пріоритетні напрями та завдання (проекти) цифрової трансформації на період до 2023 року (2021) [10].

Одним із нормативних документів мотивуючого характеру для сегмента вищої освіти є Стандарти вищої освіти України, що регламентують умови реалізації програм вищої освіти. Зокрема, одна з вимог, сформульованих у Стандарти вищої освіти України рівня бакалаврату є забезпечення кожного студента протягом усього періоду навчання необмеженим доступом до однієї або кількох електронно-бібліотечних систем та до електронного інформаційно-освітнього середовища [6, с. 12], що ставить завдання зі створення та розвитку цифрового інформаційного середовища закладів вищої освіти. Водночас електронне інформаційно-освітнє середовище ЗВО повинно забезпечувати проведення всіх видів занять, процедур оцінки результатів навчання, реалізація яких передбачена із застосуванням електронного навчання, дистанційних освітніх технологій, а також взаємодію між учасниками освітнього процесу за допомогою мережі Інтернет [6].

Однак, проведені численні дослідження в галузі електронного навчання та дистанційних освітніх технологій свідчать про те, що в умовах українських реалій освітнього сектора найпозитивніший ефект досягається шляхом комбінування прийомів електронного та традиційного навчання, реалізації так званого змішаного навчання або *blended learning*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців, зокрема й бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у вітчизняному освітньому просторі стосується таких аспектів: проблеми професійної освіти (О. Баран, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Огієнко, В. Радкевич); теоретико-методологічні засади професійної освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, А. Гуржій, В. Кремень та ін.); формування фахової компетентності майбутніх фахівців (С. Гончаренко, П. Лузан, В. Свистун, Л. Суценцева, О. Щербак та ін.), імплементація інноваційних та інформаційних технологій навчання (В. Биков, М. Жалдак, В. Кухаренко, Н. Морзе, О. Спірін, Л. Шевченко, А. Яцишин та ін.); потенціал змішаного навчання як інноваційної форми організації освітнього процесу у ЗВО (К. Бугайчук, О. Пивоварова, Т. Собченко, Г. Розлуцька, О. Цюняк та ін.); перспективи впровадження змішаного навчання в освітній процес сучасних ЗВО (Л. Антонюк, О. Боднар, В. Гриценко, В. Корняк, О. Сивак, А. Солодовніков, І. Юстик та ін.). Водночас, дослідження специфіки підготовки майбутніх фахівців освітнього ступеня «бакалавр», зокрема й сфери комп'ютерних технологій, з використанням можливостей змішаного навчання та

елементів дуальної освіти не знайшло достатнього відображення у наукових дослідженнях.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна реальність така, що комплексне впровадження комунікаційних систем (інтеграція мобільної телефонії, комп'ютерних мереж, супутникового та кабельного відеозв'язку) та технологій віртуальної реальності вивели традиційну та дистанційну освіту на новий якісний рівень – спричинили їхню інтеграцію та взаємопроникнення в умовах змішаного навчання. Невід'ємною частиною змішаного навчання є використання електронних освітніх ресурсів, що дають змогу візуалізувати навчальний матеріал, адаптуючи його під індивідуальні особистісні здібності студентів. А різноманітність їхніх типів та видів робить електронні освітні ресурси ключовим компонентом проведення різних форм організації занять: лекцій, семінарів, практичних та лабораторних занять, контрольних заходів, самостійної роботи тощо.

Одним з найважливіших аспектів формування фахової компетентності є впровадження елементів дуального навчання, що є логічним і виправданим з огляду на саму суть діяльності та підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій. Інноваційна парадигма «освіта протягом життя» визначена наявністю двох чинників: освіти (розвиток здібностей громадян) та економіки (оптимальне використання людських ресурсів) [11, с. 30]. Найважливішою якісною характеристикою сучасного етапу розвитку професійної освіти є «інтеграційні» процеси, які відображають, з одного боку – змістово структурні зміни всередині власне системи освіти, а з іншого – процеси взаємодії професійної освіти та виробничої сфери. Така «двоєдність», інтеграційних та тенденцій у сфері професійної освіти і зумовлені ними процеси передбачають їхнє осмислення з позиції дуальності як методологічної категорії, що має загальнонауковий і «педагогічний» аспекти.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу оптимальних педагогічних умов формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій в умовах змішаного навчання з елементами дуальної освіти та формулюванні пропозицій щодо їхньої імплементації в ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Забезпечити сформованість фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на високому рівні можливо шляхом реалізації певних педагогічних умов. Водночас необхідно врахувати креативний потенціал змішаного навчання та елементів дуальної освіти. Для визначення сутності поняття «педагогічні умови» звернемося до психологічної, педагогічної та методичної літератури. Цей термін, незважаючи на велику поширеність, трактується з різних позицій, зокрема як:

– один із компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього середовища; наприклад, психологічний, суб'єктний, проблемний, інтерактивний характер навчання [4, с. 250];

– конкретні методи педагогічної взаємодії, взаємозалежні заходи в освітньому процесі, створені для формування суб'єктних якостей особистості;

– сукупність педагогічних засобів, методів та форм організації освітнього процесу, конкретних способів педагогічної взаємодії, інформаційного змісту освіти, особливостей психологічного мікроклімату, що забезпечують можливість цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів [13, с. 16].

Цілісна структура педагогічних умов охоплює внутрішні та зовнішні умови. Внутрішні умови впливають на розвиток особистісної складової суб'єктів освітнього процесу, а зовнішні умови відповідають за процесуальну складову освітньої системи.

Загалом педагогічні умови класифікують на три основні групи: інформаційні (зміст освіти); технологічні (технології та способи організації освітнього процесу); особистісні (поведінка, особисті якості учасників освітнього процесу). Власне особистісні умови науковці вважають системотвірними, що визначають ефективність реалізації інших двох груп умов [2]. З урахуванням цієї класифікації педагогічних умов виокремимо низку положень, значущих для дослідження:

– педагогічні умови розглядаються як сукупність можливостей, що охоплюють особистісні, інформаційні та технологічні передумови та забезпечують якісні зміни у роботі викладача зі змістом, методами, формами та засобами організації освітнього процесу;

– суб'єктивні чинники відображають потенційні можливості професійного та особистісного зростання майбутніх фахівців, рівень задоволеності освітньою діяльністю.

Педагогічними умовами формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій в умовах змішаного навчання з елементами дуальної освіти визначаємо:

– створення інтегрованого освітнього середовища підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на основі змішаного навчання;

– моделювання продуктивної мережевої взаємодії студентів із забезпеченням можливості доступу до хмарних технологій та сервісів;

– формування професійного досвіду студентів шляхом «занурення» в професійне середовище в межах дуальної освіти;

– персоналізація самоосвітньої діяльності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

1. *Створення інтегрованого освітнього середовища підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на основі змішаного*

навчання. У вітчизняній та зарубіжній науковому та освітньому середовищі в останні роки активно обговорюється змішане навчання [2; 3; 4; 5; 13; 14]. Технологія змішаного навчання (blended learning) дає змогу викладачу використовувати необмежений арсенал методів, методик та засобів задля покращення та розширення можливостей для навчання. Передбачається, що «використання високого дидактичного потенціалу дистанційної форми навчання з одночасним подоланням властивих їй недоліків можливо шляхом розробки та впровадження змішаної моделі організації освітнього процесу» [14], що реалізується за допомогою застосування електронних освітніх ресурсів, інтеграції досвіду традиційного навчання та навчання в режимі онлайн [13].

Нині активно впроваджується технологія педагогічного проектування освітнього процесу за змішаною моделлю електронного навчання. Така модель «зворотного дизайну», як правило, охоплює три етапи:

1) проектування освітніх результатів з розділів/модулів та дисципліни;

2) розробка методів оцінювання результатів навчання;

3) розробка плану інтеграції електронного та аудиторного компонентів.

На першому етапі відбувається проектування освітніх результатів з дисципліни загалом, а далі здійснюється декомпозиція кожного освітнього результату у межах реалізації її окремих розділів/модулів. На другому етапі проектується система оцінювання сформульованих освітніх результатів, тобто комплекс оцінних заходів, узгоджених із досягненням освітніх результатів. На завершальному, третьому етапі визначається стратегія навчання, тобто вибудовується система переходів та зв'язків між роботою в аудиторному та електронному середовищі, відображаються необхідні освітні ресурси [5, с. 77]. Таким чином, модель змішаного навчання реалізується за допомогою послідовних переходів: позааудиторна робота → аудиторна робота → позааудиторна робота. Позааудиторна робота реалізується в електронному середовищі.

З огляду на це, створення інтегрованого освітнього середовища підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на основі змішаного навчання передбачає продуману розробку освітніх блоків, що супроводжують аудиторну діяльність та самостійну роботу студентів у поза навчальний час. У частині самостійної роботи освітнє середовище повинно забезпечувати реалізацію функціоналу самонавчання, щоб студенти могли діяти за відсутності директив викладача.

Використання електронних освітніх ресурсів як основи змішаного навчання бакалаврів сфери комп'ютерних технологій забезпечує

багатоваріантний підхід, право вибору та надмірність навчання, що з одного боку – дає можливість задовольнити мінімальний базовий рівень освіти, а з іншого – зацікавленим студентам надати додатковий поглиблений рівень знань. Тобто однією із важливих властивостей електронних освітніх ресурсів є їхній інтегрований характер.

2. *Моделювання продуктивної мережевої взаємодії студентів із забезпеченням можливості доступу до хмарних технологій та сервісів.* Так, на думку Г. Ткачук мережева взаємодія передбачає узгодження дій суб'єктів мережі задля досягнення спільних цілей і виникає за умови спільної колективної розподіленої діяльності, що охоплює сукупність відносин між усіма суб'єктами [11]. Відтак, продуктивна мережева взаємодія в підготовці бакалаврів сфери комп'ютерних технологій базується на мережевій взаємодії викладачів та студентів з урахуванням їхнього освітнього та креативного потенціалу, організована із застосуванням хмарних технологій та онлайн-середовищ. Власне хмарні технології дають змогу без встановлення та налаштування програмного забезпечення отримати доступ до інформаційних ресурсів у режимі онлайн будь-де, досягти кращих освітніх результатів з мінімальними матеріальними, технічними, тимчасовими витратами. Моделювання продуктивної мережевої взаємодії студентів із забезпеченням можливості доступу до хмарних технологій та сервісів дає змогу кожному студенту сконструювати та реалізувати індивідуальний маршрут безперервного професійного та особистісного розвитку.

Удосконалення професійної підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій шляхом їхнього залучення до інноваційного професійного середовища взаємодії в мережевих спільнотах є ресурсом формування фахової компетентності, виходу на нову якість змісту підготовки та освітнього результату. У процесі вивчення розміщених на сайті мережевого співтовариства матеріалів (нормативно-правового, предметного змісту тощо), знайомства з інформаційною стрічкою, кращими освітніми практиками студенти набувають знання та усвідомлюють їх у процесі організації власної діяльності, що сприяє освоєнню ними умінь, формуванню навичок та виходу на творчий рівень сформованості фахової компетентності.

3. *Формування професійного досвіду студентів шляхом «занурення» в професійне середовище в межах дуальної освіти.* У сучасних умовах традиційна освіта (орієнтована на засвоєння знань) поступається практико зорієнтованій, дуальній освіті, які більшою мірою спрямовані на набуття студентами досвіду практичної діяльності як готовності до певних професійних дій та операцій на основі наявних знань, умінь та навичок [13].

Загалом дуальне навчання передбачає поєднання практичного навчання із частковою

зайнятістю на виробництві та навчанням у традиційній освітній організації, тобто поєднання навчання з періодами виробничої діяльності. Занурення студентів в професійне середовище в межах дуальної освіти базується на сукупності взаємозалежних процесів професійної підготовки, що передбачають рух від базових знань та засвоєних схем орієнтовної основи майбутньої професійної діяльності (рекомендацій, правил, алгоритмів, інструкцій, нормативів, схем дій тощо) до перенесення та їхньої реалізації в умовах практичної діяльності під керівництвом та контролем «навчальних» фахівців. Формування професійного досвіду студентів шляхом «занурення» в професійне середовище в межах дуальної освіти передбачає: проведення занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу – лекцій, семінарів, практик у навчальних аудиторіях, що дасть можливість студентам набути теоретичну основу майбутньої практичної діяльності; теоретичне вивчення технічних дисциплін доповнюється виробничими практиками з виробництва. Робочі програми технічних дисциплін поділено на блоки: теоретичне навчання у ЗВО, зокрема самостійна робота студентів; виробниче навчання на підприємстві. Теоретичне навчання реалізується у формах лекцій, лабораторно-практичних робіт. Конкретизація навчального матеріалу проводиться на прикладах виробництва, що бере участь у мережевій взаємодії. Таким чином в умовах дуального навчання теоретичне навчання, що реалізується у формах лекцій, семінарських та лабораторно-практичних робіт, конкретизується та набуває практичну спрямованість у процесі освітньої діяльності базових організацій, що беруть участь у мережевій взаємодії. В умовах підготовки бакалаврів сфери комп'ютерних технологій реалізується елементи дуального навчання – окремі організаційні форми, засоби їхньої реалізації, а також прийоми педагогічної техніки в умовах професійної підготовки на основі взаємодії закладу вищої освіти заклади та базових освітніх організацій.

4. *Персоналізація самоосвітньої діяльності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.* Продуктивне задоволення потреб, інтересів у навчанні, втілення сенсожиттєвих устремлінь, реалізація власних індивідуальних особливостей студентів забезпечується за допомогою реалізації ідей персоналізованої освіти як процесу, спрямованого на самостійне проектування студентами змісту та технологій навчально-пізнавальної діяльності, індивідуальної траєкторії навчання та критеріальної оцінки власних досягнень. Персоналізована освіта центрована на саморозвитку особистості студентів у навчально-професійній та самоосвітній діяльності і ґрунтується на принципі персоналізації: свободі вибору в цілепокладанні, проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії,

у визначенні рівнів, темпу, форм, методів, технологій освоєння освітніх програм на основі власних освітніх потреб, особистісних схильностей та переваг тощо. Це підтримується та забезпечується викладачем, який, здебільшого, є мотиватором, організатором, наставником, посередником, консультантом, даючи змогу студентам глибше розуміти власну освітню діяльність.

У межах персоналізованого навчання ключовою фігурою є студент, підтримку якому надає співпраця з викладачем, а взаємодія крім контактної передбачає широке використання інформаційних освітніх технологій та цифрових інструментів. Високий рівень навчальної самостійності – основна характеристика культури персоналізованої освіти. Персоналізація самоосвітньої діяльності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій передбачає чітко позначені цілі та цінності навчання, педагогічні проєктні рішення, заплановані та вимірювані результати:

- суб'єктна позиція студентів щодо вибору цілей освіти, рівня, глибини, темпу освоєння змісту основної освітньої програми, організаційних форм навчання (індивідуальних чи групових);

- готовність усвідомлювати власний досвід (рефлексія), оцінювати, обґрунтовувати та відстоювати власні ціннісні переконання, уявлення щодо особистісного та професійного самовизначення та саморозвитку;

- співробітництво та вільна взаємодія між студентами, цифровим освітнім середовищем та викладачем як посередником, консультантом та фасилітатором;

- пізнавальна мотивація бакалаврів сфери комп'ютерних технологій як чинник, що забезпечує інтерес до вирішення завдань та пошуку нової інформації;

- адаптована до зони найближчого розвитку студентів складності завдань та можливості для підвищення рівня освітніх досягнень;

- забезпечення зворотного зв'язку у формі адаптивних технологій оцінювання не лише знань, а й рівнів освоєння компетентностей.

Висновки. У сучасному швидкоплинному глобальному світі стрімкі зміни спостерігаються у всіх галузях соціально-економічної діяльності, зокрема й у сфері вищої освіти, що вступила у фазу цифрової трансформації. Саме тому змішане навчання стає закономірним та затребуваним явищем на всіх рівнях освіти, зокрема й підготовці майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій. Впровадження моделі змішаного навчання потребує створення певних педагогічних умов.

Розглянуті у межах статті педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій в умовах змішаного навчання з елементами дуальної освіти базується на ідеях високої

автономності суб'єктів освітнього процесу та високої спільності їхньої діяльності. Саме ці ідеї відповідають базовим освітнім потребам студентів в умовах змішаного навчання – взаємодіяти з іншими суб'єктами інституційного та персонального рівнів з метою верифікування навчальних завдань, способів та результатів діяльності, взаємного обміну та взаємного оцінювання, водночас залишаючись автономним суб'єктом, що самостійно визначає освітню траєкторію на основі особистісно значущого цілепокладання. Водночас успішна реалізація обґрунтованих педагогічних умов значною мірою залежить від урахування локальних умов та ситуативних обмежень, характерних для конкретного ЗВО та їхньої коректної адаптації до цих умов на основі стратегій педагогічного моделювання. Це відкриває широкі перспективи для реалізації інноваційних форм та методів організації освітнього процесу з урахуванням різних зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на досліджуваний процес.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арістова А.В. Інноваційні технології навчання: навч. посіб. К.: НТУ, 2017. 172 с.
2. Беседін Б., Вагнер Г. Навчальні технології XXI століття: змішане навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2017. Вип. 5 (85). С. 208–217.
3. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Вип. 4 (54). С. 1–18.
4. Кадемія М. Ю., Кізім С. С., Люльчак С. Ю., Савчук І. В. Реалізація змішаного навчання засобами цифрового освітнього середовища. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 62. С. 249–256.
5. Кобися А. П. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Вип. 1 (57). С. 75–82.
6. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. *Наказ Міністерства освіти і науки України № 1460 від 21.11.2019 р.* Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf>
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. С. 5.
8. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022). *Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23 лютого 2022 р.* Взято з: <https://www.kmu.gov.ua/npas/proshvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286>
9. Проєкт Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. Взято з: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf

10. Про пріоритетні напрями та завдання (проекти) цифрової трансформації на період до 2023 року. *Розпорядження Кабінету Міністрів України № 365-р. від 17.02.2021 р.* Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/365-2021-%D1%80#Text> (дата звернення 30.05.2021).

11. Ткачук Г. Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія педагогіка*. 2018. Вип. 3. С. 28–36.

12. Bailey J., Schneider C., Ark T. V. Navigating the Digital Shift: Implementation Strategies for Blended and Online Learning. *Digital Learning Now! Smart Series*, 2013. 270 p.

13. Bartolomé A., Castañeda L., Adell J. Personalisation in educational technology: the absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15. P. 14–25.

14. Rooney J. E. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*. 2013. Vol. 55. P. 26–32.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF CIVIL COMPETENCE OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS

У статті здійснено характеристику методики формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів. Узагальнено, що формування громадянської компетентності студентів в освітньому середовищі технічних коледжів має розроблену методику, яка забезпечувала позитивну динаміку розвитку усіх компонентів досліджуваної компетентності. Упровадження запропонованої методики опиралось на сукупність визначених психолого-педагогічних умов. Підсумовано, формування громадянської компетентності здобувачів передвищої технічної освіти крізь призму забезпечення аксіологічного середовища апелювало до: засвоєння студентами теоретичної системи знань у галузі громадянськості, формування громадянських цінностей здобувачів, цілей і мотивів соціально активної діяльності, розширення досвіду громадянської діяльності. Для вирішення зазначених завдань методика реалізації окреслених психолого-педагогічних умов увірнула палітру різноманітних методів і форм організації освітньо-виховної діяльності студентів. Особливе місце в актуалізації громадянської проблематики у змісті дисциплін, які вивчають студенти технічних коледжів, відводили навчальним курсам «Історія України», «Громадянська освіта», «Основи правознавства». В експериментальних групах лекційні та практичні заняття з обраних дисциплін організували у формі проблемних лекцій. Залучення студентів до діяльності органів студентського самоврядування було організовано через діяльність Clubів підтримки громадянської активності. Такі структурні підрозділи надавали студентам технічних коледжів можливість брати участь в управлінні закладом фахової передвищої освіти; розвивати ініціативу участі у житті освітньої організації, організувати та проводити культурні та просвітницькі заходи. Куратори допомагали студентам знайти сфери особистісно та суспільно-корисної діяльності, визначити доручення, коло обов'язків, за яке вони нести будуть відповідальність перед студентським колективом. Такі соціальні доручення розширювали досвід їхньої участі у різних видах діяльності, зокрема громадянської спрямованості, що сприяло реалізації четвертої психолого-педагогічної умови дослідження.

Ключові слова: студенти, громадянська компетентність, освітній процес, технічні коледжі, досвід соціально активної

діяльності, система фахової передвищої освіти.

The article describes the method of formation of civic competence of students of technical colleges. It is summarized that the formation of civic competence of students in the educational environment of technical colleges has developed a methodology that ensured the positive dynamics of the development of all components of the studied competence. The implementation of the proposed methodology was based on a set of defined psychological and pedagogical conditions. In summary, the formation of civic competence of students of advanced technical education through the prism of providing an axiological environment appealed to: students' assimilation of the theoretical system of knowledge in the field of citizenship, formation of civic values of students, goals and motives of socially active activity, expansion of experience of civic activity. In order to solve the mentioned tasks, the methodology of implementation of the defined psychological and pedagogical conditions absorbed a palette of various methods and forms of organization of educational and educational activities of students. A special place in the actualization of civic issues in the content of disciplines studied by students of technical colleges was given to the courses «History of Ukraine», «Civic education», «Basics of jurisprudence». In the experimental groups, lectures and practical classes on selected disciplines were organized in the form of problem-based lectures. The involvement of students in the activities of student self-government bodies was organized through the activities of Clubs supporting civic activity. Such structural subdivisions provided students of technical colleges with the opportunity to participate in the management of the institution of professional preliminary higher education; develop the initiative of participation in the life of the educational organization, organize and conduct cultural and educational events. The curators helped students to find spheres of personal and socially beneficial activity, to determine the assignment, the range of duties for which they would be responsible to the student body. Such social assignments expanded the experience of their participation in various types of activities, in particular civic orientation, which contributed to the implementation of the fourth psychological and pedagogical condition of the study.

Key words: students, civic competence, educational process, technical colleges, experience of socially active activity, system of professional preliminary higher education.

УДК 378:567:89/67
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.31>

Маланчук С.В.,
аспірант
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах економічної, політичної та соціокультурної глобалізації, які відбуваються у світовому співтоваристві, з одного боку, та становлення парадигми цінностей громадянської освіти конкретної держави, економічної та соціально-культурної

регіоналізації країн, з іншого боку, у національній системі фахової передвищої освіти особлива увага спрямовується на виховний аспект підготовки особистості до соціальної діяльності як громадянина. Його практична реалізація будується з урахуванням зростання культурного плюралізму, тому опирається не тільки на загальнолюдські

цінності та традиції світової культури, а й на особливості національної культури, історію України, її соціокультурні традиції та звичаї. На сучасному етапі існування нашої держави одним із пріоритетних виховних завдань технічних коледжів є формування громадянськості, патріотизму та національної самосвідомості студентів на основі державної ідеології. Задля того, щоб випускники закладів передвищої технічної освіти оволоділи здатністю до відповідального соціального та політичного вибору, здійснення своїх громадянських прав та усвідомлення своїх цивільних обов'язків доцільно оновлювати методику формування їхньої громадянської компетентності. Адже від рівня сформованості цієї компетентності значною мірою залежать перспективи розвитку українського суспільства та національна безпека держави загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається в статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячено статтю. Завданням системи освіти є підготовка не лише компетентного фахівця, але й соціально активної особистості, котра володіє сукупністю громадянських компетентностей. Саме тому питання розвитку студентів як громадян демократичної держави [10, с. 74] актуалізується у проблемному полі педагогіки. Здійснені дослідження у напрямі виокремлення педагогічних умов формування рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону (Н. Богомолова [1]); ефективного формування громадянської компетентності в учнів на уроках трудового навчання (Н. Вовк, В. Кринична [2]); громадянської активності студентів університету засобами студентського самоврядування (О. Войчун [3]); громадянської компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами сучасної правової культури (І. Ковальчук, С. Марчук, І. Чемерис [4]); громадянської культури старшокласників на основі сімейних традицій (В. Мірошніченко, Т. Грузевич [5]); громадянської відповідальності як складової громадянської компетентності здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти (Л. Паніна, Л. Авдимирець [6]); громадянської компетентності студентів закладу вищої освіти (Г. Чорна [11]) та ін.

Взаємодію в освітньому середовищі як чинник розвитку громадянської компетентності молоді розглядала С. Позняк [7], визначивши мотиватори розвитку громадянської компетентності студентської молоді в освітньому середовищі [8]. Цінними є висновки Л. Романишиної щодо методичних аспектів експериментальної роботи в межах формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів [9]. Однак, проблему формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів в теорії і практиці педагогіки

досі не вирішено. Вона потребує розробки інноваційних методичних рішень.

Метою статті визначено характеристику особливостей упровадження методики формування громадянської компетентності студентів в освітнє середовище технічних коледжів.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. У межах авторського дослідження формування громадянської компетентності студентів в освітньому середовищі технічних коледжів розроблено методику, яка забезпечувала позитивну динаміку розвитку усіх компонентів досліджуваної компетентності. Упровадження запропонованої методики опиралось на сукупність визначених психолого-педагогічних умов, а саме:

- забезпечення аксіологічного середовища для становлення громадянської самосвідомості студентів;

- насичення й оновлення змісту дисциплін гуманітарного циклу громадянською проблематикою шляхом застосування інформаційно-комунікаційних технологій;

- використання потенціалу студентського самоуправління для розвитку громадянської активності й розширення соціального досвіду студентів;

- психолого-педагогічний супровід самовизначення студентів у сфері громадської діяльності. Визначені педагогічні умови передбачали вивчення студентами експериментальних груп курсів «Історія України», «Громадянська освіта», «Основи правознавства» за авторською методикою.

У навчально-виховній роботі технічних коледжів названі психолого-педагогічні умови формування громадянської компетентності студентів реалізувалися паралельно. Для цього використовували виховне середовище закладів передвищої технічної освіти, його предметний, інформаційний, змістовний, соціальний та культурний простори (сукупність виховних заходів, робота студентських засобів масової інформації тощо). Такий вектор діяльності забезпечував упровадження першої психолого-педагогічної умови.

Разом з тим, реалізація першої психолого-педагогічної умови передбачала інтеграцію навчальної та позанавчальної діяльності студентів технічних коледжів шляхом об'єднання в єдине ціле складових освітнього процесу на основі їхньої взаємозалежності та взаємодоповнюваності. Формування громадянської компетентності здобувачів передвищої технічної освіти крізь призму забезпечення аксіологічного середовища апелювало до: засвоєння студентами теоретичної системи знань у галузі громадянськості, формування громадянських цінностей здобувачів, цілей і мотивів соціально активної діяльності, розширення

досвіду громадянської діяльності. Для вирішення зазначених завдань методика реалізації окреслених психолого-педагогічних умов увібрала палітру різноманітних методів і форм організації освітньо-виховної діяльності студентів. Значною ефективністю у цьому напрямку наділені інтерактивні методи виховання, оскільки створюють необхідні умови для занурення студентів в усвідомлене «переживання» індивідуальної та колективної діяльності, накопичення досвіду громадянської діяльності. До інтерактивних методів, які використовували у межах дослідження належали такі: соціальне проектування, кейс-стаді, веб-конференції, тренінги, ігрові семінари, рольові, ділові ігри та квести та ін.

Особливе місце в актуалізації громадянської проблематики у змісті дисциплін, які вивчають студенти технічних коледжів, відводили навчальним курсам «Історія України», «Громадянська освіта», «Основи правознавства». В експериментальних групах лекційні та практичні заняття з обраних дисциплін організовували у формі проблемних лекцій. Для цього використовували, зокрема, метод евристичних питань. Останній традиційно застосовується для збору інформації в умовах проблемної ситуації або для упорядкування уже наявних знань у процесі вирішення творчих завдань.

Крім того, у ході лекційних та семінарських занять активно застосовували метод колективної творчої діяльності та навчального дослідження, заснований на цілеспрямованому використанні інтуїтивно-образного, метафоричного мислення студентів. Специфічною рисою даного методу є те, що пошукова діяльність майбутніх фахівців технічної сфери будується як принципово спільна, обговорення та відбір емоційно-образних аналогій ведеться в атмосфері тісної міжособистісної взаємодії. У процесі такої експериментальної діяльності викладачі використовували прямі аналогії, емпатичні аналогії (міркування з погляду іншого), символічні аналогії.

У межах реалізації третьої психолого-педагогічної умови активно застосовували потенціал органів студентського самоврядування. Розробляючи авторську методику формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів, студентське самоврядування тлумачили як форму організації життєдіяльності колективу закладу фахової передвищої освіти; засіб згуртування колективу, що створює умови для розвитку самостійності у прийнятті та реалізації рішень щодо досягнення суспільно значущих цілей. Його метою була підготовка майбутніх громадян до участі у громадському самоврядуванні, виховання організаторів, лідерів. У нашому дослідженні залучення студентів до діяльності органів студентського самоврядування було організовано через діяльність Клубів підтримки громадянської

активності. Такі структурні підрозділи надавали студентам технічних коледжів можливість брати участь в управлінні закладом фахової передвищої освіти; розвивати ініціативу участі у житті освітньої організації, організовувати та проводити культурні та просвітницькі заходи. Згадані клуби функціонували при технічних коледжах під час упровадження розробленої методики формування громадянської компетентності студентів на засадах добровільності, гуманності та демократизму з урахуванням інтересів та потреб студентів. Стаючи членами клубу студенти організовували та брали участь у заходах, що підтримують традиції закладу освіти, регіону та країни загалом; розробці атрибутики коледжу: емблема, гімн; організації дозвілля для студентів; колективній творчій соціальної діяльності відповідно до інтересів тощо.

Розвиток самоврядування в експериментальних групах передбачав залучення більшості студентів до управління своїм колективом. Через цю діяльність здобувачі передвищої технічної освіти могли зміцнити сферу дружніх стосунків, набути досвіду демократичних відносин, сформувані громадянську позицію, мотивацію до оволодіння громадянською компетентністю. Куратори допомагали студентам знайти сфери особистісно та суспільно-корисної діяльності, визначити доручення, коло обов'язків, за яке вони нести відповідальність перед студентським колективом. Такі соціальні доручення розширювали досвід їхньої участі у різних видах діяльності, зокрема громадянської спрямованості й сприяли реалізації четвертої психолого-педагогічної умови дослідження.

Методика формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів апелювала до організації освітньо-виховної діяльності здобувачів в рамках участі у навчальних квестах. Поняття «квест» (трансліт. англ. quest – пошук) означає гру, що вимагає від гравця виконання розумових завдань для просування по сюжету. Сюжет гри може забезпечує безліч наслідків кожної дії. Відтак хід гри залежить від дій як кожного гравця, так і усіх учасників гри. У ході квесту студенти експериментальних груп занурювалися у змодельовані умови, які відповідають актуальній соціальній дійсності.

Завдання, запропоновані у квестах, містили елементи несподіванки та змагальності. Тому сприяли розвитку аналітичних умінь студентів, творчих здібностей, фантазії. У межах дослідження квести умовно поділяли на два види: «живі» квести (проводяться за безпосередньої участі студентів та викладачів; «віртуальні» квести, або web-квести (студенти беруть участь у квесті за допомогою можливостей комп'ютерного обладнання та мережі Інтернет). Наприклад, зміст дисципліни «Основи правознавства» розширили авторським

квестом «Громадянин: права та обов'язки», який зорієнтований на діяльнісне засвоєння студентами теоретичного матеріалу щодо сутності та змістового наповнення категорій «адміністративна та кримінальна відповідальність», «юридичні терміни», «права та обов'язки громадян» тощо.

Дієвим методом формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів стала волонтерська діяльність, яка, у загальному розумінні, виникла як аналог суспільно корисної діяльності. Окреслений вид освітньо-виховної активності студентів експериментальних груп передбачав достатню активізацію індивідуальної моральної позиції особистості, відповідальності за власну соціальну діяльність та її наслідки. Волонтерська діяльність дозволила зреалізувати спрямованість сучасної освіти на формування морального (суспільно зорієнтованого) способу поведінки студентів. Тобто актуалізувала адаптаційні механізми існування людини у соціумі. Водночас дала змогу реалізувати потребу особистості у неадаптивних актах моральної діяльності, які дозволяють їй перейти на ступінь перетворення існуючої суспільної реальності.

Висновки. Організаційно-технологічний аспект методики формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів передбачає актуалізацію цінностей майбутніх фахівців до збереження і примноження традицій, звичаїв культури власного народу, дотримання демократичних засад розвитку суспільства, ставновлення як політично активного громадянина України. Водночас авторська методика ініціює діяльнісне опанування студентами оновлених відомостей, що стосуються громадянської проблематики та розширення досвіду громадянської поведінки через імітацію в освітньо-виховному процесі технічних коледжів різних видів громадянської діяльності, що існують у культурі сучасної держави (прес-конференція, брейн-ринги, дебати, ток-шоу та ін.). Цілісний процес формування у студентів громадянської компетентності, громадянських якостей особистості громадянської культури передбачає застосування потенціалу студентського самоуправління, педагогічного супроводу та волонтерської діяльності й спрямовується на збагачення інтенційного досвіду студентів участі у соціальній та громадянській діяльності, на основі якого майбутні фахівці здійснюватимуть громадянський вибір у повсякденній життєдіяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у висвітленні методичних рекомендацій

для викладачів технічних коледжів щодо формування громадянської компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богомолова Н. М. Формування рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Національна академія педагогічних наук України. Інститут проблем виховання, 2019. 315 с.
2. Вовк Н., Кринична В. Педагогічні умови ефективного формування громадянської компетентності в учнів на уроках трудового навчання. *Вісник науки та освіти*. 2023. №10 (16). С. 445–457.
3. Войчун О. В. Формування громадянської активності студентів університету засобами студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2020. 314 с.
4. Ковальчук І. Л., Марчук С. С., Чемерис І. В. Формування громадянської компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами сучасної правової культури. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Сціальна робота»*. 2021. Вип. 2 (49). С. 57–61.
5. Мірошніченко В. І., Грузевич Т. Ю. Формування громадянської культури старшокласників на основі сімейних традицій. *Педагогіка та психологія : збірник наукових праць*. 2019. Вип. 61. С. 113–122.
6. Паніна Л., Авдимирець Л. Формування громадянської відповідальності як складової громадянської компетентності здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. №3 (107). С. 122–126.
7. Позняк С. І. Взаємодія в освітньому середовищі як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: концептуальні основи дослідження. *Проблеми політичної психології збірник наукових праць*. 2020. Випуск 9 (2 3). С. 195–213.
8. Позняк С. Мотиватори розвитку громадянської компетентності студентської молоді в освітньому середовищі. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2021. Випуск 3 (52). С.116–121.
9. Романишина Л. М. Методика експериментальної роботи щодо формування громадянської компетентності студентів технічних коледжів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № (211). С. 314–319. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-314-319>
10. Угрин Л., Щурко О. Громадянська компетентність в умовах сучасної демократії. *Політикус*. 2021. Вип. 6. С. 73–78.
11. Чорна Г. В. Формування громадянської компетентності студентів закладу вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. № 6 (93). С. 310–320.

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО НАДАННЯ ДОЛІКАРСЬКОЇ ДОПОМОГИ

CRITERIA AND INDICATORS OF THE READINESS OF FUTURE BACHELORS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS TO PROVIDE MEDICAL AID

Стаття присвячена проблематиці оцінювання якості підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги.

На основі аналізу досліджень і публікацій, визначено критерії (теоретичний, загально-практичний, спортивно-прикладний) готовності здобувачів освіти до надання долікарської допомоги. Показано, що із цими критеріями співвідносяться такі показники: знання алгоритмів надання долікарської допомоги при травмах і невідкладних станах; уміння надання долікарської допомоги у найбільш розповсюджених ситуаціях життєдіяльності; уміння надання долікарської допомоги в ситуаціях, типових для обраного виду спорту. При цьому засобами оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги виступають: тести знань; ситуативні завдання, що передбачають письмову відповідь; практичні завдання по наданню долікарської допомоги в ситуаціях, типових для обраного виду спорту з виконанням дій у парах або групі.

Критерії, показники та засоби оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги висвітлено як єдину систему, мета якої – встановлення ефективності освітнього процесу у визначеному аспекті.

Представлено авторське бачення організації дослідної роботи, спрямованої на оцінювання якості підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту. Обґрунтовано, що для перевірки ефективності авторських інновацій з формування в майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту готовності до надання долікарської допомоги найдоцільнішим буде проведення дослідження за доекспериментальним планом для двох нееквівалентних груп з тестуванням після педагогічного впливу. При цьому вимірювання доцільно буде провести в обох групах наприкінці засвоєння студентами майже всього змісту освіти.

Ключові слова: готовність, бакалаври фізичної культури і спорту, критерії, показ-

ники, засоби оцінювання, долікарська допомога.

The article is devoted to the problem of evaluating the quality of training of future bachelors of physical culture and sports to provide pre-medical care.

Based on the analysis of research and publications, the criteria (theoretical, general-practical, sports-applied) of the readiness of students to provide pre-medical care have been determined. It is shown that the following indicators correlate with these criteria: knowledge of algorithms for providing pre-medical care for injuries and emergencies; the ability to provide pre-medical care in the most common life situations; the ability to provide first aid in situations typical for the chosen sport. At the same time, the means of assessing the readiness of future bachelors of physical culture and sports to provide pre-medical care are: knowledge tests; situational tasks involving a written answer; practical tasks for providing first aid in situations typical for the chosen sport with actions performed in pairs or in a group.

Criteria, indicators and means of assessing the readiness of future bachelors of physical culture and sports to provide pre-medical care are highlighted as a single system, the purpose of which is to establish the effectiveness of the educational process in a certain aspect.

The author's vision of the organization of research work aimed at evaluating the quality of training of future bachelors of physical culture and sports is presented. It is substantiated that in order to verify the effectiveness of the author's innovations in the formation of future bachelors of physical culture and sports in readiness for providing pre-medical care, it will be most appropriate to conduct a study according to a pre-experimental plan for two non-equivalent groups with testing after pedagogical influence. At the same time, it will be advisable to carry out the measurement in both groups at the end of the students' assimilation of almost the entire content of education.

Key words: readiness, bachelors of physical culture and sports, criteria, indicators, evaluation tools, pre-medical assistance.

УДК 378:796.071.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.32>

Марамуха Н.П.,

викладачка кафедри фізичної реабілітації та здоров'я людини Класичного приватного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Виконання професійних обов'язків працівниками галузі фізичної культури і спорту пов'язане із підвищенням ризиком виникнення нещасних випадків і невідкладних станів у спортсменів, споживачів фізкультурно-оздоровчих послуг або здобувачів освіти різних рівнів. Відповідно, у здобувачів фізкультурно-спортивної освіти у процесі професійної підготовки мають бути сформовані компетентності з надання долікарської допомоги – найпростіших медичних дій, що виконуються безпосередньо на місці події в найкоротші терміни після травми або виникнення невідкладного стану потерпілого. Така допомога надається, як правило, не медиками,

а громадянами, які не мають спеціальної медичної освіти і перебувають в момент події безпосередньо на її місці або поблизу від нього [11].

Ефективність навчання з надання долікарської допомоги залежить від системи оцінювання її успішності, яка має бути технологічною і інтегрувати стандартизовані засоби.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вихідні положення для створення такої системи знаходимо в наукових працях, у яких: висвітлено питання профілактики спортивного травматизму та надання спортсменам і особам, залученим до рухової активності, першої долікарської допомоги у разі одержання ними травм і виникнення у них

невідкладних станів [2; 4; 6; 9; 10; 12; 13]; розглянуто з наукової точки зору проблематику підготовки здобувачів освіти сфери фізичної культури і спорту до надання першої долікарської допомоги [1; 5; 7; 14]; висвітлено різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту [3; 8].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.

Утім, в проаналізованих джерелах питання визначення рівню готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги висвітлено недостатньо. Означене вказує на актуальність дослідження, спрямованого на розроблення системи оцінювання ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в аспекті формування у них готовності до надання долікарської допомоги. При цьому, у відповідності до традицій педагогічних досліджень, бажано представити цю систему у логічному поєднанні критеріїв, показників та засобів оцінювання цільової професійної якості.

Мета статті. Обґрунтування критеріїв, показників та засобів оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги є метою цієї статті.

Метод дослідження – аналіз наукових публікацій за визначеною проблематикою з наступним синтезом ідей та висновків науковців в авторську методичну пропозицію.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, зосередимось на обґрунтуванні критеріїв та показників готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури та спорту до надання долікарської допомоги.

У дослідженні розуміємо критерії як якості, ознаки предмету дослідження, які дозволяють судити про його стан, рівень розвитку, функціонування і характеризують його, перш за все, суб'єктивно. Поняття критерію прямо пов'язане із поняттям показника, який формує об'єктивну характеристику предмету, дозволяючи виміряти його властивості [8].

Аналіз наукових праць [1; 5; 7; 14] показав, що обов'язковою складовою навчання здобувачів будь якої освіти надання долікарської допомоги є формування відповідних знань – суб'єктивного образу об'єктивної реальності, тобто адекватного відзеркалення об'єктивної і суб'єктивної дійсності в свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій. При цьому загальним правилом виступає те, що формування таких знань є найпершим кроком у формуванні практичних умінь та навичок.

Зважаючи на сказане вище, вважаємо за доцільне у якості ключового елементу системи оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної

культури і спорту до надання долікарської допомоги визначити теоретичний критерій.

Утім, для успішної реалізації, теоретичні знання мають обов'язково підкріплюватися інструментальними уміннями, які стосуються використання певних інструментів і послідовності дій для вирішення тієї чи іншої задачі.

Аналіз джерел показує, що у контексті надання долікарської допомоги найбільш чітко такі уміння описані в різноманітних протоколах, які носять універсальний характер. Вони повно і послідовно описують дії того, хто надає допомогу і дають вичерпні інструкції про дії у ситуаціях виникнення найбільш розповсюджених травм і невідкладних станів [12].

Також у наукових джерелах описано навчання різних категорій здобувачів освіти реалізації таких протоколів. З цих публікацій видно, що таке навчання є технологічним і ефективним [12].

Виходячи із сказаного, вважаємо, що у контексті нашого дослідження доцільним є визначення загально-практичного критерію у якості другої критеріальної основи системи оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги. Цей критерій має описувати цільову готовність в аспекті загальних умінь та навичок надання долікарської допомоги у найбільш типових ситуаціях життєдіяльності людини.

Утім, галузь фізичної культури і спорту має виражену специфіку, пов'язану із тим, що в її основі лежать активні рухові дії. При цьому характер цих дій дуже різниться залежно від виду спорту або типу рухової активності.

Відповідно, майбутні бакалаври фізичної культури і спорту мають бути готові досконало знати особливості травматизму та типові небезпечні ситуації в обраному виді спорту. Також здобувачі освіти мають обов'язково бути знайомими з чинниками небезпеки в інших видах спорту, адже у професійній діяльності випускникам спеціальності 017 Фізична культура і спорт доводиться часто виходити за рамки спортивної спеціалізації.

Як було показано вище, визначені критерії мають характеризуватися пов'язаними з ними показниками, які мають виражати кількісну міру сформованості критерію.

Вважаємо, що показником сформованості теоретичного критерію має стати знання алгоритмів надання долікарської допомоги при травмах і невідкладних станах. Цей показник логічно пов'язаний зі своїм критерієм. при цьому він може бути виражений кількісною мірою, адже способи виявлення і оцінювання знань детально розроблені педагогічною наукою.

Показником загально-практичного критерію доцільно визначити уміння надання долікарської допомоги у типових найбільш розповсюджених

ситуаціях. Продовжуючи традиції педагогічних досліджень, під уміннями будемо розуміти здатність здобувача освіти належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні набутих знань за умови незначного контролю свідомістю [3].

Аргументом на користь визначення означеного показника є те, що він відображає традиційну складову цільової компетентності, а також може бути виражений у кількісному значенні через використання педагогічних засобів оцінювання професійних умінь.

Показником спортивно-прикладного критерію визначаємо навички надання долікарської допомоги в ситуаціях, типових для спортивної діяльності. Цей показник також може бути виражений у кількісному значенні і повною мірою відображає специфіку професійної діяльності здобувачів освіти.

Окрім критеріїв і показників, система оцінювання готовності здобувачів фізкультурної освіти до надання долікарської допомоги має включати засоби оцінювання.

Першим з таких засобів, пов'язаним із теоретичним критерієм через відповідний показник, за нашим задумом, виступає тест знань, який дає змогу за мінімальний час отримати надійні результати. Також тестування легко організувати, і контролювати при цьому відсутність у студентів додаткових джерел інформації.

Важливою перевагою тестування є те, що воно надає викладачу інформацію про результати освітнього процесу, аналізуючи яку, він може змінювати форми й методи навчання з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також позитивно впливає на мотивацію студентів, створюючи творчу атмосферу змагальності.

Зважаючи на останні міркування, передбачається розроблення тесту, що включає 10-ть блоків, відповідно до тем дисципліни «Долікарська допомога при травмах та невідкладних станах». У кожному блоці – 10 запитань. Оцінювання проводиться на основі кількості правильних відповідей. Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал.

Засобом, пов'язаним із загально-прикладним критерієм нами визначено ситуативні завдання, які передбачають письмову відповідь. Такий підхід обумовлений тим, що він, з одного боку, дозволяє якісно охопити весь простір дій на основі протоколу надання долікарської допомоги MARCH, а з іншого – є технологічним і усталеним. Окрім цього, письмове описання дій дозволяє оцінити когнітивні навички студента, його здатність до описання своїх дій і викладання думок.

За нашим задумом, здобувач освіти має виконати два завдання, кожне з яких оцінюватиметься викладачем до 50-ти балів. У сумі загальна оцінка дорівнюватиме 100 балам.

В аспекті оцінювання за спортивно-прикладним критерієм адекватним і доцільним методом оцінювання визнано експертне оцінювання здобувачів освіти.

Таке оцінювання має відбуватися на основі спостереження експертів за квазіпрофесійною діяльністю майбутніх бакалаврів на навчальній практиці.

Основою методики визначаємо бланк оцінювання, який відобразитиме чотири шкали – «Психологічна готовність»; «Інструментальна готовність»; «Доцільність»; «Вправність та ефективність». За кожною шкалою експерт буде мати змогу виставити бал – від 1 до 25. Таким чином, максимальна оцінка буде становити 100 балів. Вважаємо, що студенту буде достатньо виконати одне випадково обране завдання.

Співвідношення між критеріями, показниками і засобами, системи оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги узагальнено в табл. 1.

Відповідно нашому задуму, для перевірки ефективності авторських інновацій з формування в майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту готовності до надання долікарської допомоги найдоцільнішим буде провести дослідження за доекспериментальним планом для двох нееквівалентних груп з тестуванням після педагогічного впливу.

Таблиця 1

Критерії, показники і засоби оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги

| Критерії | Показники | Засоби оцінювання |
|----------------------|--|--|
| Теоретичний | Знання алгоритмів надання долікарської допомоги при травмах і невідкладних станах | Тест знань (кількість правильних відповідей) |
| Загально-практичний | Уміння надання долікарської допомоги у типових найбільш розповсюджених ситуаціях | Ситуативні завдання загального спрямування з розгорнутими письмовими відповідями (експертне оцінювання, бали) |
| Спортивно-прикладний | Навички надання долікарської допомоги в ситуаціях, типових для спортивної діяльності | Практичне завдання по наданню долікарської допомоги в ситуаціях, типових для обраного виду спорту з імітацією у парах або групі (експертне оцінювання, бали) |

У такому разі, особливістю дослідження стане те, що вимірювання буде проведено в обох групах на завершальній практиці наприкінці засвоєння студентами майже всього змісту освіти. Перевагами такого підходу є те, що він дозволяє врахувати ефект тестування завдяки запровадженню контрольної групи, а також частково контролювати вплив фонових чинників. У той же час, ми приймаємо до уваги, що за допомогою цього плану неможливо врахувати ефект природного розвитку, оскільки немає матеріалу для порівняння стану піддослідних наприкінці дослідження з початковим станом. Також, залишатиметься вірогідність того, що відмінності у результатах між контрольною та експериментальною групами обумовлені не експериментальним впливом, а різницею складу груп.

Відзначимо також, що, на нашу думку, оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги, має відбуватися за окремими критеріями, без визначення загальної оцінки. Такий підхід буде більш інформативним і дозволить більш точно виявити відмінності в результативності освітнього процесу у закладах освіти, залучених до експериментальної роботи.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу досліджень і публікацій, визначено критерії (теоретичний, загально-практичний, спортивно-прикладний) готовності здобувачів освіти до надання долікарської допомоги. Показано, що із цими критеріями співвідносяться такі показники: знання алгоритмів надання долікарської допомоги при травмах і невідкладних станах; уміння надання долікарської допомоги у найбільш розповсюджених ситуаціях життєдіяльності; уміння надання долікарської допомоги в ситуаціях, типових для обраного виду спорту. При цьому засобами оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги виступають: тести знань; ситуативні завдання, що передбачають письмову відповідь; практичні завдання по наданню долікарської допомоги в ситуаціях, типових для обраного виду спорту, виконання яких передбачає імітацію дій у парах або групі.

Критерії, показники та засоби оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги висвітлено як єдину систему, мета якої – встановити ефективність освітнього процесу в визначеному аспекті.

Показано, що дослідну роботу, спрямовану на оцінювання якості підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги найдоцільніше буде організувати за доекспериментальним планом для двох нееквівалентних груп з тестуванням після педагогічного впливу.

Сподіваємось, що описана система оцінювання готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до надання долікарської допомоги буде технологічною та інформативною. Перевірка цього припущення – напрямок нашої подальшої роботи. Також подальші зусилля плануємо спрямувати на узагальнення і висвітлення результатів дослідної роботи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабаліч В.А., Маленюк Т.В. Тенденції та перспективи викладання дисципліни «Надання першої долікарської допомоги у процесі занять фізичною культурою та спортом». *Young Scientist*. 2021. № 11 (99). С. 107–111. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-11-99-24>.
2. Білоус Т. Л. Долікарська допомога: навч. посіб. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2020. 148 с.
3. Буренко М. С. Комплексна оцінка професійних якостей майбутніх тренерів-викладачів як необхідна умова формування фахових компетенцій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 217–224.
4. Гуска М.Б., Стринадко В.С., Гуска М.В., Зубаль М.В., Стасюк І.І. Перша долікарська допомога та критичні ситуації під час подорожей. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. 264 с.
5. Жара Г. І., Білоус В. В. Проектування спеціальної підготовки до надання невідкладної допомоги в екстремальних видах спорту. *Наука і освіта*. 2014. № 8. С. 72–77.
6. Зюзь В.Н., Кухарь В.В., Данилова Т.Г., Балухтіна В.В. Основи безпеки і спасення на воді: Учебное пособие. Мариуполь: ГВУЗ ПГТУ, 2014. 230 с.
7. Зюзь, В.М., Бабич, Т.М., Балухтіна, В.В. Навчання студентів основам надання першої медичної допомоги. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2020. №3(123). С. 66–70. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.3\(123\).13](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.3(123).13).
8. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2007. 41. С. 217–225.
9. Назар П.С., Шевченко О.О., Гусєв Т.П. Медико-біологічні основи фізичної культури і спорту : навч. посіб. для студ. ВНЗ фіз. виховання і спорту. К.: Олімп. л-ра, 2013. 326 с.
10. Осіпов В.М. Спортивна медицина: навчальний посібник (для студентів напрямів підготовки 6.010201 «Фізичне виховання», 6.010203 «Здоров'я людини»). Бердянськ: БДПУ, 2013. 215 с.
11. Про екстрену медичну допомогу: Закон України від 05.07.2012 № 5081-VI [Чинний]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5081-17/print>.
12. Русин В., Павук Ф., Дутко О., Кишко К., Настич М. Застосування протоколу «MARCH» на етапі надання долікарської допомоги в умовах надзвичайних ситуацій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Медицина*.

2022. С. 70–76. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-8127.2022.65.12>.

13. Тищенко В., Мезенцева Л. Типові травми під час занять спортивними єдиноборствами: ознаки та перша допомога. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2012. №3. С. 96–100. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/TMFVS_2012_3_21.pdf.

14. Шапаренко І. Є., Мироненко С. Г. Теоретико-методичні аспекти викладання дисципліни «Лікарсько-профілактичний супровід у спортивній діяльності» в системі підготовки магістрів на факультетах фізичного виховання педагогічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2023. 7(167). С. 179–185. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7\(167\).3714](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7(167).3714).

РЕСУРСИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE RESOURCES FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN UNIVERSITY

У статті представлено авторське бачення потенціалу використання систем штучного інтелекту для формування досвіду крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти через призму ідеї створення безпечного інклюзивного психологічно комфортного середовища крос-культурної комунікації в університетській спільноті. Авторкою приділено увагу важливим показникам ефективного використання систем штучного інтелекту, а саме: безпечність використання сервісів і систем штучного інтелекту, суворе дотримання норм академічної доброчесності, дотримання етичного кодексу використання нейромереж, професійна спрямованість тематики, змісту і напрямів крос-культурної комунікації. Методологія дослідження передбачала опору на синергетичний і компетентнісний підходи. Для обґрунтування висновків і пропозицій, наведених у статті, використано методи аналізу і систематизації даних з відкритих джерел, метод аналогії, метод алгоритмізації. У статті зазначено про те, що в умовах полікультурного освітнього простору використання систем штучного інтелекту переслідує цілі: навчально-методичну (удосконалення способів формування і презентування навчального контенту, результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів), організаційно-регламентуючу (поточна робота, пов'язана з Гідеготовкою навчально-методичного забезпечення дисципліни, курсу, освітньої програми, взаємодії з іншими викладачами, реалізація запланованих позицій індивідуальної освітньої траєкторії здобувача), формування цифрової компетентності, інформаційної екології комунікантів. Автором зазначено про те, що важливо в реаліях соціокультурних трендів навчити здобувачів вищої освіти грамотно і структуровано формулювати запити. Це забезпечить дотримання принципів положень крос-культурної комунікації.

Ключові слова: навчання, методична робота, крос-культурна комунікація, акаде-

мічна доброчесність, етичний кодекс, нейромережа, здобувач, якість освіти.

The article presents the author's vision of the potential of using artificial intelligence systems to create the experience of cross-cultural communication of educational process participants through the prism of the idea of creating a safe, inclusive and psychologically comfortable environment for cross-cultural communication in the university community. The author paid attention to important indicators of effective use of artificial intelligence systems, namely: safe use of artificial intelligence services and systems, strict adherence to norms of academic integrity, compliance with the code of ethics for the use of neural networks, professional orientation of the topic, content and directions of cross-cultural communication. The research methodology involved reliance on synergistic and competency-based approaches. The methods of analysis and systematization of data from open sources, the method of analogy, and the method of algorithmization were used to substantiate the conclusions and proposals presented in the article. The article states that in the conditions of a multicultural educational space, the use of artificial intelligence systems pursues the following goals: educational and methodological (improving methods of development and presentation of educational content, results of educational and cognitive activities of students), organizational and regulatory (current work related to Preparation of educational and methodological support of the discipline, course, educational program, interaction with other teachers, implementation of planned positions of the individual educational trajectory of the applicant), development of digital competence, information ecology of communicators. The author states that it is important in the realities of socio-cultural trends to teach students of higher education to formulate requests competently and in a structured manner. This will ensure compliance with the principles of cross-cultural communication.

Key words: education, methodical work, cross-cultural communication, academic integrity, code of ethics, neural network, acquirer, quality of education.

УДК 378.06:37.04
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.33>

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Технологічний поступ набуває стрімких темпів. Розвиток систем штучного інтелекту обумовлений багатьма причинами. Безумовно, одна з груп таких причин – оптимізація ресурсів, які використовуються для забезпечення організаційно-управлінських, змістовних, методичних, аналітичних елементів діяльності будь-якої системи. Освіта як соціокультурна система загалом, і як організована всередині, безумовно розкриває широкі можливості для упровадження нейромереж в роботу освітян, педагогічних працівників, має потенційні розвивальні можливості для здобувачів усіх рівнів освіти для створення системної комунікації,

приміром, вбудований штучний інтелект в програмі відео-конференцій ZOOM дозволяє учасникам комунікувати, відслідковуючи спілкування, одночасно проводити аналіз і систематизацію виступів, організувати алгоритмічно конструктивну дискусію. Важко переоцінити значущість штучного інтелекту для створення відкритого інклюзивного освітнього простору, формуючи навчальний контент більш персоналізовано, автоматизуючи, наприклад, переклад на жестову мову, надаючи доцільний персоналізований психолого-педагогічний, методичний супровід педагогам, які працюють із здобувачами з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З-поміж розмаїття публікацій у межах ключової проблеми крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти видаються цікавими міркування і висновки, викладені у книзі авторства Дж. А. Бенкса [3], в якій він запропонував розглянути проблему технологічності освіти через призму культурного розмаїття, гендерної рівності і інклюзивності на етапі формування навчальних планів, практиках академічних комунікацій, організації викладання і навчання. Автор більше уваги приділив комунікації в умовах полікультурності, що відображається на рівні академічних досягнень здобувачів, потреби глибинного вивчення раси, національності, менталітету здобувачів для успішної комунікації в усіх структурах освітнього процесу [3]. Сденка Зобейда Салас-Пілко, Кецзян Сяо і Джун Осіма у науковій статті представили результати проєктного дослідження, підсумувавши наступне: «Технології штучного інтелекту можуть відіграти важливу роль у підтримці залучення студентів із числа меншин, які ідентифікуються за їхньою етнічною приналежністю, культурою та мовами, у все більш цифровізований світ» [2]. Автори наголосили на тому, що штучний інтелект розвивається не ізольовано, а в глибинному зануренні у суспільство [2]. Н. Беглова, К. Беглов, Р. Сурняк презентували перспективи використання штучного інтелекту для творення в українських університетах інклюзивного відкритого навчального простору [5]. Для розроблення зазначеної у назві статті проблеми використано методологію і висновки з публікації В. Ворожбіт-Горбатюк, Н. Борисенко, Се Кежань [7]. Прикладний аспект використання штучного інтелекту в межах мовної підготовки і фахової освіти представлено у навчальних виданнях С. Доценко, Т. Собченко та інших [9; 12]. Міждисциплінарний контекст крос-культурної комунікації представлено у публікації авторки [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри широку публікаційну презентованість потенціалу використання штучного інтелекту в освіті, потенціал використання систем штучного інтелекту для формування досвіду крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти через призму ідеї створення безпечного інклюзивного психологічно комфортного середовища такої крос-культурної комунікації в університетській спільноті потребує аналізу і детального вивчення в національних і міждисциплінарних контекстах.

Мета статті: на основі аналізу нормативного забезпечення і документів Ради Європи з'ясувати показники ефективного використання систем штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Методологія цієї наукової розвідки дослідження передбачала

опору на синергетичний і компетентнісний підходи. Як відомо, синергетичний підхід передбачає обґрунтування міркувань і висновків дослідження на багатофакторному аналізі усіх ймовірних аспектів певних суспільно-правових відносин. У контексті проблеми, що досліджується, особливе значення має кореляція національного чинного законодавства і документів ЄС і ЮНЕСКО, що імплементуються у практику організації діяльності закладів вищої освіти. Поява і стрімке поширення нейромереж і систем штучного інтелекту в освіті з одного боку структурує і систематизує організаційні, управлінські, змістовно-методичні, моніторингові та аналітичні процеси в освіті, з іншого боку – виникають нові ризики і виклики як внутрішньо організованого порядку, так і зовнішні міжгалузеві аспекти навчальних, дослідних, комунікативних взаємодій. Для обґрунтування висновків і пропозицій, наведених у статті, використано методи аналізу і систематизації даних з відкритих джерел, метод аналогії, метод алгоритмізації.

У контексті забезпечення якості освіти використання штучного інтелекту в освітньому процесі визначено цільовими і змістовими моментами Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, яку передбачено реалізувати до 2030 року. У сфері вищої освіти цим документом концептуального змісту передбачено наступне: розроблення і реалізація кроків з уведення в практику професійної підготовки освітніх, освітньо-наукових програм з галузі «Інформаційні технології», міждисциплінарних освітніх програм, оновлення змісту чинних освітніх програм усіх рівнів вищої освіти, розширення участі фахівців ІТ в якості учасників розроблення і реалізації таких освітніх програм, відповідної атестації здобувачів вищої освіти, інтегрування розроблених онлайн-курсів за тематикою штучного інтелекту в освітні програми, активізація співпраці з громадськими організаціями, іншими зацікавленими в якості освіти, створення умов для набуття викладачами компетентностей впевнених і відповідальних користувачів штучним інтелектом [11]. Для досягнення цілей крос-культурної комунікації апріорне значення має конструктивний досвід використання систем штучного інтелекту для навчальної комунікації представників різних культур на засадах рівності і недискримінації, формування цифрової і медійної культури, цифрової екології і гігієни. Саме крос-культурний комунікативний компонент закладений в етапне завдання імплементації Закону про штучний інтелект, прийнятий Радою Європи у 2024 р. [1]: «Створення та підтримання культури спів- та саморегулювання у сфері штучного інтелекту в Україні» [8].

Отже, використання штучного інтелекту в у вищій освіті може відбуватися на усіх етапах організації і реалізації освітнього процесу, моніторингу його якості з акцентуванням уваги на

рівень сформованості таких компетентностей у викладача і створення відповідного комунікативного середовища за умови суворого дотримання приписів чинного законодавства у сфері освіти, наукової діяльності, авторського права і академічної доброчесності, інформації і забезпечення конфіденційності. На значущості правозахисного аспекту справедливо наголошує Уповноважений з прав людини [6].

Зазначимо тут, що поширення систем штучного інтелекту в сутності своїй гармонізує з цільовими орієнтирами крос-культурної комунікації у значенні ідеальної мети ефективної адаптації людини до навколишнього мінливого середовища, коли «ситуативно встановлюються комунікативні потоки життєвого досвіду...дискурсивно встановлюються ідентичності, традиції і вірування» [13]. Так само, як для розвитку систем штучного інтелекту, так і для крос-культурної комунікації має значення аналіз рефлексії. У цьому нам видається логічним аргумент використання методу аналогії для технологізації формування цифрової, електронної культури за приписами інформаційної культури, культури мультимедійного простору (у значенні «створення і споживання різномірних мультимедійних продуктів, що мають інтерактивні властивості» [13]), академічної культури в закладі вищої освіти.

Крос-комунікативний компонент досить виразним є в діяльності ЮНЕСКО, Єврокомісії, адже задля «розроблення міцної нормативної бази, заснованої на правах людини та фундаментальних цінностях», у країнах ЄС розробляються системи штучного інтелекту з глибинним дослідженням міри ризику [4].

Які кроки може здійснити заклад вищої освіти для поступальної імплементації кращих напрацювань щодо використання систем штучного інтелекту в освіті для досягнення якості освіти і обумовлених завданнями професійної підготовки практики крос-культурної комунікації? Передусім, ресурсом кращих репутаційних комунікативних практик доцільно заручитися технологічною підтримкою і мобілізувати конструктивну співпрацю на міжгалузевому рівні з фахівцями з інформаційних технологій, недержавними організаціями і громадськими організаціями, представництва підприємств і практиків в певній сфері професійної діяльності, правозахисні організації. На основі такої підтримки розробити і втілити в практику програми, проекти відповідного навчання і доцільного технологічного супроводу, моніторингу якості і процедур звітності поширення освітніх систем з підтримкою штучного інтелекту.

Наголосимо тут, що потенціал використання систем штучного інтелекту для формування досвіду крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти

правомірно розглядати через призму ідеї створення безпечного інклюзивного психологічно комфортного середовища крос-культурної комунікації в університетській спільноті.

Особливу увагу варто приділити важливим показникам ефективного використання систем штучного інтелекту, а саме: безпечність використання сервісів нейромереж і систем штучного інтелекту, суворе дотримання норм академічної доброчесності, дотримання етичного кодексу використання нейромереж, професійна спрямованість тематики, змісту і напрямів крос-культурної комунікації з підтримкою штучного інтелекту.

Наступним значимим у контексті проблеми, що досліджується, є системна робота закладу вищої освіти з розвитку критичного мислення учасників освітнього процесу і втілення критичного підходу в практики використання систем штучного інтелекту для навчання і науково-дослідної роботи. Варто звернути увагу, що в крос-культурній комунікації, наприклад, мовні (вербальні і невербальні засоби) інструменти враховують різні культури, втілені у мові, традиціях спілкування, емоційного супроводу, реакцій рефлексії, відтінки впливу релігії, вірувань, звичаїв поведінкові, комунікативні, традиційні моделі спілкування, стереотипи політичні, медійні, географічні тощо. Ці нюанси важливо розрізняти і враховувати під час формування запитів (промтів) для роботи із системою штучного інтелекту. Викладач має контролювати і регулярно перевіряти коректність роботи застосунків і сервісів, які рекомендує здобувачам для навчальної комунікації.

Критичний підхід має неабияке значення і для використання систем штучного інтелекту в навчально-методичній роботі, зокрема для створення навчального контенту, професійної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності здобувачів. Аспект крос-культурної комунікації у цьому напрямку може бути реалізований через розроблення алгоритмів і пам'яток етичного комунікування між фахівцями-профі і початківцями, між представниками різних культур, ідентифікацій. В організаційно-регламентуючому аспекті крос-культурна комунікація учасників освітнього процесу з використанням систем штучного інтелекту передбачає технологічний супровід поточної роботи, наприклад, аналіз генерованих навчальних презентацій за принципом технології «перевернутого класу», створення і аналітика роботи чат-ботів для полегшення взаємодії між викладачами, проектування індивідуальних освітніх траєкторій здобувача. У цьому напрямку вартісним є практики вивчення і попередження труднощів міжкультурної комунікації, детальних розбір конкретних випадків не коректної крос-культурної комунікації, вивчення домінуючих чинників людської поведінки під час синхронних, асинхронних, «живих» комунікацій, прийомів ефектизації комунікації.

У поточній роботі, пов'язаній з реалізацією навчальних цілей, стимулюючої чи розвивальної місії викладача, коли він актуалізує потребу формування цифрової компетентності, інформаційної екології комунікантів, доцільним є практики використання цифрових сервісів і застосунків, додавання в їх структури елементів штучного інтелекту дає змогу створити природне комунікативне середовище. Серед дієвих практик з підтримкою штучного інтелекту, безумовно, є тренінги і комунікативні практикуми. Доречними, на наш погляд, є й інші практики з елементами інтенсиву, а саме: біографічна рефлексія із використанням технологій чат-ботів чи візуалізації мовлення, інтерактивне спостереження медійного контенту (професійно орієнтованого), інтерактивне моделювання, симуляції самооцінки комунікативної поведінки.

Висновки. Отже, в умовах міжкультурного освітнього простору використання систем штучного інтелекту, нейромереж є не просто трендом чи вимогою часу, це – ресурс оптимізації і конструктивної практики змістового, навчально-методичного забезпечення. Відповідно використання систем штучного інтелекту переслідує навчально-методичну (удосконалення способів формування і презентування навчального контенту, результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів), організаційно-регламентуючу (поточна робота, пов'язана з підготовкою навчально-методичного забезпечення дисципліни, курсу, освітньої програми, взаємодії з іншими викладачами, реалізація запланованих позицій індивідуальної освітньої траєкторії здобувача) цілі, стимулюючи чи розвивальну (актуалізує потребу формування цифрової компетентності, інформаційної екології комунікантів). Поширення практик використання цифрових сервісів і застосунків, додавання в їх структури елементів штучного інтелекту дає змогу створити природне комунікативне середовище. Для успішної комунікації в такій ситуації значущим є опанування здатністю чітко, структуровано, логічно формувати відповідні запити, що сприятиме дотриманню принципів положень кроскультурної комунікації. Наголошено увагу, що попри стрімке проникнення систем штучного інтелекту в усі сфери навчальних комунікацій, на викладача, інших організаторів освітнього процесу покладається вимога забезпечення безпечного користування нейромережами, реалізації принципів положень рівності, відкритості, об'єктивності, інклюзивності тощо. Крім того, викладач має відслідковувати коректність роботи запропонованої здобувачам вищої освіти нейромереж з огляду на те, що більшість таких систем зараз інтенсивно так би мовити вчать, структурують інформаційні дані, накопичуючи бази, алгоритми. Тож обґрунтованою є потреба

у фахівцях, які професійно і планомірно впроваджуватимуть практики використання штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти, здійснюватимуть моніторинг ресурсних можливостей, вивчатимуть ризики і розроблятимуть регламенти етичного і безпечного використання нейромереж для досягнення цілей і програмних результатів навчання, визначених в освітніх програмах конкретного закладу освіти, певної галузі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Artificial Intelligence Act: MEPs adopt landmark law (2024). URL: <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20240308IPR19015/artificial-intelligence-act-meps-adopt-landmark-law>
2. Salas-Pilco SZ, Xiao K, Oshima J. Artificial Intelligence and New Technologies in Inclusive Education for Minority Students: A Systematic Review. *Sustainability*. 2022; 14(20):13572. <https://doi.org/10.3390/su142013572>.
3. Banks, J.A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*; Routledge: New York, NY, USA, 2015. URL: https://www.perlego.com/book/1524069/cultural-diversity-and-education-foundations-curriculum-and-teaching-pdf?utm_source=google&utm_medium=cpc&campaignid=20933451054&adgroupid=162926082852&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwiOy1BhDCARIsADGvQnBg_gci2R69T48KroCUrt8jzS1s3LcMiQmFIIKKiHDDeF2eZ5YS5QaAruHEALw_wcB
4. Біла книга Кomicії про штучний інтелект (2020). URL: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/excellence-and-trust-artificial-intelligence_en
5. Беглова Н., Беглов К., Сурняк Р. Застосування інтелектуальних систем для розвитку інклюзивної освіти у навчальних закладах. <https://doi.org/10.15407/jai2023.03.110>
6. Використання штучного інтелекту: переваги та ризики. Рекомендації Уповноваженого. (04/06/2024). URL: https://ombudsman.gov.ua/news_details/vikoristannya-shtuchnogo-intelektu-perevagi-ta-riziki-rekomendaciyi-upovnovazhenogo
7. Ворожбіт-Горбатюк В., Борисенко Н., Кежань Се. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога як ресурс партнерства. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. №52, С. 52–60. doi:<https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.05>
8. Дорожня карта з регулювання штучного інтелекту в Україні URL: https://cms.thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/%D0%94%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%8F_%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0_%D0%B7_%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%A8%D0%86_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96_compressed.pdf
9. Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Собченко Т. (2021). Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання : *навч.-метод. посіб.* Харків : Вид-во «Ранок». 198.

10. Петренко Т. Міждисциплінарний підхід у формуванні компетентностей крос-культурної комунікації здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти нефілологічних спеціальностей. Сімдесят треті економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції, (м. Львів, Україна – м. Переворськ, Польща, 22–23 березня 2023 р.) ГО “Наукова спільнота”; WSSG w Przeworsku. Львів : ФО-П Шпак В.Б. С. 131-132. URL: <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4290>

11. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>

12. Штучний інтелект в освітніх галузях (мовно-літературна та математична освітні галузі) : навч.-метод. посіб. для здобувачів першого (бакалавр.), другого (магістер.) рівнів вищ. пед. освіти, наук.-пед. працівників закл. вищ. пед. освіти та пед. кадрів закл. заг. серед. Освіти. Уклад.: Т. М. Собченко, С. О. Доценко, А. В. Боярська-Хоменко. Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2023. Ч. 1. 76 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13588>

13. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Lnd. : Heineman, 1984. <http://dx.doi.org/10.4236/aa.2014.43022>

A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND DEMOCRATIC APPROACHES TO ASSESSMENT IN EDUCATION¹

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ДЕМОКРАТИЧНОГО ПІДХОДІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

This article analyses the connection between democracy and education and highlights the main democratic principles that can be applied to educational process and assessment. It especially compares traditional and democratic assessment paradigms to draw implications for educational policies and practices. The research employs a wide literature review to sum up theoretical information gathered from diverse fields. The attention is paid to scientific inquiries of prominent world scholars as J. H. Pestalozzi, J. Dewey, A. Lind, R. Meylani, and others. The research studies four elements that support the process of democratization of education as linking learning to life; independence and activity in the learning process; the ability to adapt to a changing reality; the ability to cooperate with people in all kinds of activities. The traditional assessment methods include summative assessment, formative assessments and standardized testing. Traditional methods are noted for their simplicity and wide acceptance, providing consistent metrics for measuring student achievement. However, they often fail to accommodate diverse learning styles and do not foster critical skills such as creativity and teamwork. Traditional approaches have also been proven insufficient in expressing students' individual and socio-cultural characteristics. The traditional assessment paradigm is considered relatively authoritative. The traditional approach assumes competitive learning while the democratic approach keeps the principle of equality, personification, and independence. Democratic approaches stand out for their ability to reveal human potential and adapt to diverse circumstances. Democratic principles of liberty, equality, responsibility, justice, and cooperation find full realization in a modern (democratic) assessment paradigm through game-based assessment, interprofessional education assessment, portfolio assessment, adaptive testing, and reflective practices. Consequently, the democratic approach in education makes the assessment process innovative, collaborative, self-regulated, purposeful, and contextual that yields better academic results. Despite their potential, these methods face challenges like higher resource demands, technological integration complexities, as well as validity and reliability. The article concludes that the best choice is to use the democratic assessment approach predominantly, sometimes combining it with the traditional one, for example, in terms of testing.

Key words: assessment paradigm, comparative analysis, democratization of education, democratic approach, traditional approach.

У цій статті аналізується проблема демократизації освіти й висвітлюються основні демократичні принципи, які можуть бути застосовані до освітнього процесу

та оцінювання. Зокрема, порівнюються традиційні та демократичні парадигми оцінювання, щоб визначити їхні переваги та недоліки й зробити висновки для оптимізації освітньої практики. Дослідження охоплює широкий огляд літератури для узагальнення теоретичної інформації, зібраної з різних галузей. Увагу приділено науковим пошукам видатних світових вчених, таких як Й. Г. Песталоцці, Д. Дьюї, А. Лінд, Р. Мейлані та інших. У статті розглядаються чотири елементи, які підтримують процес демократизації освіти: зв'язок навчання з життям; самостійність і активність у процесі навчання; здатність адаптуватися до мінливої дійсності; здатність співпрацювати з людьми в усіх видах діяльності. До традиційних методів оцінювання належать підсумкове оцінювання, формувальне оцінювання та стандартизоване тестування. Традиційні методи відзначаються своєю простотою та широким визнанням, надаючи узгоджені показники для вимірювання навчальних досягнень учнів. Однак вони часто не враховують різноманітні стилі навчання і не сприяють розвитку таких важливих навичок, як креативність і робота в команді. Традиційні підходи також виявляються недостатніми для вираження індивідуальних і соціокультурних особливостей учнів. Традиційна парадигма оцінювання вважається відносно авторитарною. Традиційний підхід передбачає конкурентне навчання, в той час, як демократичний підхід зберігає принцип рівності, персоніфікації та незалежності. Демократичні підходи вирізняються здатністю розкривати людський потенціал та адаптуватися до різноманітних обставин. Демократичні принципи свободи, рівності, відповідальності, справедливості та співпраці знаходять свою реалізацію в сучасній (демократичній) парадигмі оцінювання через ігрове оцінювання, міжпредметне оцінювання, оцінювання-портфоліо, адаптивне тестування та рефлексивні практики. Отже, демократичний підхід в освіті робить процес оцінювання інноваційним, інтерактивним, саморегульованим, цілеспрямованим і контекстним, що сприяє кращим результатам успішності. Попри свій великий потенціал, ці методи мають певні складнощі, такі як залежність від технічних ресурсів, проблеми технологічної інтеграції, а також валідність і надійність. У статті зроблено висновок, що найкращим вибором є використання переважно демократичного підходу до оцінювання, тоді як традиційний підхід можна деколи використовувати у процесі тестування.

Ключові слова: парадигма оцінювання, порівняльний аналіз, демократизація освіти, демократичний підхід, традиційний підхід.

UDC 371.132:001.8(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.34>

Pylypchuk M.L.,
PhD, Associate Professor,
Associate professor at the English
Philology and Translation Department
National Aviation University

Melnyk N.I.,
DrS, Associate Professor,
Acting Dean of the Faculty of Linguistics
and Social Communications, Chief
Research of the Scientific&Research
Department
National Aviation University

Konoplianyk L.M.,
PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign
Languages and Translation Department
National Aviation University

¹ The study is the result of the project "Higher Education in the Post-Pandemic Period: Transformations, Challenges and Prospects" State registration number: 0122U001803 (registration number of National Aviation University: 420-DB22) of the Ministry of Education and Science of Ukraine, funded from the state budget.

Problem statement and its connection with the urgent scientific or practical tasks. Modern democratic societies rely on education for its greatest support and constant companionship. Democracy and education have a reciprocal relation, and one cannot thrive without the other [1; 2; 3]. Without education, democratic societies limit relevance and effectiveness, and without democracy education loses its meaning. The example of this correlation is that democracy is committed to giving freedom to the people. At the same time, if they are not educated, then their freedom may lead to anarchy and indiscipline.

Democratization of education

Swiss pedagogue and educational reformer J. H. Pestalozzi has observed that a person should be made free and provided with stimuli in education for developing his/her self-reliance. He stated that in a democracy, the emphasis is on education through freedom, and it is imperative for the child to be educated in an environment of freedom. Thus, all mentioned above proves that democratic principles of liberty, equality, responsibility, justice, and cooperation should find full realization in education to make it effective and meaningful.

At the beginning of the 20th century, the American philosopher and educator J. Dewey realized the need to develop an alternative method of education where students, as members of a democratic society, could realize their human potential. He developed the concept of democratizing lessons as “education by experience, through experience and for experience” [2]. Nowadays, it is also known as experiential learning and refers to any interaction, program, or course that promotes hands-on learning. Dewey identified four elements that support the process of democratization:

- linking learning to life;
- independence and activity in the learning process;
- the ability to adapt to a changing reality;
- the ability to cooperate with people in all kinds of activities [3, p. 305].

These elements can be implemented into assessment in education that grants realization of the main democratic principles [3; 4]. The issue of comparative analyses of democratic and traditional assessment paradigms in education **is still poorly researched.**

Resent research and publications. The democratic principles of education are researched by A. Lind, S. Kula, T. Aytac, J. Dewey. The issue of assessment is viewed in works of R. Meylani, M. Scriven, P. Black, D. William. Still, there is a lack of comparative works of traditional and democratic approaches for academic assessment that become **the aim of our research.**

Presentation of the main material. The origins of traditional assessment methods in education trace

back to the early stages of formal education, primarily focusing on written tests and oral exams to evaluate a student’s knowledge of the subject matter. There are several types of traditional assessment methods:

- summative assessment (evaluations conducted to ascertain if the learning goals have been accomplished after an educational session, such as a semester) [1];
- formative assessments (ongoing evaluations meant to assist teachers in modifying their methods and better-supporting students in achieving their learning goals);
- standardized testing (ongoing evaluations aimed at providing a standard gauge of pupils’ performance).

Democratic assessment methods are varied and often include information technology and cutting-edge techniques to examine skills, abilities, and competencies. Modern techniques seek to assess higher-order thinking abilities like problem-solving, critical thinking, and teamwork, rather than conventional approaches, which typically concentrate on cognitive skills and information memory [5].

Some examples of democratic approaches include [4, p. 536–537]:

- game-based assessments (using gamified platforms and virtual reality environments to test students’ knowledge and involve them in learning);
- interprofessional education assessment (aims to assess students’ collaborative capability in professions such as health care, where cross-disciplinary collaboration is essential);
- portfolio assessments (students create a portfolio of their work, which might contain projects, written assignments, and other learning proof);
- adaptive testing (modifies the level of questions according to the test taker’s performance in real time);
- reflective practices (practices that force students to reflect critically on their education – often via group discussions and self-evaluations).

Let us compare the traditional assessment paradigm to the democratic one.

Traditional assessment paradigm [4, p. 532–536; 5]:

Basing on the premise that students are not equal, the traditional assessment paradigm concludes that some will learn and some will not. Some will get A, some will get FX or F. The teacher’s monologue is the main method of communication. The format of the lecture gives pupils the basis for understanding that teaching means telling. Coercive methods using fear, shame, threats of punishment and repressive control are used to ensure that “students learn”. Students are evaluated for their obedience according to subjective rules and standards. In the traditional method, conflicts, mistakes, and misconceptions are viewed as negative and often lead to judgement of the student, poor grades, and immediate punishment. Conflicts should be resolved quickly and avoided. The human

dignity of students suffers when the assessment of their work and growth is reduced to a numerical score. There is no interactive exchange between a teacher and a student. Impersonal assessment can build a wall that prevents free communication between a teacher and a student.

The traditional approach pays more attention to external rewards (grades, certificates of merit, teacher's praise). It is frequently confusing and out of touch with the realities of the world around us and the experiences and understandings of students. There is little or no choice, and the teacher's opinion is final. The teacher assumes full responsibility for the leadership and atmosphere conducive to learning, diminishing the learner's sense of responsibility and influence in the learning process. Autocratic, one-man decision-making ensures that the teacher has complete power as he/she makes all decisions. Over-attachment to one standpoint on a particular issue in the traditional approach simplifies the thought process and promotes the development of unshakable truths and intolerance, limiting the ability to understand another person's perspective.

The traditional approach is based on the premise that all learners share a single cultural tradition and have the same understanding. There is only one correct answer. Quantitative assessments and right/wrong assessments teach students that "to know is to remember". There is one right approach, or method of teaching, and one dominant form of assessment (usually a "time-limited objective examination") that shows what students have learned. The teacher sets predefined objectives for the subjects and has appropriate quality standards and assessment criteria before the start of the class.

Emphasis is placed on competitive learning, where the success of one student is compared to the failure of another. Students are given the clear message that there are a few "winners" and many "losers", i.e., that to get better, someone needs to get worse. Academic achievement is the dominant and only criterion for evaluation, thus the social component and personal growth is diminishing. The final grade or "a big exam" is often the only way to assess students' knowledge. Students and teachers do not systematically assess what they think, feel and learn in the classroom. Knowledge is one-sided. Real knowledge is a linear sequence of facts and expert opinions. Learners typically only passively accept other people's knowledge. In the traditional approach, time is devoted to one individual at the expense of others. Students are frequently separated from the teacher and from each other, existing and learning among strangers.

Democratic assessment paradigm [4, p. 536–539]:

In the democratic approach, there is the premise that all students are equal. It means that everyone can learn and everyone can achieve. Everyone has

the potential to get A. Small and large group dialogue and guided discussions (developing and discussing ideas) allow the teacher and students to arrive at truths, new understandings and new questions. This promotes more profound learning through a give and take approach that involves constant attention and feedback. Motivation to learn which involves voluntary cooperation, self-discipline, and mutual commitment strengthens the desire and commitment to learn. Students and teachers evaluate the extent to which and how the goals are being achieved.

The democratic approach promotes the open acknowledgement of academic and interpersonal difficulties and allows for constructive conflict resolution through class meetings, face-to-face conversations, or mediation. Conflicts, mistakes, and misconceptions enable students to learn to evaluate their thinking and actions and help them to "refine their skills". Face-to-face conversations, verbal "quick checks", and personal correspondence between student and teacher preserve dignity and help to reduce the distance between teacher and student.

The democratic approach puts more emphasis on intrinsic rewards and satisfaction from the learning process itself. The internal reward is in the work and successful completion of the project or task. This approach strives to be authentic and purposeful, connecting what learners learn to how they live. Authentic assessment involves students in presenting their work to real people and promotes work on real problems in society. Students have the freedom to choose what to learn, how to learn, with whom to learn, and how to demonstrate their learning. Responsibility for the atmosphere of the learning process lies with the teacher and student, who constantly develop and practice leadership skills to ensure that everyone feels responsible and is entitled to influence the learning process.

Shared decision-making in the democratic assessment paradigm means that the people affected by the decision are involved in the decision-making process. The teacher and learner use a process of shared decision-making that involves consensus and compromise, and that assesses the consequences of choices before making a responsible judgement based on facts. Students' opinions are also valued and encouraged. The use of multiple perspectives leads to a more complex thought process and promotes preliminary conclusions, understanding and perspective taking, and greater tolerance for ambiguity.

The democratic paradigm accepts cultural diversity, in which different cultural traditions shape the learning experience, and recognizes that learners have different cultural backgrounds and therefore different understandings. Hence, there are many possible answers, and the solution often depends on the context. Qualitative assessment helps learners

to understand that “knowledge must be used and applied”.

The democratic approach encourages teachers and learners to become experts in using different strategies and approaches to learning, and for learners to use different means and experiences to discover what they have learned (demonstrations, inquiry and research, written and oral reflection, dialogue, presentations, series of works on the same topic, exhibitions, photo exhibitions, use of visual and audio aids, application of knowledge in the real world). Objectives and standards are developed and defined collaboratively. Learners define their learning objectives and all participate in the development of quality standards and assessment criteria. The emphasis is placed on a personalized approach to independent learning, learning together and collaborative problem-solving. Learners are encouraged to believe that they can all be “winners” and that working together helps to achieve better results and facilitates learning. Thus, all three components of learning are assessed, namely achievement in subjects, community service and personal growth. Teachers and students are involved in a process of continuous learning of experience and teaching evaluation, the system of knowledge acquisition and how the educational process is carried out (cognitively, socially and effectively). Knowledge is multifaceted. Learners are actively involved in constructing their understanding of the world, other people and themselves, using evidence, research and interactive dialogue.

Thus, let us recap the similarities and differences between traditional and democratic assessment [4, p. 540–541].

Common features:

- purpose of assessment;
- quality assurance;
- ethical considerations;
- ongoing evolution.

Distinct features:

- methodology;
- flexibility;
- technological integration;
- scalability;
- student-centered learning focus;
- emphasis on real-world applications;
- diversity of assessment strategies.

Conclusions and further research. There are many benefits to using democratic assessment techniques over more traditional ones. The ability for these approaches to be personalized helps to provide a more accurate depiction of a learner’s skills and abilities. These techniques

promote student participation and interactive learning such as decision-making, project design, implementation, and polling, making education more dynamic and less memorization-focused. Therefore, in a democratic assessment, there is no such thing as a “gifted child”. All children are gifted in different ways. The teacher’s job is to help the child recognize his or her talents and uniqueness, and to promote their development. These modern approaches, meanwhile, have their drawbacks. The most urgent is the technical one. Educators must be adequately trained to utilize sophisticated computer systems and software, necessary to implement these techniques successfully. Since some of these techniques differ significantly from conventional evaluation criteria, concerns have been raised about their validity and reliability. Traditional assessment techniques are simple in use but are often criticized for failing to represent the complexity of growth and learning adequately. They also overlook pupils’ socioeconomic, cultural, and linguistic variety. That’s why it seems rational for us to use the democratic assessment approach predominantly, sometimes combining it with the traditional one, for example, in terms of testing. The further research can encompass developing methods and activities for implementing democratic principles in the classroom and designing testing technologies following the democratic approach.

REFERENCES:

1. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. № 21(1). P. 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
2. Kula S. S., Aytaç T. Comparative analysis of democratic attitude and value perceptions of school administrators, teachers, preservice teachers and students: A meta-analysis study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2022. № 9(1). P. 244–261. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.558>
3. Lind A.R. Dewey, Experience, and Education for Democracy: A Reconstructive Discussion. *Educ Theory*. 2023. № 73. P. 299–319. <https://doi.org/10.1111/edth.12567>
4. Meylani R. A Comparative Analysis of Traditional and Modern Approaches to Assessment and Evaluation in Education. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2024. №15. P. 520–557. <https://doi.org/10.51460/baebd.1386737>
5. Gulikers J. T. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*. 2004. Vol. 52. № 3. P. 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА РОЗМЕЖУВАННЯ КАТЕГОРІЙ

FORMATION AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING: THEORETICAL FOUNDATIONS AND DEFINITION OF CATEGORIES¹

Невідворотні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві провокують необхідність адаптації особистості до ситуацій невизначеності, формування специфічних навичок, які дозволяють бути гнучкими, конкурентоспроможними, нестандартно мислити, приймати оперативні рішення. В умовах інформаційного суспільства, де зростає обсяг доступної інформації, а також збільшується кількість маніпуляцій та дезінформації, здатність критично оцінювати й аналізувати дані є ключовим фактором для формування свідомого громадянського суспільства.

Для України, яка переживає складні процеси реформування та євроінтеграції, критичне мислення громадян є запорукою розвитку демократії та зміцнення національної безпеки. Саме громадяни, які критично мислять, здатні приймати обґрунтовані рішення, що сприятимуть соціальному прогресу та економічному зростанню країни. Це зумовлює необхідність теоретико-практичних аспектів формування й розвитку критичного мислення громадян на всіх вікових етапах.

Автори досліджують сутність дефініцій «формування» та «розвиток», виокремлюючи спільне та відмінне в контексті педагогічної науки та її об'єкта – особистості, яка підостає. Доведено, що процес розвитку має безперервний характер, кількісні зміни і перехід від нижчого до вищого, а формування характеризується певною закінченістю, завершеністю, досягненням конкретного рівня зрілості.

Проаналізовано специфіку розвитку та формування критичного мислення на різних вікових етапах. У дошкільному віці ми можемо говорити лише про проледевтику критичного мислення; у період від молодшого шкільного віку до ранньої юності наголошено на розвитку критичного мислення, як своєрідного переходу від низького рівня до набуття цим типом мислення нового, більш високого якісного, а також про формування окремих складових структури критичного мислення особистості, як набуття цими складовими доведеної форми. Період ранньої зрілості визначено як сенситивний для формування критичного мислення особистості, як набуття ним певної завершеної форми, певної викінченості під цілеспрямованим педагогічним впливом. У наступні вікові періоди йде мова про розвиток критичного мислення, як безперервного процесу, тобто удосконалення вже сформованого, що може відбуватись як і під цілеспрямованим педагогічним впливом, так і без нього, у процесі самоосвіти та саморозвитку.

Ключові слова: розвиток, формування, критичне мислення, особистість, розвиток

критичного мислення особистості, формування критичного мислення особистості.

The inevitable changes taking place in modern Ukrainian society provoke the need to adapt the personality to situations of uncertainty, the formation of specific skills that will allow one to be flexible, competitive, think out of the box, and make operational decisions. In the conditions of the information society, where the amount of available information is growing, as well as the amount of manipulation and misinformation is increasing, the ability to critically evaluate and analyze data is a key factor for the formation of a conscious civil society.

For Ukraine, which is going through complex processes of reform and European integration, the critical thinking of citizens is the key to the development of democracy and strengthening of national security. Critically thinking citizens are able to make informed decisions that will contribute to social progress and economic growth of the country. This determines the need for theoretical and practical aspects of the formation and development of critical thinking of citizens at all age stages.

The authors explore the essence of the definitions of «formation» and «development», distinguishing the common and different in the context of pedagogical science and its object - the growing personality. It is proven that the development process has a continuous nature, quantitative changes and transition from lower to higher, and formation is characterized by a certain completeness, completeness, achievement of a specific level of maturity.

The specifics of the development and formation of critical thinking at different age stages are analyzed. In preschool age, we can only talk about propaedeutics of critical thinking; in the period from elementary school age to early adolescence, the development of critical thinking is emphasized, as a kind of transition from a low level to the acquisition of a new, higher-quality thinking by this type of thinking, as well as the formation of individual components of the structure of critical thinking of an individual, as the acquisition of a perfected form by these components. The period of early maturity is defined as sensitive for the formation of critical thinking of an individual, as the acquisition of a certain completed form, a certain maturity under purposeful pedagogical influence. In the following age periods, we are talking about the development of critical thinking, as a continuous process, that is, the improvement of what has already been formed, which can occur both under purposeful pedagogical influence and without it, in the process of self-education and self-development.

Key words: development, formation, critical thinking, personality, development of critical thinking of an individual, formation of critical thinking of an individual.

УДК 37.015.3:159.95
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.35>

Починкова М.М.,
докт. пед. наук,
професорка кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

Бадер С.О.,
докт. пед. наук,
професорка кафедри розвитку дитини
раннього і дошкільного віку
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

¹ Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/002

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Людство все більше усвідомлює значущість, обсяги й швидкість тотальних змін, що відбуваються у світі, до яких воно не готове, адже ці зміни (повальна інформатизація, неосяжні обсяги інформації, що збільшуються з геометричною прогресією майже щохвилини, поява у відкритому доступі засобів штучного інтелекту, який може витіснити з ринку праці сотні професій тощо) призводять до кардинальних перетворень у житті людини, наслідком чого є постійний стрес і тривожність. Така ситуація посилюється змінами в глобальному кліматі, які спостерігаємо прямо зараз, через найвищі сезонні температури літа 2024 р. на планеті; а також перебування світового порядку на межі катастрофи, однією з причин чого є війна в Україні. Тож людство потребує засобу, який допоможе вижити. Одним з таких є застосування критичного мислення до вирішення проблем різного характеру. Однак, повна відсутність критичного мислення, або його тотальна нестача, спостерігається сьогодні навіть на рівні керівництва країн. Найбільш м'яким прикладом недостатності такого мислення є В. Орбан – прем'єр-міністр Угорщини, крайнім виявом відсутності критичного мислення є президент країни-агресора Росії в. путін. Нагадаємо, що саме дотримання загальнолюдських цінностей і знання виступають підвалинами для критичного розмірковування.

Отже, технологічний розвиток призвів до змін, на які людство не встигає реагувати. Однак, першою на такі зміни повинна реагувати система освіти, і якщо в світовому досвіді розвиток критичного мислення міцно вплетений в освітній процес уже декілька десятиліть поспіль, то в українському сегменті таку роботу на загальнонаціональному рівні розпочато лише з впровадженням концепції НУШ (2016 р.). При цьому, така робота не охоплює всіх громадян нашої держави, які її потребують, адже саме сформоване критичне мислення дозволяє не тільки приймати виважені рішення, уникати маніпуляцій, а й виступати ефективним засобом протидії в інформаційній війні, яку активно веде сусідня держава-агресор.

Під критичним мисленням ми розуміємо вид мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості [14, с. 4]. Подальші наукові розвідки дозволили доповнити це визначення додатковими параметрами: уникати маніпуляцій та виступати ефективним засобом протидії ІПСО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема критичного мислення активно вивчається сучасними науками, особливу увагу цій

проблемі надають філософія, педагогіка і психологія, які розглядають цей аспект крізь призму впливу на особистість. Теоретичні аспекти критичного мислення представлені в дослідженнях науковців: Дж. Браус, Т. Воропай, Д. Вуд, Д. Дьюї, В. Кремень, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Пол, В. Саулія, В. Самнер, Л. Спесер, О. Тягло, П. Фачіоне, Д. Халперн, У. Х'юїт, Дж. Чейфі та ін. Практичні аспекти, зокрема технологія розвитку критичного мислення й методика її впровадження розкрито в доробках І. Горохової, Л. Киенко-Романюк, К. Мередіт, О. Пометун, Н. Скоморовської, С. Терна, Дж. Стіл, Ч. Темпла, Д. Халперн та ін.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Критичне мислення належить до психічних процесів, а саме до метакогнітивної діяльності, тому критичне розмірковування доволі складне і потребує добре сформованих навичок, які формуються під час реалізації цілеспрямованого педагогічного процесу. Психологи наголошують на необхідності систематичної роботи над процесом мислення, зокрема, на потребі надання знань про пізнавальні процеси для досягнення певного результату. Вітчизняні науковці підкреслюють, що «наявність у людини знань про пізнавальні процеси, застосування цих знань, суттєво видозмінює протікання самих процесів пам'яті і мислення» [16, с. 355]. Отже, висновуємо про те, що процесу мислення треба навчати цілеспрямовано. Тож такий процес має, перш за все, відповідати віковим психолого-педагогічним особливостям громадянина, що дозволить підібрати відповідні принципи, методи й засоби, що сприятиме ефективному розвитку критичного мислення. Проте, в педагогічній науці сьогодні відсутня стала думка щодо розуміння процесу становлення критично мислячої особистості – частина авторів послуговуються конструктором «формування критичного мислення», інші – «розвиток критичного мислення», також зустрічаємо роботи, де ці два визначення розуміються як ідентичні, незалежно від віку.

Отже, сьогодні постає проблема у визначенні мети педагогічного процесу щодо становлення критично мислячої особистості з урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей громадян, для подальшої розробки відповідних форм, методів та засобів.

Отже, мета розвідки – дослідити генезис процесів формування й розвитку критичного мислення особистості й розмежувати означені категорії в теоретичній площині.

Виклад основного матеріалу. В українському науковому дискурсі спостерігаємо абсолютну двоїстість щодо педагогічних процесів, які здійснюються стосовно критичного мислення, наукові дослідження відображають процеси формування

й розвитку критичного мислення. Звернемось до наукових студій, що представлені у відкритому доступі, з метою виявлення наявності чи відсутності тенденцій щодо того чи того явища. Представимо отримані результати відповідно до різних вікових етапів особистості.

За результатами звернення до пошукової системи знаходимо, що у дошкільників критичне мислення можна і розвивати, і формувати. Наприклад, О. Степаненко, Т. Валентьєва, Б. Семчук досліджують педагогічну практику з розвитку критичного мислення старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [22]; О. Нікітіна – розвиток критичного мислення дошкільників на заняттях з логіко-математичного розвитку [13]. Також знаходимо роботу без автора [29], лише з шифром, під назвою «Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами розвивальних ігор», у якій, як синонімічні, використовуються поняття «формування навичок критичного мислення», «формування критичного мислення», «формування основ критичного мислення», «розвиток критичного мислення, що передбачає формування ...». При чому, визначення понять «розвиток» і «формування» залишаються не розкритими.

Така ж ситуація складається з педагогічними процесами в початковій школі, дослідники й учителі-практики використовують обидва поняття на позначення цього процесу: О. Белкіна-Ковальчук дисертація «Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання»; В. Галушкіна досліджує розвиток навичок критичного мислення молодших школярів засобами інтерактивних технологій на уроках в початковій школі [4]; Ю. Бусько і Н. Рудницька розглядають формування критичного мислення в учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій на уроках «Я досліджую світ» [3]; А. Химинець – формування критичного мислення і творчих здібностей в учнів початкової школи: європейський вимір [30]. Варто зауважити, що визначення понять розвиток чи формування в цих дослідженнях не надається, а в деяких уживаються, як абсолютні синоніми, наприклад, у роботі [30].

Таку ж двоїстість спостерігаємо й у педагогічних процесах, що стосуються критичного мислення в середній та старших школах: І. Удовиченко вивчає формування критичного мислення в учнів старшої школи на заняттях з географії засобами інформаційно-комунікаційних технологій [24]; Т. Лавренчук, О. Ліпісовецька, М. Мальченко досліджують теоретичні засади розвитку критичного мислення старшокласників [10]; С. Терно розкриває особливості розвитку критичного мислення старшокласників на уроках історії [23] та ін.

Що стосується досліджуваної проблеми в закладах вищої освіти, то тут також не спостерігаємо відмінностей: критичне мислення і формується

і розвивається: О. Радченко, С. Вихор – розвиток критичного мислення студентів [17]; О. Гарвасюк, В. Іліка, Л. Гуз, В. Кулачек, С. Малайко – формування критичного мислення у студентів-медиків як складова навчального процесу у закладі вищої освіти [32]; Л. Флегантов – формування критичного мислення студентів дистанційної форми навчання [28]; В. Щербицька, І. Письменна, В. Голяк – розвиток критичного мислення студентів під час занять з іноземної мови у ЗВО [31] та ін.

Наголосимо, що добірка представлених досліджень була здійснена нами не з наміром критики змісту і якості досліджень, а з метою представлення неоднозначності щодо поглядів на педагогічні процеси, які відбуваються.

Така розмаїтість, на нашу думку, свідчить про складність та багатоваріативність досліджуваного явища. Зважаючи, що йдеться про педагогічний процес, то для визначення його характеру обов'язково необхідним є врахування психолого-педагогічних особливостей здобувачів освіти. Однак, логіка нашого дослідження вимагає звернення до дефініцій «розвиток» і «формування».

Для початку звернемось до словників з метою потлумачення цих термінів у загальному розумінні.

Словник української мови розкриває значення таким чином: «Розвиток. 1. Дія за знач. Розвивати і розвиватися. 2. Процесу, у результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого вищого. 3. Ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [20, с. 631]. «Формування. 1. Дія за значенням формувати і формуватися. 2. Виготовлення чого-небудь за допомогою відповідної форми. [...]» [21, с. 623]. «Формувати. Надавати чому-небудь певної форми (у 1 знач.), вигляду тощо; ... ; виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру і т. ін.; надавати чому-небудь завершеності, визначеності» [21, с. 624].

Філософський словник розвиток розкриває як «незворотну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних та ідеальних об'єктів; один із загальних видів зв'язку» [26, с. 555].

У більш частковому значенні, у педагогічному аспекті, «розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації й виховання. Маючи природні анатомио-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства» [6, с. 289].

У педагогіці переважно тлумачать поняття «розвиток людини» або «розвиток особистості».

А. Кузьмінський та В. Омеляненко визначають розвиток як «специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від

простого до складного» [9]. Автори доречно привертають увагу до позиції Г. Костюка, який визначив розвиток «як безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак. Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання тощо, що вже є, а містить «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих» [9].

Своєю чергою, «формування» визначається як «складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання; цілеспрямований процес соціалізації особистості, що характеризується завершеністю. Хоча про завершеність цього процесу можна говорити лише умовно» [9].

М. Фіцула, розглядаючи процес розвитку й формування особистості, зазначає: «Поняття «розвиток людини» і «формування особистості» дуже близькі, їх нерідко вживають як синоніми». Далі дослідник звертає увагу на різницю понять «людина» і «особистість», при цьому вживає поняття «розвиток» і «формування» як синонімічні: поняття «особистість», на відміну від поняття «людина», означає соціальну характеристику людини, тобто її якості, які формуються під впливом спілкування і стосунків з іншими людьми, суспільством загалом. Проте розвиток людини і формування її особистості є цілісним процесом. У ньому велика роль належить активності людини, яка може значною мірою сприяти формуванню власної особистості, якщо перед нею будуть поставлені вихователем відповідні цілі і вона буде домагатися їх виховання, розвиваючи якості, необхідні для їх досягнення. Залежно від рушійних сил виокремлюють такі види розвитку і формування особистості: стихійний, цілеспрямований, саморозвиток і самоформування [27].

Аналіз наукової літератури дає підстави дійти таких узагальнень: поняття «розвиток» і «формування» в педагогічній літературі часто трактуються як синонімічні; ключовими відмінностями цих двох понять є те, що «розвиток» має безперервний характер, кількісні зміни і перехід від нижчого до вищого, а «формування» має певну закінченість, завершеність, досягнення рівня зрілості, певну форму. Вважаємо, що формування характеризується певним результатом – повним або частковим завершенням того чи того процесу, що можна виміряти кількісно та якісно.

Додамо, що процеси розвитку й формування залежать від навчання. Узагальнюючи позиції авторитетних педагогів і психологів, С. Мартиненко та Л. Хоружа зазначають, що «розвиток залежить від навчання, яке має йти попереду розвитку, а не позаду» [11, с. 22].

Отже, спираючись на окреслені висновки, на нашу думку, варто розрізнити поняття «розвиток» і «формування» стосовно критичного мислення. При цьому потребує врахування також, по-перше, специфіка самого критичного мислення, адже воно є специфічним різновидом психічного процесу мислення особистості й вимагає цілої низки спеціальних мисленнєвих умінь і навичок; по-друге, ми розглядаємо ці аспекти в світлі здійснення цілеспрямованого педагогічного процесу; обидва ці аспекти вимагають урахування психолого-педагогічних і нейрофізіологічних особливостей особистості громадянина на різних етапах.

Зробимо також декілька зауваг щодо розвитку й формування саме як педагогічних процесів. В Українському педагогічному словнику педагогічний процес визначається як «цілеспрямована, свідомо організована, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, внаслідок якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання» [6, с. 253].

Педагогічний процес містить у собі процеси формування, навчання, виховання та розвитку. При цьому, є системою в якій ці процеси невіддільні від умов, форм і методів їх здійснення [11, с. 23].

У нашому попередньому дослідженні ми докладно розкрили психолого-педагогічні й нейрофізіологічні засади критичного мислення особистості на різних вікових етапах [1, 2024].

Так, на етапі дошкілля лише закладається підґрунтя для вдалого розвитку й формування критичного мислення особистості громадянина в подальшому. У цей віковий період відбувається лише початок розвитку основних психічних процесів і здатність до свідомого керування ними, а базові процеси мислення необхідні для критичного розмірковування лише починають формуватися. Дитина цього віку здатна виявляти допитливість, висловлювати власну точку зору, обґрунтовувати її елементарними аргументами, робити прості висновки, брати участь у діалогах.

Тож говорити про повноцінне формування чи розвиток критичного мислення в цей віковий період складно. На нашу думку, більш доцільним буде говорити про пропедевтику критичного мислення в дошкільників.

Обґрунтуємо нашу позицію більш детально. У довідковій літературі поняття «пропедевтика» розглядається як «Вступ до курсу будь-якої науки; підготовчий вступний курс, викладений у стислій і приступній формі» [20, с. 252]. Так, наприклад, представники КЗ «Харківська обласна МАН» анонсують проведення пропедевтичних заходів МАН у вигляді обласної науково-практичної конференції [7]. У медичній науковій літературі пропедевтичні заходи розглядаються як профілактичні, тобто такі, що попереджують захворювання,

усувають фактори ризику [12, с. 4]. Отже, на нашу думку, доцільним є використовувати поняття «пропедевтика» в педагогічному аспекті як здійснення первинних, початкових, підготовчих дій. У світлі нашого дослідження, поняття *пропедевтика критичного мислення дітей дошкільного віку* ми будемо розглядати як здійснення педагогом первинних підготовчих дій для розвитку критичного мислення в молодшому шкільному віці й під час наступних вікових періодів. Тобто в цей період з точки зору педагогічних процесів неправомірно говорити про загальний розвиток чи, тим паче, формування критичного мислення, доречним здійснювати лише розвиток окремих умінь і навичок, які, з одного боку можливі з точки зору нейрофізіології і педагогічної психології, з іншого, у подальшому призведуть до можливостей розвитку критичного мислення в повному обсязі. Наприклад, розвиток умінь ставити прості запитання в процесі такої чи такої діяльності.

Наступні вікові періоди – молодший шкільний вік, підлітковий та ранньої юності – ми представимо в сукупності, адже в цей період відбувається активне дозрівання різних ділянок мозку, крім префронтальної кори, активний розвиток усіх психічних процесів, укріплення зв'язку між ними тощо. Незважаючи на те, що в кожному віковому періоду ці зміни є значущими, вони мають приблизно однакове значення для розвитку критичного мислення в цей час.

Нейрофізіологічні й психолого-педагогічні особливості молодших школярів засвідчують їхню здатність до становлення критичного мислення. Вони вже можуть здійснювати просте планування й прийняття рішень, критично осмислювати інформацію, здатні до мета-пізнання тощо.

У підлітковому віці продовжують свій розвиток процеси, які почалися у молодшому шкільному віці, крім того, в цей період активно розвивається словесно-логічне мислення, відбувається становлення довірливості пізнавальних процесів; завершується дозрівання великих півкуль та формування нейронного апарату всіх ділянок головного мозку, умовні зв'язки набувають більш високої стійкості й можливостей переключення [18].

Віковий період ранньої юності характеризується ще більшим розвитком словесно-логічного мовлення, що має тісний зв'язок з розвитком внутрішнього й зовнішнього мовлення, а також формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності. Завдяки дозріванню префронтальної кори головного мозку, людина в цьому віці здатна вирішувати складні завдання, їм стають доступними функції планування, оцінки ризиків і самоконтролю [25].

Тут ми можемо говорити про сформованість окремих умінь і навичок щодо критичного мислення й про розвиток критичного мислення в цілому.

Визначення якостей, умінь і навичок, які можна розвивати в цей період можна зіставивши вікові психолого-педагогічні і нейрофізіологічні якості особистості зі структурою критичного мислення та критично мислячої особистості.

Сьогодні в світовому науковому дискурсі відсутня універсальна структура такої особистості, однак, вона привертає увагу дослідників, зокрема, Є. Арзіпова, С. Брукфілд, С. Векслер, О. Денисевич, М. Кебас, Л. Києнко-Романюк, О. Ковалевська, С. Романова, С. Терно, Г. Ущаровська, Д. Халперн та ін. Автори цієї наукової розвідки також зробили спробу представити структурні та підструктурні компоненти критичного мислення особистості, який містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компонент за вертикальною структурою; особистісний, мисленнєвий, інформаційний, операційний блоки за горизонтальною структурою [2, с. 95–96].

Отже, на цьому віковому етапі доречно говорити, наприклад, про формування вміння ставити прості запитання, як набуття цим умінням остаточної форми, що цілком доступно дітям цього віку (для молодших школярів). Тобто, тут ми можемо говорити вже про *розвиток критичного мислення, як перехід від низького рівня до набуття цим типом мислення нового, більш високого якісного*, що логічно відповідає психологічному й нейрофізіологічному розвитку особистості цих вікових періодів.

На етапі ранньої зрілості варто говорити про формування критичного мислення особистості як цілісного новоутворення, адже цей віковий період є сенситивним для цього процесу. Адже це віковий період характеризується максимальним розквітом психофізіологічних якостей людини, зокрема інтелектуальних та вербальних функцій, психологічних структур: теоретичного мислення, світогляд, самосвідомість, розвинена рефлексія, сформований тип темпераменту. Так, С. Єфіменко, досліджуючи психологічні особливості студентського віку, узагальнює: новоутворення студентського віку «характеризуються досягненням найвищих результатів біологічного, психологічного і соціального розвитку: перетворення мотивації й усієї системи ціннісних орієнтацій відповідно до провідного виду діяльності, зміна характеру соціальних ролей, цілеспрямоване набуття професійних знань, умінь і навичок, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з опануванням фаху, розвиток рефлексії, удосконалення інтелекту, становлення когнітивної сфери, розкриття потенційних можливостей [8, с. 148].

Ще одним важливим фактором, що вказує на сенситивність цього віку щодо формування критичного мислення є переоцінка сформованих ціннісних орієнтацій, оскільки, за нашим твердим переконанням, саме знання й цінності виступають

фундаментом для критичного розмірковування особистості, зокрема й особистості громадянина. Колектив авторів, Л. Яворовська, Р. Камишнікова, О. Поліванова, С. Яновська, С. Куделко, наголошують, що в цей період відбувається «розвиток рефлексії, тобто самопізнання у вигляді роздумів над власним переживанням, відчуттям й думками обумовлює критичну переоцінку раніше сформованих цінностей і сенсу життя, можливу їхню зміну і подальший розвиток [15, с. 14].

І останнім, але від цього не менш важливим фактором, що свідчить на користь цього вікового періоду як чутливого для формування критичного мислення є остаточне дозрівання лобної частини мозку й префронтальної кори, що (за Р. Сапольські) дозволяє людині здійснювати довготермінове планування, регулювання емоцій, приборкання імпульсивності, стратегічне впорядкування знань тощо [19, с. 45]. Саме ці якості необхідні для повноцінного критичного розмірковування. Тут ми розуміємо *формування критичного мислення як набуття ним певної завершеної форми, певної викінченості під цілеспрямованим педагогічним впливом*. Зрозуміло, що про закінченість цього процесу ми говоримо доволі умовно, адже, як ми вже зазначали вище, розвиток особистості, й критично мислячої особистості також, продовжується протягом усього життя.

Тож, досліджуючи педагогічні процеси в цей віковий період цілком доречно говорити про формування критичного мислення особистості з урахуванням різних умов.

Наступним віковим періодам – зріла юність, дорослість, старість – також притаманні певні особливості. Так, зрілій юності і дорослості притаманні пік розвитку мислення, інтелекту, особистісний розвиток набуває стабільності й спрямований не стільки на отримання нового, скільки на розширення й поглиблення вже існуючих знань, життєвих принципів, набуття нового життєвого досвіду, стабілізацію основних інтересів і емоційної сфери.

Період старості характеризується загальним зниженням когнітивних функцій, однак, для нас важливим є зауваження психологів про те, що активна інтелектуальна праця дозволяє довше зберегти активність когнітивних функцій [18], тож розвиток критичного мислення в цьому віці дозволить зберегти довше когнітивні функції на високому рівні.

Логічно, що в ці вікові періоди ми говоримо про розвиток критичного мислення, як безперервного процесу, тобто удосконалення вже сформованого. Такий процес може тривати до кінця життя людини. Відзначимо, що він може відбуватись як з цілеспрямованим педагогічним впливом, так і без нього, в процесі самоосвіти та саморозвитку.

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що цілеспрямовані педагогічні процеси

мають бути різними для різних вікових етапів людини, оскільки, по-перше, критичне мислення є психологічним процесом, що вимагає достатнього рівня розвитку і сформованості значної кількості психічних і нейрофізіологічних процесів; по-друге, важливо враховувати психолого-педагогічні особливості особистості на кожному віковому етапі для здійснення відповідного адекватного й доречного педагогічного впливу.

На нашу думку, в дошкільному віці ми можемо говорити лише про пропедевтику критичного мислення, як здійснення педагогом первинних підготовчих дій для розвитку критичного мислення в молодшому шкільному віці й під час наступних вікових періодів; щодо педагогічних процесів розвитку й формування варто говорити лише про розвиток окремих умінь чи навичок. У період від молодшого шкільного віку до ранньої юності варто говорити вже про розвиток критичного мислення, як перехід від низького рівня до набуття цим типом мислення нового, більш високого якісного, а також про формування окремих складових структури критичного мислення особистості, як набуття цими складовими доведеної форми. Період ранньої зрілості є чутливим для формування критичного мислення особистості, як набуття ним певної завершеної форми, певної викінченості під цілеспрямованим педагогічним впливом. У наступні вікові періоди йде мова про розвиток критичного мислення, як безперервного процесу, тобто удосконалення вже сформованого, що може відбуватись як і під цілеспрямованим педагогічним впливом, так і без нього, в процесі самоосвіти та саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці програми розвитку й формування критичного мислення особистості громадянина на різних вікових етапах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бадер С. О., Починкова М. М. Психолого-педагогічні та нейрофізіологічні засади критичного мислення особистості на різних вікових етапах. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 73.
2. Бадер С. О., Починкова М. М. Структура критичного мислення особистості. *Інноваційна педагогіка*. №62. 2023. Т. 1. С. 91–97. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.18>
3. Бусько Ю. В., Рудницька Н. Ю., Формування критичного мислення в учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій на уроках «Я досліджую світ». *Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу: досвід, реалії, перспективи* : збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (29 листопада 2022 року) / за заг. ред. І. В. Голубовська. Житомир : ФО-П «Н. М. Левковець», 2022. С. 66–69.
4. Галушкіна В. О. Розвиток навичок критичного мислення молодших школярів засобами інтер-

активних технологій на уроках в початковій школі. URL: <https://liko-school.kyiv.ua/images/professional-achievements/robotaGalushkina.pdf>

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид. доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

7. Єрмоленко Н. Ю. Особливості проведення II (обласного) етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України у 2023/2024 навчальному році. URL : <https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2023/11/2-%D0%84%D1%80%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>

8. Єфіменко С. Психологічні особливості студентського віку. *Наукові записки*. Серія: педагогічні науки. Вип. 103. С. 140–149.

9. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Розвиток і формування особистості. *Педагогіка у запитаннях і відповідях* : навч. посіб. URL : https://pidruchniki.com/pedagogika/z_rozvitok_formuvannya_osobistosti.

10. Лавренчук Т. С., Ліпісовецька О. М., Мальченко М. С. Теоретичні засади розвитку критичного мислення старшокласників. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 6 (12). С. 472–481.

11. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка : навч. посіб. К. : МАУП, 2002. 176 с.

12. Методичні вказівки до практичних занять з теми 35 : «Поняття профілактики. Основні види профілактики» для самостійної підготовки до практичних занять із дисципліни «Пропедевтика громадського здоров'я» / укладачі: зав. каф., д. м. н., проф. В. А. Сміянов., ст. викл. О. І. Сміянова. Суми : Сумський державний університет, 2019. 16 с.

13. Нікітіна О. О. Розвиток критичного мислення дошкільників на заняттях з логіко-математичного розвитку. URL : <https://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/paper/viewFile/365/361>

14. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... докт. пед. наук., 13.00.04. Старобільськ, 2021. 571 с.

15. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / укладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с. URL: <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/handle/123456789/9397>

16. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін. ; за ред. І. Д. Пасічника. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.

17. Радченко О., Вихор С. Розвиток критичного мислення студентів. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25938/1/Radchenko_Vyukhor.pdf

18. Савчин В. М., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

19. Сапольскі Р. Біологія поведінки. Причини доброго і поганого в нас / пер. з англ. Олена Любенко. 4-те вид. К. : Наш формат, 2024. 672 с.

20. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; ред-

кол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 8: Природа-Ряхтливий / ред. тому: В. О. Винник та ін. 1977. 927 с.

21. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 10: Т–Ф / ред. тому: А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк. 1979. 658 с.

22. Степаненко О. К., Валентьєва Т. І., Семчук Б. І. Розвиток критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів. *Перспективи і інновації*. 2022. № 4 (19). С. 297–309.

23. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії. *Zaporizhzhia Historical Review*. 2021. 1(21). С. 483–487. URL: <https://listznu.org/index.php/journal/article/view/1827>

24. Удовиченко І. В. Формування критичного мислення в учнів старшої школи на заняттях з географії засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Освіта та розвиток одарованої особистості*. 2018. I квартал. № 1 (68). С. 30–34.

25. Фіголь В. Що важливо знати батькам про вікові етапи дозрівання мозку. *Пильний погляд*. *Poglyad.info*. URL: <https://www.poglyad.info/2023/01/02/provikovi-etapy-dozrivannya-mozku-batkam-rozpozovilylikari/>

26. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

27. Фіцула М. М. Розвиток, виховання і формування особистості. Процес розвитку і формування особистості. *Педагогіка*. URL : https://pidruchniki.com/1425072534954/pedagogika/rozvitok_vihovannya_formuvannya_osobistosti

28. Флегантов Л. О. Формування критичного мислення студентів дистанційної форми навчання. *Науково-практична конференція професорсько-викладацького складу Полтавської державної аграрної академії за підсумками науково-дослідної роботи в 2015 році* (м. Полтава, 18–19 травня 2016 року) : Збірник наукових праць. Полтава : РВВ ПДАА, 2016. С. 69–71.

29. Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами розвивальних ігор. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/04/3.-Krytychnist-rozumu.pdf>

30. Химинець А. Формування критичного мислення і творчих здібностей в учнів початкової школи: європейський вимір. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Випуск 10. Ужгород, 2019. С. 190–197.

31. Щербіцька В. В. Письменна І. І., Голяк В. І. Розвиток критичного мислення студентів під час занять з іноземної мови у ЗВО. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2022. № 2 (24). С. 72–79. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-2-24-7.

32. Garvasiuk O., Ilika V., Guz L., Kulachek V., & Malaiko S. Формування критичного мислення у студентів-медиків як складова навчального процесу у закладі вищої освіти. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2023. 23 (4). С. 273–277. <https://doi.org/10.31718/2077-1096.23.4.273>

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ОСНОВА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ АВІАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ

ANALYSIS OF AVIATION ENGLISH PECULIARITIES AS THE METHODOLOGICAL BASIS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE AT HIGHER MILITARY AIR FORCE INSTITUTIONS

У статті надається обґрунтування необхідності пошуку ефективних шляхів формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів військової авіації та диспетчерів авіації як такої, що є невід'ємною та вагомою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця військової авіаційної сфери. Автор статті посилається на законодавчі та нормативно-правові документи, які регламентують розробку навчальних програм підготовки військових пілотів Повітряних Сил ЗСУ. У дослідженні акцентується увага на понятті 'комунікативна компетентність', окреслено її структуру як сукупність лінгвістичних, соціолінгвістичних та прагматичних компонентів. Комунікативна компетентність розглядається як удосконалене й розширене розуміння базової моделі вербальної усної комунікації. Проаналізовано модель вербальної усної комунікації з урахуванням особливостей умов здійснення радіоперемовин між військовим пілотом та диспетчером авіації. Автор наголошує на необхідності диференціації термінів 'комунікація', 'комунікативна компетентність', 'компетенція', 'мовна компетентність' та пропонує їх визначення. У статті наведено детальний аналіз поняття 'мова авіаційного радіотелефонного зв'язку' як підкатегорії більш широкого кластера 'авіаційної англійської мови' з посиланням на документи ICAO й досліджено її аспекти, особливості та структуру. Визначено предметно-тематичні області професійного спілкування 'військовий пілот – диспетчер авіації', та, виходячи з цього, – переважаючи граматичні конструкції й пріоритетні комунікативні функції, які підлягають опануванню курсантами для набуття ними необхідного професійно-обумовленого рівня володіння англійською мовою для здійснення польотів у міжнародному просторі. Здійснено спробу окреслити оптимальну методологічну основу, підходи, форми організації навчального процесу та принципи викладання англійської мови курсантам ХНУПС імені Івана Кожедуба.

Ключові слова: комунікативна компетентність, модель вербальної усної комунікації, компетенція, мова авіаційного радіотеле-

фонного зв'язку, авіаційна англійська мова, методологічна основа, форми організації навчального процесу.

The article emphasizes the need for the search of effective ways of forming communicative competence in the process of educating military pilot cadets and future military air traffic controllers as an integrative part of future Air Force officers' professional competence. The author of the article refers to the normative and legislative documents which regulate the development of program and syllabus to educate and train Ukrainian Air Force military pilots. This research paper studies the concept of 'communicative competence', suggests its definition and defines its structure as a unity of linguistic, sociolinguistic and pragmatic components. Communicative competence is viewed as an improved and advanced understanding of the basic model of verbal communication. The last has been analyzed with consideration of peculiar conditions in which radio communication between a military pilot and an ATC usually takes place. The article emphasizes the need of differentiating between terms 'communication', 'communicative competence', 'expertise', 'language competence' and suggests their definitions. The research presents the detailed analysis of the concept of 'English for aviation radio communication' which is considered as a subcategory of a larger cluster of 'aviation English', with references to ICAO documents. The aspects, distinguishing features and structure of 'English for aviation radio communication' have been studied in the article as well. The paper suggests the specification of topics consistent with 'pilot – controller' professional communication which, in their turn, provide for defining the most typical grammar structures and priority communicative functions to be mastered by the cadets to obtain the professionally-required level of English in compliance with the ICAO specifications and which should allow for operation in the international airspace. The author makes the suggestion of solving the issue of defining the optimal methodological basis, forms and principles of organizing educational process at Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University.

Key words: communicative competence, model of verbal communication, expertise, English for aviation radio communication, aviation English, approaches, forms and principles of organizing educational process.

УДК 378.881

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.36>

Савицька А.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри авіаційної
англійської мови
Харківського національного
університету Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку української військової аеронавігаційної системи, збільшення ролі ВПС ЗС України у міжнародному військовому співробітництві, тісна співпраця з іноземними партнерами під час повномасштабної російського вторгнення, навчання українських пілотів управлінню

військовими літаками закордонного виробництва висувають нові вимоги до рівня професійної підготовки та сформованості іншомовної комунікативної компетентності членів льотного екіпажу, диспетчерської служби та служб наземного обслуговування. Згідно з «Керівництвом з впровадження вимог ICAO щодо володіння мовою»

(2010) [1], диспетчери повітряного руху та оператори авіаційних станцій повинні вміти спілкуватись англійською мовою та розуміти її на четвертому робочому рівні із шести визначених. Таким чином, володіння англійською мовою військовослужбовцями Повітряних Сил ЗСУ набуло фахової значущості і є професійною необхідністю: володіння достатнім рівнем іншомовної комунікативної компетентності є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця Повітряних Сил і, відповідно, першочерговим завданням кафедри авіаційної англійської мови Харківського Національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба вбачається пошук оптимальних методологічних засад освітнього процесу для успішного вирішення поставленої задачі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми професійної підготовки фахівців авіаційної галузі були і є у полі зору багатьох науковців. Методикою викладання авіаційної англійської мови опікувалися О. Москаленко (методичні засади навчання професійно-орієнтованої англійської мови) та Л. Немлій, а лінгвістичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі досліджувалися у працях Л. Барановської, А. Кириченко (мовні особливості англійського авіаційного радіотелефонного дискурсу), та ін. Формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності є центральною проблемою праць Н. Глушаниці, Н. Плачинди, В. Асрян, Л. Герасименко, Г. Пашенко, Г. Пухальської, Т. Тарнавської, Є. Кміта (формування й вдосконалення іншомовної компетентності) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, лівова частка досліджень вітчизняних вчених присвячені авіаційній мові та пов'язаним з нею педагогічним проблемам у царині цивільної авіації, тоді як англомовна підготовка авіаційних фахівців Повітряних Сил ЗСУ досліджена недостатньо. І хоча авіаційна мова цивільної та військової авіації підпорядковані вимогам Міжнародної Організації Цивільної Авіації (ICAO) та мають багато спільних рис, професійна підготовка авіаційних фахівців Повітряних Сил та формування їх іншомовної комунікативної компетентності мають, беззаперечно, ряд притаманних військовій авіації особливостей.

Мета статті – здійснити ретельний аналіз особливостей мови авіаційного радіотелефонного зв'язку та крізь призму цього аналізу дослідити особливості формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців ПС ЗСУ й окреслити методологічні засади для оптимального вирішення поставленої педагогічної мети.

Виклад основного матеріалу. Формування концепції підготовки спеціаліста та визначення оптимальних методологічних засад для оптимізації формування комунікативної компетентності

потребує, насамперед, аналізу понятійного апарату й глибокого розуміння сутності ключових понять, таких як 'комунікація', 'комунікативна компетентність', 'компетенція', 'мовна компетентність' [7, с. 161]. Вивчення потребує і сама дефініція 'англійська авіаційна мова', яка характеризується настільки специфічними притаманними їй рисами, що лише їх усвідомлення уможливить теоретичне осмислення методологічних засад формування комунікативної компетентності у рамках авіаційної англійської мови.

Традиційна 'ідеальна' модель вербальної усної комунікації включає такі елементи, як відправник інформації, її реципієнт та канал зв'язку. Але ця спрощена модель вербальної комунікації, за якої інформація відправника, закодована у вигляді висловлювання, досягає реципієнта засобами звукового потоку та декодується ним, не відображає ряду чинників, які у реальному акті комунікації під час радіоперемовин впливають на його успішність / неуспішність. До таких чинників відносяться об'єктивні фактори (фоновий шум, низька якість зв'язку, віддаленість комунікаторів у відстані та (частково) у часі), та суб'єктивні (різний ступінь володіння мовою та здатності до дискурсу комунікаторів, фізична втома, вплив стресу в умовах військових дій, рівень концентрації уваги тощо) [7, с. 163]. Тому на зміну вищеописаній спрощеній моделі вербальної комунікації було запропоновано розроблене прикладними лінгвістами в 1980-х роках робоче визначення комунікативної компетентності, яке пропонує розглядати акт комунікації та, як наслідок, *комунікативну компетентність* як сукупність *лінгвістичних, соціолінгвістичних та прагматичних компонентів* (компетенцій).

Соціолінгвістична компетенція полягає у розумінні соціального (у тому числі професійного) контексту, вмінні розпізнати та правильно вживати лінгвістичні маркери соціальних відносин, діалекти та акцент.

Під *прагматичною компетенцією* розуміємо вміння будувати дискурс, стратегічно планувати та гнучко міняти його у залежності від ситуації та з урахуванням відповідних навичок співрозмовника.

Центральною ж ланкою у тріаді компетенцій, які визначають поняття комунікативної компетентності, є *лінгвістична компетенція*, до якої у загальному розумінні відносяться знання та осмислене використання лінгвістичних засобів мови. До неї, зокрема, відносяться такі основні (з огляду на специфіку комунікативної компетентності у галузі авіації) вміння, як говоріння та сприйняття на слух. Вони охоплюють пасивні субнавики (граматичні, лексико-семантичні, фонологічні та сприйняття на слух), що становлять базис для функціональних субнавиків (темп мовлення

та спілкування). Саме ці шість субнавиків включено до кваліфікаційної шкали ICAO і, відповідно, окреслюють загальні методичні рекомендації щодо вибору форм роботи для формування та розвитку таких навиків [1, 2.6.3]. Від фонологічної компетенції (вимови) значною мірою залежить адекватне розуміння повідомлення співрозмовником; під граматичною компетенцією слід розуміти правильне й точне використання простих й складних синтаксичних структур та граматичних явищ, що відіграє визначальну роль у передачі смислу повідомлення; лексична ж компетенція (словниковий запас) характеризується вмінням швидко й точно вживати окремі слова, фрази, кліше, а також вмінням перефразувати сказане [6, с. 65]. Темп мовлення являє собою вміння створювати спонтанні непередбачені висловлювання, мінімізувати вживання слів-паразитів та зайвих пауз. Ця компетенція базується на інших навичках та напряду залежить від рівня сформованості інших компетенцій. Сприйняття інформації на слух характеризується швидкістю розуміння та повнотою обсягу деталей повідомлення. Навик спілкування є здатність досягати комунікативної мети та успішно здійснювати спонтанний усний діалог.

Отже, поняття '*лінгвістична компетенція*' не є ідентичним до поняття '*комунікативна компетентність*' і представляє собою складову частину останньої наряду з соціолінгвістичною та прагматичною компетенціями.

Слід також відокремити *комунікативну компетентність* від поняття '*мовна компетентність*'. Остання є більш загальним й широким поняттям та враховує мовленнєві помилки, акти неадекватної комунікації, їх чинники, природу та обсяг впливу на порушення процесу комунікації.

Усі вище окреслені термінологічні поняття набувають певних рис у царині специфіки авіаційної англійської мови. Термін 'авіаційна мова' охоплює відносно широку область та включає в себе всі ситуації використання мови представниками різних професій авіаційного профілю (льотні екіпажі, інженери, техніки, персонал служб наземного забезпечення). Зазвичай, високоспеціалізоване використання мови може призвести до формування підсистеми мови, або *субмови*, що, власне, і сталося з тим широким прошарком англійської мови, який обслуговує сферу авіації. Субмова характеризується використанням високоспеціалізованої лексики, численною кількістю термінів та наявністю дещо нестандартних форм і конструкцій. У такому сенсі авіаційна англійська мова являє собою типовий приклад субмови та має велику кількість власних підсистем, які використовуються у доволі різнопланових сферах авіаційної сфери: досить очевидними та беззаперечними є значні розбіжності у термінології, наприклад, літакобудування, служб наземного обслуговування

та авіаційного радіотелефонного зв'язку. Мова *авіаційного радіотелефонного зв'язку* охоплює досить обмежену кількість ситуацій використання мови представниками лише двох авіаційних спеціальностей – диспетчерів управління повітряного руху та членів льотних екіпажів – і включає два компоненти: стандартну *фразеологію ICAO* та використання *розмовної мови*. Цей вузькоспеціалізований кластер авіаційної мови посідає центральне місце у процесі формування англійської комунікативної компетентності майбутніх фахівців військової авіаційної сфери та потребує усвідомленого аналізу його специфіки для вибору доцільних підходів, методів викладання та форм навчальної роботи.

Специфіку підсистеми 'мова авіаційного радіотелефонного зв'язку' обумовлює ряд факторів та чинників, що виокремлюють її як особливу мовну підсистему. До основних з таких чинників віднесемо відсутність візуального каналу сприйняття (і, як наслідок, невербальних засобів спілкування), що породжує підвищену залежність розуміння повідомлення від чіткого та правильного мовлення; неможливість передачі повідомлень одночасно, що унеможливорює використання реплік та коментарів для контролю ефективності сприйняття; акустичні умови, за яких відбувається комунікація, значно гірші за звичайні внаслідок фонових шумів, особливо в умовах ведення бою; визначеність змісту радіотелефонних перемовин вузькопрофесійним контекстом, великим обсягом спеціальних технічних знань у сфері експлуатації повітряного судна та навігації; наявність стресогенних факторів; прилаштування до акценту співрозмовника, дотримання оптимального темпу мовлення та подолання мовного бар'єру.

Стандартизована фразеологія ICAO та розмовна мова є двома аспектами авіаційної мови радіотелефонного зв'язку, які і є визначальними для моделювання педагогічного процесу, визначення методологічного підходу та розробки навчальних програм.

Основна функція авіаційної мови радіотелефонного зв'язку полягає в обміні інформацією в ясній лаконічній точній формі [6, с. 66]. Використання *стандартизованої фразеології*, яка призначена для використання усіма учасниками авіаційного радіотелефонного зв'язку та має специфічну технічну функцію забезпечення ефективного та безпечного зв'язку, мінімізує негативний вплив факторів, наведених вище у характеристиках поняття 'авіаційна мова'. Фразеологія ICAO розроблена з метою забезпечення максимальної точності, лаконічності та однозначності розуміння слів та виразів, що використовуються при веденні радіотелефонних перемовин, та характеризується обмеженим словниковим запасом (приблизно 400 слів), короткими реченнями зі спрощеною

синтаксичною структурою, невикористанням артиклів, присвійних та особових займенників, службових дієслів, багатьох прийменників; поширеним вживання іменникових дериватів; вживанням наказового способу дієслова та пасивного стану дієслова у близько 50% речень.

Однак «наведена в розділі 12.3 фразеологія не є вичерпною, і припускається, що за деяких обставин пілоти, персонал УПР та інший наземний персонал будуть використовувати просту *розмовну мову*, яка має бути максимально ясною, лаконічною» [3, 12.2]. Під розмовною мовою в авіаційному радіотелефонному зв'язку розуміють спонтанне використання природної мови, хоча воно і обмежене функціями і тематикою (авіаційною та неавіаційною) радіообміну, а також специфічними вимогами до мови, обумовленими критично важливими міркуваннями безпеки, які передбачають ясність, лаконічність, прямоту, доречність, однозначність та невеликий обсяг мовлення. Вміння впевнено користуватися розмовною мовою може виявитися *критично необхідним у випадках позаштатних та аварійних ситуацій* для узгодження ряду невідкладних питань, коли обсяг мови, необхідної для вирішення проблеми, знаходиться поза межами стандартної фразеології. Потреба у застосуванні розмовної мови існує також і у багатьох повсякденних ситуаціях та має таке визначення, як 'зміна коду'. Таким чином, навчання англійської мови не повинно обмежуватися стандартною термінологією: мовна компетентність є складний взаємозв'язок знань, навиків та компетенцій, не зводиться до вивчення окремих лексичних одиниць, і опанування термінологією радіотелефонного зв'язку не може означати набуття мовної компетентності [5].

Характерна для змісту повсякденних перемовин між пілотами та диспетчерами та пов'язаних зі штатними та позаштатними ситуаціями тематика вимагає певних знань у багатьох предметних областях та знань відповідної лексики: загроза зіткнення у повітрі та застосування ворожих засобів ППО; пожар на борту літака; десантування особового складу та вантажу; термінова зміна бойового завдання та пов'язана з цим зміна плану польоту; непередбачувані інциденти на борту; проблеми з паливом; метеоумови; обладнання; системи набортного озброєння; топографічні риси місцевості тощо. Тобто, склад найбільш вживаного словникового запасу і *лексична компетенція* пілотів та диспетчерів авіааруху визначаються *проблематикою*, яка найчастіше задіяна у процесі їх професійного спілкування.

Цілком очевидно, що предметно-тематичні області професійного спілкування чітко окреслюють домінуючі *комунікативні функції* учасників радіообміну, які можна умовно розподілити на чотири категорії у відповідності до ролі, яку вони

виконують під час пілотування й управління повітряним рухом: спонукання до дії (вказівки, прохання та пропозиція виконання дії, порада/консультація; дозвіл/схвалення дії; ініціатива); обмін інформацією; управління відносинами 'пілот–диспетчер; управління діалогом (запит/надання дозволу, уточнення, самокорекція тощо). Комунікативні функції, у свою чергу, визначають перелік необхідних та найбільш вживаних *граматичних конструкцій* (базових та складних) для здійснення успішного акту комунікації.

Окреслені вище понятійний апарат, лінгвістичні особливості авіаційної мови, її предметно-тематичні області та комунікативні функції дають змогу стверджувати, що авіаційна мова у військовій сфері має високоспеціалізований та вузько-професійний характер. Така специфічність визначає найбільш доцільні *методологічні підходи* до викладання авіаційної мови.

До них, у першу чергу, віднесемо *особистісно орієнтований та компетентнісний підходи*, які є ключовими концепціями у сучасній військовій освіті. Останній логічно поєднується з *методикою LSP* (language for special purposes) – вивчення мови для спеціальних цілей. Зміст навчального процесу акцентується на тематичі, яка має безпосередню зацікавленість для тих, хто навчається [4, с. 76]. Процес навчання перш за все орієнтований на оволодіння засобами мови, необхідними для виконання конкретної професійної задачі. LSP є вузько-спрямованим та змістовно-орієнтованим і ставить за мету набуття спеціалістами часткової мовної компетентності у конкретних професійних областях. Досягненню відповідності між предметним змістом навчального процесу вивчення мови та професійними інтересами й потребами майбутніх фахівців сприяють професійно-орієнтований контент та форми роботи на занятті, які імітують професійні ситуації й задіюють курсантів в активну комунікативну взаємодію. Наприклад, урахування того факту, що професійні навички пілотів та диспетчерів орієнтовані на усне реагування на слухові (радіотелефонні перемовини) та графічні (прилади, екрани обзору, графіки) стимули значно більше, аніж на текстові повідомлення, дозволяє максимально наблизити мовну підготовку до умов професійної діяльності шляхом активного використання у навчальному процесі завдань та вправ, які відтворюють реальні ситуації спілкування формату 'пілот–диспетчер'. За особистісно-орієнтованого підходу ключової ролі набуває також *мотиваційна складова* як вагомий важіль підвищення зацікавленості у вивченні мови.

З огляду на те, що у сфері військової авіації ядром поняття професійної компетентності є сформованість навичок здійснення саме акту усної комунікації [4, с. 78], визначальним та провідним *методом* мовної підготовки персоналу

авіаційної галузі логічно вбачається комунікативний метод як найбільш доцільний щодо досягнення основної мети. Керівним стає принцип *learner-centeredness*, за якого курсант виступає як активний творчий суб'єкт та є центральною фігурою процесу навчання. Основною метою навчального процесу на занятті стає акт успішної комунікації; виправлення помилок є не повсякчасним, а підпорядкованим процесу комунікації і направленим на поліпшення його якості.

Отже, до загальних методичних рекомендацій щодо організації навчального процесу вивчення авіаційної англійської мови можна віднести наступні:

– особистісно орієнтоване та контекстне навчання з урахуванням майбутніх професійних потреб (моделювання квазі-професійних завдань, які б відтворювали реальні ситуації професійної взаємодії та комунікативні функції учасників радіо-телефонних перемовин);

– застосування комунікативних методик навчання, орієнтованих на формування та розвиток пріоритетних (в контексті авіаційної мови) мовних аспектів – навичок мовлення та сприйняття інформації на слух. З огляду на це доцільним вбачається максимізація розмовної практики з використанням інтерактивного навчання для взаємодії усіх курсантів як учасників процесу навчання з максимальним використанням слухових та візуальних (а не текстових) стимулів, що відтворює умови реальних професійних ситуацій.

Досягненню кінцевої мети – сформованості комунікативної компетентності майбутнього фахівця – підпорядковується і вибір *форм організації навчального процесу*. Пріоритетною залишається традиційна форма *аудиторних занять* за моделлю 'викладач – група', особливо з урахуванням необхідності розвитку інтегративних навичок спілкування та темпу мовлення. Викладач як модератор навчального процесу направляє, коригує процес навчання, створює оптимальні умови для спілкування курсантів у парах та малих групах, максимізуючи таким чином час, відведений для розвитку навичок усного мовлення, відслідковує і піддає виправленню ті сторони навчання, які того вимагають, відслідковує пропорційність видів робіт та аудиторного часу для розвитку усіх мовленнєвих навичок тощо.

Ще більшої гнучкості, ефективності та продуктивності занять можна досягти шляхом застосування *змішаного навчання*. «Змішане навчання – це поєднання комп'ютерного навчання із засвоєнням матеріалу під час аудиторних занять, направлене на оптимізацію ефективності та результативності програми навчання. Як правило, технічні засоби застосовуються як допоміжні та готують студента до заняття з викладачем» [2, 1.3.9]. Використання *комп'ютерного навчання* відкриває

перед курсантом такі можливості, як доступ через пошукові системи до великої кількості навчальних матеріалів у текстовому, аудіо- та відео форматі, а також доступ до *дистанційного навчання* (зокрема на платформі MOODLE), яке дозволяє здійснити частину вивчення курсу поза рамками розкладу аудиторних занять з можливістю отримувати від викладача зворотній зв'язок, що надає курсанту можливість працювати у комфортному для нього темпі з приділенням особливої уваги тим аспектам мовної підготовки, які потребують додаткового часу, та з урахуванням індивідуальних здібностей. До того ж, самостійне відпрацювання базових умінь (як-то, граматичні конструкції, словниковий запас, сприйняття на слух і, певною мірою, вимова) вивільняє деякий час аудиторних занять для відпрацювання інтегративних навичок під керівництвом та у присутності викладача.

Запропоновані вище комп'ютерне та дистанційне навчання як форми організації навчального процесу оптимально доповнюють зміст *самостійної роботи*. А *індивідуальним заняттям* з викладачем можна віддати перевагу у випадку корективного навчання або ж подолання індивідуальних складнощів курсанта.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проаналізовані вище понятійний апарат, лінгвістичні особливості авіаційної мови, її предметно-тематичні області та комунікативні функції учасників радіообміну дають змогу визначити найдоцільніші методологічні підходи, методи та форми організації навчального процесу з огляду на досягнення основної навчально-педагогічної мети – формування комунікативної компетентності як невід'ємної та вагової частини професійної компетентності майбутнього фахівця Повітряних сил ЗС України. Стратегічним напрямком роботи кафедри авіаційної англійської мови залишається розробка педагогічної моделі організації навчального процесу, яка б узагальнила, систематизувала та пов'язала цілі, підходи, принципи, технології, засоби навчання та критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців військово-авіаційної сфери.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Doc 9835-AN/453 Manual on the Implementation of the ICAO Language Proficiency Requirements. – Preliminary edition. – 2004. – 162 с.
2. Січ № 323-An/185 «Рекомендації з програм навчання авіаційної англійської мови» (2009)
3. Doc № 4444 «Правила аеронавігаційного обслуговування. Організація повітряного руху» (2016)
4. Барановська Л. В. Англійська мова в авіаційному ВНЗ: навчальна дисципліна, засіб професійної підготовки та майбутньої фахової діяльності Комунікація у сучасному соціумі : Матер. II Міжн. наук.–практ. конф. (Львів, 8 червня 2018р.). – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. – С. 77–79.

5. Глушаниця Н. В. Формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з авіоніки у процесі фахової підготовки / Автор. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.В. Глушаниця. – Національний авіаційний університет. – Київ, 2013. – 20 с.

6. Кириченко, А. (2013). Мовні особливості англійського авіаційного радіотелефонного дискурсу. Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови, 21, 63–68.

7. Плачинда Т.С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості. Plachynnda. T. S, 2014. С. 160–164.

ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ ПОМИЛОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

ERROR CORRECTION PROBLEMS DURING A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Стаття розглядає причини та підходи до виправлення помилок під усного мовлення на заняттях з іноземної мови. Стаття наголошує, що є абсолютно неправильно використовувати помилки виключно для цілей оцінювання, особливо коли студенти припускаються помилок, але все ж таки здатні досягти своїх комунікативних цілей в усній формі. Наголошено, що помилки при вивченні іноземної мови та їх корекція є невід'ємною складовою вивчення іноземної мови. Зазначено, що саме викладач повинен вирішувати які помилки ігнорувати, а які корегувати. Обґрунтовується важливість виправлення помилок та впливу зворотного зв'язку на ефективність вивчення мови. Подальший аналіз та класифікація визначають подальші кроки обох сторін у процесі навчання. Наводяться приклади основних помилок, які допускаються у процесі опанування мовою, розглядаються основні підходи та способи надання зворотного зв'язку. Стаття зазначає, що розгляд типових помилок як викладачем, так і студентом, їх подальший аналіз та класифікація визначають подальші кроки обох сторін у процесі навчання. Зазначено, що важливо розглядати помилки як необхідний компонент процесу вивчення іноземної мови і, отже, успіху на шляху до володіння мовою. У статті вказано, що виправлення студентами групи помилок студента-доповідача слугує як один із методів роботи над помилками, що одночасно є профілактикою недопущення ними подібних помилок у процесі набуття умінь та навичок усного мовлення. Рекомендовано, що викладач втручається у процес тільки тоді, коли студенту не можуть виправити помилку. Вказано, що основними цілями роботи вчителя над помилками учнів є попередження типових помилок. Запропоновано найбільш ефективні методи та способи корекції помилок під час навчання іноземної мови, такі як самокорекція, колективна робота, відкладена корекція тощо.

Ключові слова: помилка, усне мовлення, аналіз помилок, вивчення мови, корекція.

The article considers the causes and approaches to correcting errors in oral speech in foreign language classes. The article emphasizes that it is completely wrong to use mistakes solely for assessment purposes, especially when students make mistakes but are still able to achieve their communicative goals in speaking. It is emphasized that mistakes in learning a foreign language and their correction are an integral part of learning a foreign language. It is noted that it is the teacher who should decide which mistakes to ignore and which to correct. The importance of mistakes correction and the influence of feedback on the effectiveness of language learning is substantiated. Further analysis and classification determine the next steps of both parties in the learning process. Examples of the main mistakes made in the process of mastering a language are given, the main approaches and ways of providing feedback are considered. The article notes that consideration of typical mistakes by both the teacher and the student, their further analysis and classification determine the further students' progress in the learning process. It is noted that it is important to consider mistakes as a necessary component of the process of learning a foreign language and, therefore, of success on the way to mastering the language. The article states that the students' correction of a group of mistakes of the student-speaker serves as one of the methods of working on mistakes, which at the same time is a prevention of them not making similar mistakes in the process of acquiring skills and oral communication skills. It is recommended that the teacher intervenes in the process only when students cannot correct the mistakes. It is indicated that the main goals of the teacher's work on students' mistakes are the prevention of typical mistakes. The most effective methods and ways of error correction during foreign language learning are offered, such as self-correction, collective work, delayed correction, etc.

Key words: error, oral speech, error analysis, language learning, correction.

УДК 378. 147
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.37>

Савка І.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри іноземних мов
для гуманітарних факультетів
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Яремко Т.І.,
викладач англійської мови,
асистент кафедри іноземних мов
для гуманітарних факультетів
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Гульченко С.Г.,
викладач англійської мови педагогічного
фахового коледжу
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми. Досконало володіти іноземною мовою – це усунути типові помилки, яких припускаються люди при вивченні іноземної мови. Навіть у рідній мові ми часто робимо помилки, виправляємо себе і замінюємо гірше на краще. І викладачів, і студентів завжди хвилювало питання, виправляти чи не виправляти помилки під час усного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних та зарубіжних науковців питання виникнення помилок в усному мовленні цікавило Гапонова С. В., Гордієнко Н. М., Коцюк Л. М., Буден Дж., Дж. Едж, Дегірменсі У., Гозалі І. та ін.

Метою статті є розглянути та запобігти поширеним помилкам у процесі викладання іноземної мови студентам; розробити вправи, які допомогли б у корекції помилок студентів в усному мовленні іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Помилки є невід'ємною частиною людського життя. Погляди та ставлення суспільства, організації та окремих осіб до помилок, які можуть бути зроблені на всіх етапах життя, незалежно від віку чи минулого досвіду, залишаються дуже актуальними.

Однак не можна ігнорувати помилки, які трапляються в процесі навчання. Мовні помилки були

і залишатимуться невід'ємною частиною вивчення іноземної мови. Тому виникає логічне запитання, як працювати з помилками і як з ними справлятися. Питання особистого ставлення викладача іноземної мови до порушень правил залежить, головним чином, від власної оцінки викладачем важливості помилки та його реакції на неї в процесі навчання.

Для викладачів виправлення помилок в усному мовленні студентів є непростим завданням. Виправляючи помилки, викладачі повинні пам'ятати, що занадто часте виправлення помилок може демотивувати студентів. З іншого боку, не виправляти помилки теж неправильно.

Помилки, допущені в усному мовленні студентів, можуть корегуватися як викладачем, так і самими студентами. Ми вважаємо, що виправлення помилок самими студентами є ефективнішим, ніж їх корекція викладачем [1, с. 44]. Цей метод є релевантним тоді, коли студенти можуть розпізнати допущену помилку та володіють відповідними знаннями, необхідними для їх усунення. Не менш дієвим є виправлення студентами групи помилок студента-доповідача, що одночасно є профілактикою недопущення ними подібних помилок у процесі набуття умінь та навичок усного мовлення. Також, студентам можна запропонувати прослухати усне мовлення одного з колег, записане на диктофон, після чого розпізнати помилку, визначити її різновид і виправити.

Виправлення викладачем помилок студентів теж є обов'язковою складовою процесу удосконалення мовленнєвих умінь та навичок. Однак студенти краще запам'ятовують те, що вони самі зробили у спробах виправити помилку. Тому викладачеві варто виправляти помилки лише тоді, коли самі студенти не можуть виправити помилку.

Основними цілями роботи вчителя над помилками учнів є попередження типових помилок. Це досягається шляхом аналізу та систематизації помилок і виявлення закономірностей їх виникнення. Якщо учні повторюють одні й ті самі помилки, це врешті-решт призведе до помилок, які важко усунути важко усунути.

Помилки не є інструментом оцінювання, вони є лише частиною навчального процесу. Абсолютно неправильно використовувати помилки виключно для цілей оцінювання, особливо коли студенти припускаються помилок, але все ж таки здатні досягти своїх комунікативних цілей в усній формі. Важливо розглядати помилки як необхідний компонент процесу вивчення іноземної мови і, отже, успіху на шляху до володіння мовою [5, с. 227]. Крім того, розгляд типових помилок як викладачем, так і студентом, їх подальший аналіз та класифікація визначають подальші кроки обох сторін у процесі навчання. Ці кроки включають розробку методів і стратегій виправлення помилок та підготовку завдань для говоріння та письма

для відпрацювання навичок і проблемна заняття з іноземної мови.

Виправлення помилок в усному мовленні є комплексним завданням, як для викладача, так і для студентів, що потребує урахування низки факторів: тип помилки, важливість її виправлення, стратегію боротьби та момент, коли виправлення повинно відбутися.

Існує чотири основні причини помилок у процесі вивчення іноземної мови та формування умінь нею користуватися, а саме – інтерференція рідної мови, недостатнє знання граматики, що спричиняє появу власної мови мовця. Крім того, важливу роль грають особливості умов вивчення іноземної мови, тобто рівень підготовки викладача, навчальні матеріали тощо.

Одне з найскладніших завдань для викладачів – слухати, як студенти розмовляють іноземною мовою, і виправляти їхні помилки в усному спілкуванні. Важливо також пам'ятати, що виправлення помилок має бути позитивним, щоб мотивувати студентів.

Щоб допомогти студентові, потрібно зрозуміти, чому він припускається помилок. У більшості випадків студент має прогалину в знаннях. Або це функціональна проблема, тобто помилка. Остання може бути допущена і в рідній мові і часто є результатом упущення.

Однак деякі помилки можна попередити та виправити [2, с. 10]. Помилки в усному мовленні є чітким індикатором процесу навчання, тому необхідно докладати зусиль для запобігання помилкам до того, як вони з'являться, що є метою зусиль із запобігання помилкам на занятті.

Якщо кілька студентів роблять однакові помилки на одному або декількох заняттях, це може означати, що вся група потребує додаткової практики з матеріалом. Якщо це не значна помилка, вона не варта такої уваги. Якщо лише кілька студентів роблять однакові помилки, з ними можна попрацювати індивідуально, усно чи письмово.

Ще один ефективний спосіб, на нашу думку, полягає в тому, щоб зосередити увагу на найпоширеніших помилках, візуально представляючи їх.

Перш ніж виправляти помилки, необхідно зрозуміти, чи стосуються вони вільного володіння мовою або точності. У першому випадку йдеться про швидкість і плавність, з якою учні висловлюють свої думки. Можуть бути деякі граматичні помилки, але акцент робиться більше на здатності говорити швидко і не відходити від теми, не зупиняючись. За межами аудиторії вільне володіння мовою допомагає студентам спілкуватися з носіями мови та уникати непорозумінь. Точність – це використання правильної граматики в усній та письмовій мові. Це розуміння глибинного значення та використання лексики, а також правильна вимова слів [3, с. 39].

Розглянемо декілька способів корекції усного мовлення при вивченні іноземної мови.

Перший з них це так звана відкладена корекція (*delayed correction*) – один з найефективніших методів. Це тому, що він дозволяє викладачу зачекати, поки студенти закінчать свої думки, не перериваючи потік мовлення. Метод полягає в тому, що викладач відстежує помилки в мовленні (вимова, граматики, лексика) і занотовує їх на папері. Головне-вибірково фіксувати лише ті помилки, які тісно пов'язані з темою заняття і впливають на сприйняття повідомлення.

Помилки, які належать до більш високого рівня, ніж знання студента на момент говоріння, слід ігнорувати. Ми можемо виправити ці помилки самостійно, але це не дасть бажаного ефекту. Наприклад, на початковому рівні зустрічаються помилки у вживанні прийменників певного граматичного часу. Однак виправляти їх немає сенсу, оскільки вони є помилками (спробами) або промахами в матеріалі, який ще не засвоєний, не є постійними і можуть бути виправлені студентом самостійно.

Іноді краще виправити помилку одразу, ніж вказувати на неї під час виступу. Наприклад, коли студенти беруть участь у рольових іграх або інших завданнях, які вимагають вільного володіння мовою.

Замість цього зробіть нотатку про всі суттєві помилки, які ви помітили. Наприкінці завдання вкажіть студенту на помилки. Крім того, ви можете написати неправильні відповіді на дошці, запитати, в чому проблема, і попросити запропонувати правильну відповідь, не вказуючи, хто саме припустився помилки.

Для того, щоб зробити відтерміноване виправлення помилок ще ефективнішим, ми пропонуємо наступне:

- вписувати повні речення, щоб показати контекст. Це полегшить студентам розуміння та запам'ятовування помилок;
- додати приклади правильних відповідей студентів, а також помилки. Це мотивуватиме студентів вчитися один в одного;
- послухати, що студенти не сказали, але мали б сказати, щоб вони могли перефразувати або вдосконалити свої твердження;
- заохочувати студентів думати про те, як можна перефразувати речення іноземною мовою;
- спланувати і виділити час для таких виправлення помилок на занятті.

Якщо у викладача немає часу на виправлення помилок на занятті, слід перенести це на наступне заняття. Це може бути темою заняття або частиною курсу, особливо якщо студенти постійно повторюють ту чи іншу помилку.

Ще одним із способів виправлення помилок є так званий спосіб міміки і жестів. Вираз обличчя може бути корисним, якщо ви не хочете

перебивати студентів, але хочете показати, що вони припустилися помилки. Здивованого або засмученого виразу достатньо, щоб вказати на помилку. Жести також можуть вказувати на різні види помилок. Наприклад, жест, що вказує на необхідність використання минулого часу, – це відведення руки назад через плече. Жести, що вказують на помилки, залежать від навчальної ситуації.

Корекція відлунням (*echo correction*) передбачає повторення сказаного студентом у підвищеному тоні. Це звучить як запитання і вказує на те, що десь є помилка. Цей метод працює тільки в тому випадку, якщо студент обмовився і може виправити це самостійно [4].

Корекція за допомогою підняття пальця. Ця дія вказує на те, де студент припустився помилки у своєму мовленні. Ми мовчки вказуємо на помилку і заохочуємо студента виправити її самостійно. Ми показуємо одну руку і вказуємо на кожен палець так, ніби це слово у реченні. Цей метод особливо ефективний, якщо студент пропускає слово в реченні.

Якщо студенти знайомі з фонематичними символами, тобто транскрипцією, вказівка на відповідні символи в таблиці фонема або написання їх на дошці може привернути увагу до неправильної вимови.

Іноді необхідно вказати на помилки, сфокусувавши увагу студентів на помилці. Ця тактика найчастіше використовується для помилок, спричинених браком знань. Щоб вказати на помилку, можна сказати: "Are you sure?" «Ви впевнений?». Після цього можна вказати на правильний варіант.

(*Ignoring errors*). Варто ігнорувати помилки на рівні, вищому за рівень знань студентів. Наприклад, студент першокурсник може неправильно використовувати минулий час, описуючи те, що він робив на вихідних, оскільки студент не достатньо добре вивчив минулий час і тому не виправляє цю помилку. Він може перефразувати частину речення, але не зобов'язаний його виправляти.

Ми також можемо проігнорувати помилку студента, якщо він є не дуже сильним у мові або сором'язливий.

Існує ще один спосіб виправлення помилок – перефразування (*Paraphrasing*). Це тактика, яку викладачі використовують, коли студенти роблять помилки. Вони повторюють правильний вираз, не звертаючи уваги студента на помилку [6]. Це можна використовувати на занятті, особливо коли ви не хочете перебивати студента або припиняти обмін думками.

Взаємокорекція та самокорекція (*peer correction and self-correction*). Взаємокорекція передбачає, що студенти виправляють помилки один одного. Та іноді нам потрібно зазначити, що є помилка, щоб студенти її виправили [7]. Ми можемо підказати, де помилка, повторивши частину висловлення

і зупинившись перед тією частиною, яку необхідно виправити.

Викладач також може пояснити правила, наводячи приклади та визначення. Цей спосіб корисний для студентів з вищим рівнем знань.

Важливо знати про багато способів виправлення помилок і вибрати той, який найкраще відповідає методу викладання, цілям, типу завдання, особливостям студентів і ситуації.

Надмірне виправлення помилок може призвести до того, що студенти будуть соромитися висловлюватися на занятті через страх зробити помилку. Тому потрібно ретельно продумати, що виправляти, а що ні.

Отже, необхідно варіювати способи виправлення помилок, обираючи найефективніший для конкретної ситуації та уникаючи одноманітності.

Наприклад, поки студенти виконують завдання з говоріння, викладач може ходити по аудиторії і занотовувати помилки, яких вони припускаються. Викладач повинен сам вирішувати що записувати, а що ні. Наприклад, якщо помилився один студент, не варто звертати на це уваги, але якщо помилилася вся група, тоді варто звернути увагу.

Студент з вищим рівнем англійської мови може не припуститися помилки і говорити реченням, безпосередньо перекладеним з його рідної мови на іноземну. Тоді потрібно виписати такі речення, щоб отримати щось ближче до іноземної.

Також викладач може написати приклади речень з помилками на дошці, після того об'єднати студентів у підгрупи і попросити кожен підгрупу подумати, що не так у реченні, і виправити це. Студенти записують свої речення та пояснюють помилки. За кожне правильне речення викладач нараховує по одному балу.

Викладачу необхідно з'ясувати природу помилки. Якщо студенти можуть легко виправити і пояснити, чому вони це зробили, то, швидше за все, це обмовка або помилка. У майбутньому такі помилки можна буде швидко виправити в процесі говоріння.

Якщо студент має труднощі з певним реченням, зрозуміло, що в його знаннях є прогалина. Викладачу варто попросити студента написати кілька прикладів речень з цим словом або граматичною структурою. Якщо помилки продовжують повторюватися, то необхідно повернутися до них ще раз наприкінці заняття. Якщо студент зробить

ту саму помилку наступного разу, то необхідно повертатися до неї знову і знову.

Ця техніка є найбільш ефективною, коли використовується з одним і тим же студентом протягом тривалого періоду часу [8]. Таким чином, вони не будуть згадувати всі помилки одразу, а скоріше регулярно згадуватимуть ці маленькі помилки. Так вони краще запам'ятовуються.

Висновки. Отже, варто пам'ятати, що люди, які не вчаться, не роблять помилок. Всі без винятку студенти рано чи пізно роблять помилки. Це є невід'ємною складовою вивчення іноземної мови. Однак, викладачеві необхідно знати як виправляти їх ефективно і тактовно. Наше головне завдання – зробити так, щоб студенти вважали, що робити помилки – це природній процес, основне щоб вони допомогли їм в опануванні іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гапонова С. В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови. *Іноземні мови : наук.-метод.* 2009. № 4. С. 44.
2. Гордієнко Н. М. Mistake Correction in teaching EFL. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ».* Серія : Філологія. Педагогіка. 2016. Вип. 8. С. 8–11.
3. Коцюк Л. М. Класичний підхід до аналізу помилок у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія: Філологічна. 2016. Вип. 60. С. 37–40.
4. Buden J. Error correction URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction>. (Last accessed: 10.06.2024).
5. Değirmenci U. Foreign Language Teachers' Perceptions of Error Correction in Speaking Classes: A Qualitative Study. *The Qualitative Report.* 2017. URL: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss1/7>. – (Last accessed: 04.05.2024).
6. Gozali I. Local vs Global Errors: Comprehensibility Judgment on the Speech of Indonesian Students by Native Speakers. 2018. URL: https://www.academia.edu/39090170/local_vs_global_errors_comprehensibility_judgment_on_the_speech_of_indonesian_students_by_native_speakers. – (Last accessed: 08.05.2024).
7. James C. Errors in Language Learning and Use. London: *Routledge*, 2000. – 320 p.
8. Edge J. Mistakes and Corrections. London : *Pearson Longman*, 1997. – 70 p.
9. Keshavarz M. Contrastive Analysis and Error Analysis. *Tehran: Rahamana Press*, 2012. 193 p.
10. Richards J. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. *London: Longman*, 2001. 274 p.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

THEORETICAL BASIS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

У статті автором репрезентовано дослідження проблеми формування та розвитку емоційного інтелекту. Проаналізовано та систематизовано наукові підходи до вивчення емоційного інтелекту як важливої складової особистісного та професійного розвитку. Існування багатьох теоретичних підходів до розуміння емоційного інтелекту пояснюється складністю та багатогранністю цього феномена. Емоційний інтелект охоплює різні аспекти психічної діяльності, такі як емоції, мислення, поведінка, соціальна взаємодія та саморегуляція. Через це різні дослідники зосереджуються на різних аспектах емоційного інтелекту, що призводить до виникнення численних теорій і підходів. Емоційний інтелект досліджується в межах різних дисциплін, таких як психологія, нейронаука, соціологія, педагогіка та менеджмент. Кожна з цих дисциплін вносить свої акценти, методи та підходи до розуміння емоційного інтелекту, що також сприяє появі різних теоретичних моделей. З моменту виникнення концепції емоційного інтелекту в 1990-х роках, поняття емоційного інтелекту зазнало численних змін та уточнень. Вчені і практики постійно оновлюють та розширюють свої уявлення про емоційний інтелект, що приводить до розробки нових теоретичних підходів та різне визначення структури емоційного інтелекту. Різноманітність теоретичних підходів до розуміння емоційного інтелекту відображає багатогранність цього феномена, вплив різних наукових дисциплін, еволюцію концептуальних уявлень та практичні потреби. Ця різноманітність сприяє глибшому та більш комплексному розумінню емоційного інтелекту, а також його адаптації до різних контекстів і потреб. У статті розглядаються основні теоретичні концепції емоційного інтелекту, його структура, складові, а також механізми формування та розвитку. Особлива увага приділяється аналізу сучасних теоретичних підходів щодо методів оцінки рівня емоційного інтелекту та методів його розвитку в освітньому та професійному контекстах. Обґрунтовується важливість емоційного інтелекту для адаптації в сучасному суспільстві, зокрема у сфері міжособистісних взаємин, професійної діяльності та психічного здоров'я.

Ключові слова: емоційний інтелект, професійна компетентність, емоції, саморегуляція, управління.

In the article, the author presents a study of the problem of the formation and development of emotional intelligence. Scientific approaches to the study of emotional intelligence as an important component of personal and professional development are analyzed and systematized. The existence of many theoretical approaches to understanding emotional intelligence is explained by the complexity and multifaceted nature of this phenomenon. Emotional intelligence encompasses various aspects of mental functioning such as emotions, thinking, behavior, social interaction, and self-regulation. Because of this, different researchers focus on different aspects of emotional intelligence, which leads to the emergence of numerous theories and approaches. Emotional intelligence is studied within various disciplines, such as psychology, neuroscience, sociology, pedagogy, and management. Each of these disciplines contributes its own emphases, methods, and approaches to understanding emotional intelligence, which also contributes to the emergence of different theoretical models. Since the emergence of the concept of emotional intelligence in the 1990s, the concept of emotional intelligence has undergone numerous changes and refinements. Scientists and practitioners constantly update and expand their ideas about emotional intelligence, which leads to the development of new theoretical approaches and different definitions of the structure of emotional intelligence. The variety of theoretical approaches to understanding emotional intelligence reflects the multifaceted nature of this phenomenon, the influence of various scientific disciplines, the evolution of conceptual ideas, and practical needs. This diversity contributes to a deeper and more comprehensive understanding of emotional intelligence, as well as its adaptation to different contexts and needs. The article examines the main theoretical concepts of emotional intelligence, its structure, components, as well as mechanisms of formation and development. Special attention is paid to the analysis of modern theoretical approaches to methods of assessing the level of emotional intelligence and methods of its development in educational and professional contexts. The importance of emotional intelligence for adaptation in modern society, in particular in the sphere of interpersonal relations, professional activity and mental health, is substantiated.

Key words: emotional intelligence, professional competence, emotions, self-regulation, management.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.38>

Семенкова А.М.,

ст. викладач кафедри психології та соціальної роботи
Національного університету
«Одеська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема розвитку емоційного інтелекту є надзвичайно актуальною в сучасних умовах, коли вимоги до соціальних, професійних та особистісних компетенцій постійно зростають. Емоції відіграють значну роль у професійній діяльності фахівців, особливо соціономічної

сфери. Емоційні навантаження та висока ступінь професійної відповідальності сприяють професійному вигоранню, емоційним зривам, професійній деформації особистості, виникненню конфліктів та іншим небажаним наслідкам. Вагому роль у вирішенні цих проблем та формуванні ефективності професійної праці загалом відіграє емоційний інтелект, як одна з базових компетентностей сучасного

фахівця. Емоційний інтелект передбачає значний розвиток багатьох особистісних якостей фахівця, без яких неможлива його реалізація у професії, зокрема: емпатія, толерантність, емоційна стійкість та стриманість, стресостійкість, саморегуляція, адаптивність, комунікативність, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, а також управління відносинами тощо. Тому, емоційний інтелект, як складова компонента у структурі професійної компетентності сучасних фахівців потребує особливої уваги та наукового дослідження. Проблема формування емоційного інтелекту постає однією із важливих соціальних, психологічних та педагогічних наукових проблем, що обумовлює актуальність теми дослідження, а також є актуальним для особистісного та професійного розвитку сучасного фахівця. Тож, науковий інтерес до дослідження теоретичних засад формування та розвитку емоційного інтелекту зумовлений необхідністю глибшого розуміння його ролі в сучасному суспільстві, зростаючою важливістю емоційної компетентності для особистісного та професійного успіху, а також потребою в розробці ефективних підходів до його розвитку в різних сферах життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Дослідження емоційного інтелекту почали активно розвиватися в другій половині ХХ століття, хоча деякі концепції, що лежать в його основі, існували й раніше. Перші важливі кроки були зроблені в 1980-х роках, а термін «емоційний інтелект» став відомим у 1990-х [1].

Формування розуміння емоційного інтелекту пов'язане з дослідженням, проведеним у 1920-і рр. Р. Торндайком, який уперше виділив таку частину загального інтелекту, як соціальний інтелект, тобто здатність розуміти інших і діяти або поводитися мудро по відношенню до оточення. Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, та Ч. Спірмен займалися вивченням інтелекту, зокрема й соціального. Вони вважали, що люди відрізняються один від одного різним рівнем здатності розуміти одне одного й управляти іншими людьми, а отже, керуватись розумом у соціальних взаємодіях [2].

Емоційний інтелект на науковому підґрунті вперше був досліджений американським психологом Г. Гарднером. У своїй теорії він розрізняв міжособистісний інтелект людини і внутрішньоособистісний, говорячи про особистісний інтелект загалом. Здібності, які він включав у дані поняття, мають пряме ставлення до поняття «емоційний інтелект». Г. Гарднер пояснював внутрішньоособистісний інтелект людини, як «...право доступу до своєї емоційного життя, до власних емоцій: здатність миттєво розпізнавати почуття, розрізняти їх, називати, перекодувати, а також використовувати як засіб для усвідомлення та управління своїми поведінковими реакціями» [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча емоційний інтелект вже є об'єктом численних досліджень, залишаються відкритими питання щодо його структури, методів вимірювання, механізмів формування та розвитку. Важливо забезпечити теоретичну основу для подальших емпіричних досліджень та практичного застосування в освітньому, професійному та психологічному контекстах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є аналіз сутності та складових елементів емоційного інтелекту в контексті основних теоретико-методологічних підходів щодо його розуміння.

Викладення основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. У сучасних дослідженнях емоційного інтелекту сформуливали декілька теоретико-методологічних підходів щодо розуміння сутності та компонентів емоційного інтелекту, кожен з яких наголошує важливість різних компонентів цього поняття.

Один з перших дослідників емоційного інтелекту, Р. Бар-Он, в контексті своїх наукових досліджень, запровадив термін «соціально-емоційний інтелект». Він стверджував, що ця психологічна категорія містить у собі безліч особистих, а також міжособистісних здібностей, умінь, навичок, які при об'єднанні визначають поведінку індивідуума. Він вводить термін emotional quotient (EQ), тобто коефіцієнт емоційності людини. Модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она дає досить широке трактування даного психологічного феномена. Емоційний інтелект сприймається як сукупність всіх некогнітивних здібностей, знань та компетентностей, які допомагають особистості впоратися з різними життєвими ситуаціями [3].

Р. Бар-он запропонував п'ятикомпоненту структуру емоційного інтелекту, назвавши ці компоненти видами емоційної компетентності:

1) внутрішньоособистісна сфера (здатність розуміти себе та керувати собою: самоаналіз, самоповага, самореалізація, самоствердження, незалежність);

2) міжособистісна сфера (здатність взаємодіяти із суспільством: емпатія, міжособистісні відносини, соціальна відповідальність);

3) сфера пристосованості/адаптивності (адекватна оцінка) адекватна оцінка дійсності, гнучкість, вміння вирішувати проблеми);

4) сфера управління стресом (контроль власних імпульсів та вміння справлятися зі стресовими ситуаціями);

5) загальний настрій (здатність отримувати задоволення від життя, оптимізм, вміння дарувати радість іншим) [3].

На основі перерахованих вище видів компетентності Р. Бар-Оном був розроблено перший

опитувальник вимірювання емоційного інтелекту, отримав назву Emotional Quotient Inventory (EQ-i).

З популяризацією у науковій спільноті проблеми емоційного інтелекту та інтересу щодо емоційної та соціальної сфери особистості, з'являються різні теоретичні розробки. Проблемою розуміння та ідентифікації емоцій почали займатися не лише психологи, а й еволюційні біологи, програмісти та психіатри, яким вдалося виявити безліч здібностей людини у цій галузі [5]. Для того, щоб уникнути різночитання при дослідженні проблеми ідентифікації та розуміння емоцій людиною, американські психологи П. Селовеї та Дж. Мейєр [6] запропонували, щоб ці здібності становили унітарне поняття – «емоційний інтелект». Автори розглядали це поняття як підструктуру інтелекту соціального, що включає в себе вміння аналізувати як власні, так і емоції інших людей, розпізнавати та диференціювати їх й використовувати отриману інформацію в когнітивних процесах.

Крім цього, П. Селовеї та Дж. Мейєр розробили першу та найбільш відому модель емоційного інтелекту. Основу даної моделі складає учлення про емоційний інтелект, як складний конструкт, що складається з трьох типів здібностей, зокрема: 1) ідентифікація та вираження емоцій; 2) емоційна регуляція; 3) використання емоційної інформації в мисленні та наступної діяльності [5].

Надалі, П. Селовеї та Дж. Мейєр внесли корективи та доопрацювання у вже існуючу модель. Це було відображено в кількох їх наступних публікаціях, де вони працювали у співавторстві з Д. Карузо.

Відповідно до доопрацьованої моделі П. Селовеї та Дж. Мейєра, емоційний інтелект складається з наступних ментальних здібностей:

1) здібності безпомилково сприймати, оцінювати та висловлювати емоції – сприйняття емоцій (здатність помічати сам факт їх наявності), їх ідентифікація та диференціація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій та їх імітації;

2) здібності до доступу та викликання почуття для того, щоб підвищити ефективність мислення – використання емоцій звернення уваги на життєво важливі ситуації, здатність викликати ті чи інші емоції, що сприяють вирішенню певної задачі (наприклад, використання гарного настрою для виникнення творчих ідей), використання коливань настрою як засіб аналізу різних точок зору на наявну проблему;

3) здібності до емоційного пізнання – розуміння комплексів емоцій, їх зв'язків між собою, переходів від одного емоційного стану до іншого, причин виникнення тих чи інших емоцій;

4) здібності до усвідомленої регуляції емоцій, розвитку їх емоційного та інтелектуального рівня, тобто контроль за власними емоційними проявами, зниження інтенсивності негативних емоцій,

здатність усвідомлювати неприємні емоції та вирішувати проблеми з негативним емоційним забарвленням без придушення негативних емоцій.

Все це сприятиме покращенню відносин між іншими людьми та особистісному зростанню індивіда в цілому [6].

Д. Гоулман [3] змінив і популяризував цю модель і додав до вже виділених компонентів дещо нових – ентузіазм, соціальні навички та наполегливість. Таким чином, він поєднав особистісні характеристики людини та когнітивні здібності, що входять у модель емоційного інтелекту П. Селовеї та Дж. Мейєра в роботі «Емоційний інтелект» [5]. Ця праця сприяла набуттю популярності його моделі емоційного інтелекту як серед науковців та зацікавлених. Через деякий час, Д. Гоулман вніс корективи та повністю доопрацював компоненти емоційного інтелекту. Дана структура емоційного інтелекту за Д. Гоулманом включає чотири головні компоненти – самоконтроль, самосвідомість, соціальна чуйність та управління власними взаємовідносинами. З цими компонентами Д. Гоулмана також пов'язував 18 навичок [3]. У таку складову, як «самосвідомість», автор включав емоційне самосвідомість (аналіз власних емоцій людини та усвідомлення їх впливу, використання інтуїції при прийнятті тих чи інших рішень), точну самооцінку (розуміння своїх сильних якостей та переваг, а також меж власних можливостей), впевненість у собі (адекватна оцінка своїх якостей та почуття власної гідності). До поняття «самоконтроль» у межах цієї моделі Д. Гоулман відносив здатність регулювати власні емоції та імпульси, відкритість (прямота і чесність), адаптивність (присотсування до зміни ситуації та долання перешкод, волю до перемоги, ініціативність, оптимізм, соціальні навички, соціальну чуйність, співпереживання, ділову поінформованість та запобіжність. Такий компонент, як «управління відносинами» включав: натхнення (здатність людини вести за собою), вплив (здатність до переконання), допомога в самовдосконаленні (заохочення потягу до розвитку інших людей за допомогою схвалення та настанов), сприяння змінам (ініціювання перетворення, удосконалення методів управління та здатність вести оточуючих людей у новому напрямку), врегулювання конфліктів, здатність працювати у команді, і навіть здатність до зміцнення особистих взаємин [3].

Однією з головних заслуг Д. Гоулмана в рамках проблеми вивчення емоційного інтелекту є стимулювання людей до розвитку їх особистісних якостей, які сприяють досягненню успіхів у тих сферах діяльності, якими вони займаються. Таким чином, крім емоційних здібностей, Д. Гоулман включив до своєї структури емоційного інтелекту також характеристики самосвідомості, вольові якості, соціальні вміння [3].

Д. Гоулман розширив концепцію емоційного інтелекту, включивши в неї п'ять основних компонентів:

- самосвідомість (Self-Awareness): розуміння власних емоцій, сильних і слабких сторін;
- саморегуляція (Self-Regulation): здатність контролювати та змінювати свої емоції;
- мотивація (Motivation): внутрішні мотиви та здатність продовжувати рухатися до мети;
- емпатія (Empathy): здатність розуміти емоції інших людей;
- соціальні навички (Social Skills): здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Згідно з іншим теоретико-методологічним підходом – *диспозиційна модель* (К. Петрідес, Е. Фернхем) [7], обґрунтовано взаємозв'язок особистісних рис із рівнем розвитку емоційного інтелекту та емоційним функціонуванням особистості загалом. Дослідники розуміють емоційний інтелект як здатність обробляти емоційну інформацію та, водночас, як своєрідну рису особистості – «емоційна самоефективність». Емоційна самоефективності визначається як «переконаність особистості в тому, що вона володіє емпатією та асертивністю, елементами соціального інтелекту, персонального інтелекту та емоційного інтелекту як здатності» [7, с. 427]. Іншими словами, емоційний інтелект як риса особистості є системою взаємопов'язаних з емоційною сферою самоусвідомлених здібностей та диспозицій, розташованих на нижньому рівні ієрархії особистості. Індивіди з високим рівнем оцінок емоційного інтелекту як риси впевнені, що вони знадяться в контакт з своїми емоціями та можуть ефективно регулювати їх [3].

Психолог Д. В. Люсін [2], розробив зовсім іншу, несхожу на попередні, модель емоційного інтелекту. Він уточнює його складові, що характеризують здатності до розуміння і управління емоціями. Автор розглядав емоційний інтелект як здатність людини розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також керувати ними.

На думку Д. В. Люсіна, здатність до розуміння емоцій заснована та тому, що людина:

- 1) здатна розпізнавати емоцію (встановлювати сам факт появи емоційного переживання як у себе, так і в іншій людині);
- 2) може ідентифікувати емоції (встановлювати, яку саме емоцію відчуває вона сама чи інша людина, а також словесно її висловити);
- 3) здатна розуміти причини, які викликали емоцію, що виникла, а також розуміти наслідки її виникнення.

Під здатністю керувати власними емоціями Д. В. Люсін розуміє, що людина через самоконтроль може контролювати інтенсивність своїх емоцій і насамперед надмірно сильні емоційні реакції; може контролювати зовнішні експлікації власних емоцій та може викликати у себе довільно певну

емоцію [43]. Вказані здібності особистості можуть бути спрямовані як на власні емоційні реакції, так і на емоційні реакції оточуючих. Відповідно, можна говорити про наявність як міжособистісного так і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Обидва варіанти являють собою актуалізацію різноманітних когнітивних процесів та навичок особистості, проте вони неодмінно повинні перебувати у взаємозв'язку друг з одним.

Д. В. Люсін вважає, що хибно трактувати емоційний інтелект як лише когнітивну здатність і вважає, що здатність людини розуміти емоції та керувати ними перебуває у тісному зв'язку з загальною спрямованістю особистості на сферу емоцій, а також на інтерес до свого внутрішнього світу та внутрішнього світу оточуючих людей. Крім того, на думку автора, емоційний інтелект пов'язаний і зі здатністю аналізувати свою поведінку із психологічної точки зору. Тому, Д. В. Люсін позиціонує феномен емоційного інтелекту як конструкт, який має подвійну природу та пов'язаний як когнітивними здібностями особистості з одного боку, і особистісними характеристиками з іншого».

Українською дослідницею В. В. Зарицькою [2] запропоновано показники розуміння рівня емоцій інших людей: здатність розрізнати певні емоційні стани людей; розуміти ті емоції, які висловлює особистість та невисловлені емоції; здатність до емпатії, здатність вчиняти позитивний вплив на емоційні стани людей; прогнозувати наскільки інтенсивними та тривалими будуть емоції інших та які наслідки це матиме. Рівня здатності використовувати емоції В. В. Зарицькою вказуються наступні показники: емоційна стійкість, здатність до екстравертної чутливості, гнучкість прояву у спілкуванні, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватись з людьми на емоційній основі. Проте, В. В. Зарицька зазначає, що вказаний спектр основних здібностей (критеріїв) кожного структурного компоненту емоційного інтелекту не є вичерпним або кінцевим і потребує доповнення.

Розвиток та диверсифікація професійної діяльності сприяв зростанню наукового інтересу до емоційного інтелекту й в подальшому. Емоційний інтелект дослідники починають розглядати як базове вміння, яке впливає на успішність роботи фахівців різних галузей.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Отже, емоційний інтелект є сукупністю певних властивостей особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння й усвідомлення емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації. Емоційний інтелект відповідає за психологічне благополуччя особистості та успішність її соціальної взаємодії. Аналіз

теоретико-методологічних підходів до емоційного інтелекту показав, що феномен емоційного інтелекту розуміється дослідниками з позицій різного набору його складових елементів та механізмів регуляції. Зауважимо, що зазначені теоретичні підходи емоційного інтелекту супроводжуються не лише різністю концептуальних підходів, а й відмінністю психодіагностичного методів щодо його емпіричного дослідження. Перспектива дослідження полягає у створенні міцної теоретичної бази для подальших практичних розвідок та розробки програм розвитку емоційного інтелекту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бялковська А. Д. Семенкова А.М. Формування емоційного інтелекту як професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали двадцять другої міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 17 листопада 2023 р.) гол.ред. В. В. Корнещук. Одеса: ФОП: Бондаренко М. О., 2023. С. 175–176.
2. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 49. С. 42–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2014_49_7 с. 46
3. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
4. Gardner, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983. P. 345.
5. Mayer J.D, Salovey P, Caruso DR. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychol Inq* 2004;15(3): 197–215.
6. Mayer J.D. and Salovey, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V. 4. P. 197–208.
7. Petrides K. V. A. *Furnham Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established traits taxonomies*. *European Journal of Personality*. 2001. V. 15. P. 425–448.

СТАВЛЕННЯ ТА РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ТЕСТУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (НА ОСНОВІ РЕЗУЛЬТАТІВ СОЦІОЛОГІЧНОГО ОПИТУВАННЯ)

ATTITUDE AND LEVEL OF TRAINING OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES TEACHERS FOR THE APPLICATION OF THE TESTING METHOD IN THE EDUCATIONAL PROCESS (BASED ON SOCIOLOGICAL SURVEY RESULTS)

Стаття присвячена визначенню та характеристиці емоційного ставлення й рівня підготовки вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до впровадження тестів як методу педагогічної діагностики в освітній процес.

Гіпотеза здійснюваної наукової розвідки полягає в тому, що більшість вчителів, які проходили попереднє навчання, та які широко використовують власні тести та тести з просторів інтернету для здійснення педагогічної діагностики, не мають достатнього рівня розуміння теоретичних основ тестології.

Основними методами дослідження стали соціологічне онлайн-анкетування педагогів суспільно-гуманітарних дисциплін Запорізького регіону та кількісний аналіз отриманих результатів. Випадкова вибірка респондентів анкетування, яке проводилося на засадах добровільності та анонімності, становить 391 вчитель.

Встановлено, що тестування як метод оцінювання навчальних результатів учнів є найпопулярнішим для трьох п'ятих опитаних педагогів. Виконання здобувачами практичних робіт та усне опитування використовуються вчителями значно рідше. Переважна більшість педагогів (71%) має позитивне ставлення до застосування тестування як методу педагогічної діагностики. Коливання цього показника серед вчителів різних навчальних дисциплін не перевищує 8%.

Результат аналізу відповідей респондентів на запитання, що стосуються знань теоретичних основ розробки тестів свідчать про їхній достатній рівень лише у кожного шостого-сьомого педагога. Відзначається відсутність залежності між рівнем теоретичних знань педагогів та емоційним ставленням до застосування тестування в освітньому процесі.

Визначено та охарактеризовано наступні помилки вчителів щодо застосування тестів в освітньому процесі: а) нехтування етапами визначення цілей і завдань тестування, аналізу очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, визначення навчальними програмами; б) недотримання правила оптимальної кількості завдань тесту відповідно до вікової категорії учнів; в) поділення недостатньої уваги етапам розробки критеріїв оцінювання результатів тестування та визначенню способів надання зворотного зв'язку здобувачам освіти; г) відмова від здійснення аналізу результатів тестування як основи для внесення корекції в освітній процес з метою підвищення якості освіти.

Запропоновано заходи, спрямовані на покращення підготовки вчителів до розробки власних тестів як інструменту педагогічної

діагностики в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: тестування, вчителі суспільно-гуманітарних дисциплін, емоційне ставлення, рівень підготовки до розробки тестів, типові помилки.

The article is dedicated to defining and characterizing the emotional attitude and level of training of teachers of social and humanitarian disciplines for implementing tests as a method of pedagogical diagnostics in the educational process.

The hypothesis of the given scientific investigation is that most teachers who have undergone prior training and who extensively use their own tests, as well as tests taken from the internet for pedagogical diagnostics, lack a sufficient understanding of the theoretical foundations of testology.

The primary research methods included a sociological online survey of teachers of social and humanitarian disciplines in the Zaporizhzhia region and a quantitative analysis of the obtained results. The random sample of respondents for the survey, which was conducted on the principles of voluntariness and anonymity, consisted of 391 teachers.

It was found that testing, as a method of assessing students' learning outcomes, is the most popular for three-fifths of the surveyed teachers. Practical assignments and oral questioning are used by teachers much less frequently. The vast majority of teachers (71%) have a positive attitude towards using testing as a method of pedagogical diagnostics. Variations in this indicator among teachers of different educational disciplines do not exceed 8%.

The analysis of respondents' answers to questions concerning their knowledge of the theoretical foundations of test development shows that only one in six to seven teachers has a sufficient level of knowledge. It is noted that there is no correlation between the level of teachers' theoretical knowledge and their emotional attitude towards the use of testing in the educational process.

The following mistakes made by teachers regarding the application of tests in the educational process have been identified and characterized: a) neglecting the stages of defining the goals and objectives of testing as well as of analyzing the expected results of students' educational and cognitive activities as defined by educational programs; b) non-observance of the rule of the optimal number of test tasks according to the age category of students; c) paying insufficient attention to the stages of developing criteria for the evaluation of test results and determining the ways to provide feedback to students; d) refusal to perform analysis of the test results which should be used as a basis for making corrections in the educational process to improve the quality of education.

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.39>

Сирцова О.М.,

канд. іст. наук, доцент,
доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Шумада Р.Я.,

завідувач Обласного науково-методичного центру моніторингових досліджень якості освіти
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Measures aimed to at improving the preparation of teachers for developing their own tests as a tool for pedagogical diagnostics in the system of post-graduate pedagogical education were proposed.

Key words: *testing, teachers of social and humanitarian disciplines, emotional attitude, level of preparation for test development, typical mistakes.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Більше півтора століття освітяни активно використовують у своїй педагогічній діяльності тестову технологію. В Україні після запровадження зовнішнього незалежного оцінювання у 2006 році вона набула значної популярності. Активізація інтересу педагогів до питання застосування тестової технології в оцінюванні навчальних результатів здобувачів освіти відбулася з прийняттям Професійного стандарту вчителя. Відповідно до зазначеного нормативно-правового документа під час виконання трудової функції з управління освітнім процесом вчитель має демонструвати відповідний рівень оцінювально-аналітичної компетентності. Тільки освітяни з кваліфікаційною категорією «спеціаліст» мають добирати завдання для оцінювання результатів навчання учнів відповідно до державних стандартів освіти та адаптувати або вдосконалювати їх (за потреби); спеціаліст другої категорії – вміти урізноманітнювати інструментарій оцінювання відповідно до освітніх потреб і можливостей учнів; а вже спеціаліст першої категорії – розробляти такі завдання [1, с. 41]. Отже, будь-який вчитель повинен демонструвати вміння застосування тестів як одного з інструментів педагогічної діагностики.

На національному рівні у 2024 році проведено соціологічне дослідження щодо викликів впровадження концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа». Серед іншого було встановлено, що 45% педагогів 5–6 класів вимірюють освітні втрати, використовуючи для цього тести, розроблені самотужки, 33% вчителів – тести з інтернет-ресурсів, 29% – з підручників, 29% – тести, розроблені в межах проєкту «Всеукраїнська школа онлайн» [2, с. 73]. В одному зі своїх інтерв'ю Тетяна Вакуленко (директорка Українського центру оцінювання якості освіти) зазначає, що певні тестові інструменти, власноруч розроблені, педагогам можна використовувати для маленького класу, але вони відповідатимуть лише на ті запити, які вони поставили. Водночас вона висловлює думку, що з тестами з інтернету варто бути обережними: вони не завжди є якісними, можуть мати недоречні формулювання та містити помилки [3]. З приводу неякісного проведення тестових процедур зазвичай наводиться думка Р. Ебеля щодо найбільшої шкоди освітньому процесу, яку приносять не стільки неперевірені на якість тести, скільки такі, що проведені з порушенням регламентованих процедур [4].

Тому на сьогодні постає питання яке ставлення має український педагог до методу тестування

та наскільки підготовлений до його застосування в освітньому процесі?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На науковому та науково-методичному рівнях глибоко досліджено саме основи тестології. Теорії розробки тестів присвячені роботи А. Анастасі, І. Булах, В. Галузяка, К. Інгенкампа, П. Клайна, Т. Лукіної, О. Ляшенка, Дж. Равена та інш. [5-11]. Л. Паращенко, В. Приходько присвячують власні наукові розвідки застосуванню тестових технологій в освітньому процесі [12–13]. Ці матеріали є доступними широкому загалу освітян.

При цьому малодослідженим залишається питання ставлення педагогів до застосування тестування як одного з методів оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, рівня їхніх знань основ тестології та вміння розробки тестів як інструменту педагогічної діагностики.

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці емоційного ставлення та рівня підготовки вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до впровадження тестування як методу педагогічної діагностики в освітній процес (на прикладі результатів соціологічного опитування педагогів Запорізького регіону).

Для реалізації поставленої мети необхідно вирішити наступні *завдання*:

1. Визначити найпопулярніші серед вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін Запорізького регіону методи оцінювання навчальних результатів учнів.

2. Описати емоційне ставлення педагогів до застосування методу тестування в оцінці навчальних досягнень учнів.

3. Дослідити рівень теоретичних знань вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін щодо процесу створення тестів та застосування тестової технології в освітньому процесі.

4. Визначити й охарактеризувати основні помилки вчителів щодо застосування тестової технології в освітньому процесі.

5. Запропонувати заходи, спрямовані на покращення підготовки вчителів до розробки власних тестів як інструменту педагогічної діагностики в системі післядипломної педагогічної освіти.

Методи дослідження. В основу наукової розвідки покладено сукупність теоретичних (аналіз, синтез, порівняння) та емпіричних (анкетування, кількісний аналіз результатів) методів. Основним методом дослідження є онлайн-анкетування. В онлайн-анкетуванні (випадкова вибірка), яке проводилося на засадах добровільності та

анонімності, взяли участь 391 вчитель суспільно-гуманітарних дисциплін Запорізького регіону: громадянська та історична освітня галузь – 60,36%, мовно-літературна – 26,85% та іншомовна – 12,79%. Під час обробки отриманих результатів використано методи описової статистики.

Виклад основного матеріалу. Використання тестування як основного методу оцінювання легко пояснити зручністю та швидкістю отримання вчителями результату, особливо під час дистанційної форми освітнього процесу. Тестова технологія широко увійшла в педагогічну практику українських вчителів ще на початку 90-х років ХХ століття. Кожен другий, що взяв участь у нашому дослідженні, проходив навчання з основ тестології в системі неформальної освіти (переважно це участь у вебінарах з відповідної тематики) та ще третина вивчала це питання самостійно.

Гіпотеза здійснюваної наукової розвідки полягає в тому, що більшість вчителів, які проходили попереднє навчання, та які широко використовують власні тести та тести з просторів інтернету для здійснення педагогічної діагностики, не мають достатнього рівня розуміння теоретичних основ тестології.

Одним із промовистих результатів опитування стало підтвердження того, що дійсно, серед різних інструментів оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів три п'ятих вчителів громадянської та історичної освітньої галузі та кожен другий вчитель – іншомовної та мовно-літературної освітніх галузей надають перевагу саме тестуванню. В середньому цей показник становить 58,06%, що є досить близьким до результату всеукраїнського дослідження. Його коливання в сторону збільшення ми пояснюємо тим, що у дослідженні взяли участь педагоги, які викладають не лише у 5–6 класах, а й у 7–11 класах. Інші методи оцінювання були менш популярними: виконання письмових робіт (контрольні, самостійні роботи, твір тощо) – 22,76%, усне опитування – 10,23%, виконання практичних робіт – 8,95%. Так, усне опитування ставить на перше місце серед методів оцінювання кожен п'ятий вчитель іншомовної освіти, і разом з тим найменшим цей показник є в учителів мовно-літературної освітньої галузі – 7,7%. Письмові контрольні, самостійні та практичні роботи є найпопулярнішими серед вчителів мовно-літературної освітньої галузі, де їм надають перевагу дві п'ятих опитаних.

Результати опитування демонструють, що 71% респондентів визначають власне ставлення до використання методу тестування в освітньому процесі як позитивне. Коливання показника в межах груп вчителів різних предметів становить 8,8%, є найвищим у педагогів іноземних мов та найнижчим у вчителів громадянської та історичної освітньої галузі. В середньому дві третини

опитаних з них вбачають у тестуванні можливості для аналізу освітніх втрат та оцінки всіх навчальних елементів (та 45,52%, від загальної кількості опитаних) та третина – можливістю швидко поставити оцінки учням (та 20,46% від загальної кількості опитаних). Кожен четвертий вчитель відзначає, що його ставлення до застосування методу тестування є нейтральним, бо це один з методів оцінювання. Серед вчителів, які надали таку відповідь, відзначається найбільший розмах варіації: від 18% у вчителів іноземних мов до 27,5% – у вчителів громадянської та історичної освітньої галузі.

Очікувано негативне ставлення до тестування мають лише 8,44% опитаних вчителів. Вважають результати необ'єктивними через можливість вгадати правильну відповідь в середньому кожен шістнадцятий вчитель. При цьому серед вчителів іноземних мов та предметів громадянської, а історичної освітньої галузі – кожен двадцять п'ятий, а серед вчителів мовно-літературної освітньої галузі – кожен десятий. Загалом 2,3% респондентів мають негативне ставлення до застосування тестування для оцінювання навчальних досягнень учнів, бо вважають, що отримані результати важко проаналізувати. Найвищим цей показник є в учителів іноземних мов (4%), а найнижчим – мовно-літературної освітньої галузі (1,2%).

Отже, спостерігається наступна ситуація: вчителі іншомовної освітньої галузі демонструють найвищий показник сформованого позитивного ставлення до тестової технології (7,5 з 10 опитаних), вчителі мовно-літературної освітньої галузі – найвищий показник негативного ставлення, де домінує думка щодо можливості вгадування правильної відповіді учасниками тестування (1,17 з 10 опитаних), вчителі громадянської та історичної освітньої галузі – найвищий показник нейтрального ставлення до тестування (2,75 з 10).

Використання методу тестування дозволяє вчителям вирішувати різні освітні завдання: для поточного оцінювання знань учнів – 49,62%, для визначення прогалів у знаннях учнів – 49,1%, для планування корекційної роботи з подолання прогалів у знаннях учнів – 46,04%, для надання зворотного зв'язку учням під час формувального оцінювання – 43,73%, для виставлення підсумкової оцінки за тему – 41,69%, і лише 8,44% – для швидкого наповнення журналу оцінками, а 0,77% вчителів зазначили, що для всього з запропонованих варіантів.

У своїй освітній діяльності вчителі використовують тести не лише для підсумкового оцінювання, а й під час уроків вивчення нового матеріалу. Так, кожен десятий респондент зазначає, що використовує метод тестування майже на кожному уроці. В розрізі паралелей класів найвищим цей показник є для старшої школи та становить 12,53%, та 7,16% – в середній школі. Припускаємо,

що це пояснюється підготовкою учнів до НМТ в 10–11 класах.

Найчастіше метод тестування, а саме один-два рази під час вивчення певної навчальної теми, використовується вчителями в 7–9 класах, про що свідчать 70,59% вчителів. В той час в 5–6 класах така частота використання цього методу оцінювання в освітньому процесі відзначається 57,03% вчителів, а в 10–11 класах – 46,29%. Разом з тим тільки для підсумкового оцінювання метод тестування використовується кожним п'ятим учителем.

Результати дослідження свідчать, що вчителі використовують різні способи розробки тестів для оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Так 73,91% вчителів під час розробки тестів комбінують готові запитання з різних джерел, кожен другий розробляє завдання в тестовій формі, використовуючи матеріали підручника. Готовими тестами з мережі Інтернет користуються 37,85%. І тільки 31,2% надають перевагу використанню готових завдань, які були на ЗНО (НМТ) в минулі роки.

Для проведення тестування в умовах як дистанційної, так і очної форм навчання вчителі надають перевагу застосуванню різних онлайн-платформ, вибір яких насамперед обумовлений уміннями та уподобаннями самих педагогів. За результатами нашого опитування найпопулярнішими є платформи «На Урок» – 73,15%, «Всеосвіта» – 63,68%. Для проведення тестування за тестами, які розроблені власними силами, найчастіше педагоги використовують «Google Форми» (61,13%) та сервіси для створення інтерактивних вправ – 43,99%.

Отже, потребує вивчення питання рівня теоретичної підготовки педагогів та складнощів, з якими стикаються вчителі під час розробки власних тестів.

По-перше, лише 17% вчителів можуть сформулювати завдання відповідно рівню за таксономією навчальних цілей Б. Блума [14], який визначено навчальною програмою. Занепокоює той факт, що кожен дванадцятий (7,16%) взагалі не знає, що таке таксономія Б. Блума, 2,05% опитаних зізнаються, що не можуть зіставити очікуваний результат навчання з рівнем навчальної мети за таксономією Б. Блума. Десята частина вчителів (11,51%) *здебільшого* сумніваються у зіставленні рівня навчальної мети з таксономією Б. Блума – мають певні труднощі з її розумінням, а більшість вчителів (61,64%) *іноді* сумніваються у правильності зіставлення рівня навчальної мети з таксономією Б. Блума. Це може свідчити про недостатній рівень сформованості зазначеного уміння, особливо якщо навчання основ тестології відбувалося за участі у вебінарах без практичних занять та перевірки правильності відпрацювання умінь визначати рівні навчальних цілей тестування. Така підготовка потребує не лише практичного

відпрацювання зазначеного уміння, але й консультативної підтримки вчителів з боку відповідних фахівців.

Отже, з отриманих результатів опитування ми робимо висновок, що тільки кожен другий розуміє таксономію Б. Блума та може (можливо з невеликими утрудненнями) її застосовувати на практиці під час створення власного тесту або аналізу тестів, які розроблені іншими авторами.

По-друге, правильно змогли визначити послідовність основних етапів створення власних тестів *лише* 8% опитаних педагогів. Тільки 71,10% педагогів зробили вибір послідовності етапів, використавши усі запропоновані етапи. Класична тестологія пропонує ці дії розташувати в такому порядку: 1 – виписую з програми навчальні елементи, які маю перевірити, планую кількість запитань, 2 – підбираю питання тесту, 3 – komponую питання в тест, 4 – аналізую зміст тесту, 5 – прогноую рівень складності тесту. Найпопулярнішими послідовностями стали 13452 – 33,81%, 23451 – 9,35% та 14532 – 7,55%.

При цьому серед респондентів, які надали неправильні або неповні відповіді щодо послідовностей етапів з розробки тестів, 28,33% вважають, що не мають потреби у поглибленні власних знань основ тестології, ще 7,2% – не мають такої можливості та 3% – не мають такого бажання. Це свідчить на користь твердження, що двоє з п'яти опитаних, які виявили низький рівень знань з питань розробки тестів, не усвідомлюють цього.

Кореляційний аналіз свідчить про відсутність залежності між рівнем теоретичних знань з основ тестології та емоційним ставленням до застосування тестування в освітньому процесі (коефіцієнт кореляції становить: 0,05). Серед опитаних, які обрали правильну та неправильну послідовності етапів розробки тестів співвідношення тих, хто має негативне ставлення майже однакове – 6,25% та 6,11% відповідно.

По-третє, 30,18% вчителів вказують, що для визначення рівня складності тесту/тестового завдання послуговуються власною інтуїцією. Ще 2,30% вчителів взагалі не знають як це робити.

Результати опитування вказують на наявність певних типових помилок, які допускають педагоги під час підготовки, проведення та підбивання підсумків тестування здобувачів освіти.

Помилка 1. Нехтування етапом визначення цілей і завдань тестування, аналізу очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, визначених навчальними програмами.

На етапі підготовки 66% педагогів під час створення тесту орієнтуються *не* на перелік очікуваних результатів, чітко визначених навчальною програмою (що є обов'язковим до виконання), а на матеріали, які розглядалися під час уроків або які викладено у відповідному підручнику.

Аналогічна ситуація складається і з використанням тестів інших авторів. Лише 7,67% опитаних педагогів стверджують, що в освітньому процесі використовують тести створені власними силами.

Аналіз результатів відповіді на запитання «На що звертаєте увагу під час аналізу тестів, які розроблені іншими авторами?» демонструє, що не здійснюють такого аналізу та повністю довіряють автору тесту – 6,65% (в тому числі й через невміння це робити – 1,02%). 65,47% респондентів при виборі тестів, розроблених іншими авторами, найбільшу увагу звертають на їхню відповідність питанням, які розглядали з учнями під час уроків. На рівень складності тесту / запитань звертає увагу 54,22%, різноманітність типів завдань – 46,8%, відповідність змісту підручника – 40,41%. І тільки 42,2% опитаних аналізує тест на відповідність очікуваним результатам, визначеним у навчальній програмі.

Помилка 2. Нехтування оптимальністю кількості завдань тесту відповідно до вікової категорії учнів.

Потребує більшої уваги вчителів розв'язання питання оптимальності кількості тестових завдань в межах одного тестування. Отримані результати свідчать, що серед педагогів це питання є найбільш дискусійним (табл. 1).

Отримані дані відповідають закону нормального розподілу даних. Це дає підставу для формулювання наступних висновків:

Показники моди та медіани свідчать, що більшість вчителів використовують кількість завдань кратну 12-бальній системі оцінювання. Це свідчить про формальний підхід конвертації результатів тестування: кількість правильних відповідей відповідає оцінці, яку отримує учень / учениця за тестування.

Розмах варіації кожної вибірки свідчить, що вчителі використовують тестування для досягнення різних цілей: від експрес-діагностики отриманих знань під час вивчення теми уроку до підсумкового оцінювання.

Максимальна кількість запитань в тесті відповідає психометричним показникам для відповідних

вікових категорій. Залишається відкритим питання часу, відведеного на виконання тесту. Припускаємо, що більшість тестувань проводяться не під час уроку, а під час самостійної роботи учнів вдома. В іншому випадку така кількість запитань свідчить про нерозуміння вчителями норм кількості запитань відповідно кількості часу, відведеного на проходження тестування.

Показник медіани свідчить, що більшість педагогів для всіх класів середньої школи використовують однакову кількість завдань у тесті, що не відповідає віковим особливостям учнів. В старшій школі кількість завдань подвоюється, тобто відсутній поступовий перехід до збільшення кількості завдань.

При цьому показники дисперсії свідчать про неоднорідність варіаційних рядів та відсутності єдності думки педагогів щодо оптимальної кількості запитань для тесту.

Помилка 3. Нехтування етапом розробки критеріїв оцінювання результатів тестування та визначенням способів надання зворотного зв'язку здобувачам освіти.

Потребує розвитку вміння педагогів не тільки самостійно розробляти тест чи ухвалювати рішення щодо використання вже наявних тестів на основі результатів його аналізу на об'єктивність, валідність тощо, але й створювати критерії оцінювання результатів тестування здобувачів освіти та надання зворотного зв'язку. Так, лише дві третини вчителів переймаються питанням розробки критеріїв оцінювання та конвертації результатів кожного тесту, який пропонують пройти здобувачам освіти. Разом з тим 71% опитаних вказують на наявний інтерес учнів щодо таких критеріїв.

За використання онлайн-інструментів тестування дві третини педагогів надають зворотний зв'язок учням висвітленням коментаря до кожного завдання або висвітлення правильних відповідей після завершення тесту. Третина педагогів надає перевагу усним коментарям після тестування. Занепокоює той факт, що трапляються випадки, про що зазначають 4,1% опитаних, порушення

Таблиця 1

Результати аналізу кількості відповідей методом описової статистики на запитання щодо оптимальної кількості тестових запитань в розрізі класів

| Характеристика | Класи | | |
|-------------------------|-------|------|-------|
| | 5-7 | 8-9 | 10-11 |
| Мінімальне значення | 4 | 5 | 5 |
| Максимальне значення | 24 | 52 | 60 |
| Мода | 12 | 12 | 24 |
| Медіана | 12 | 12 | 24 |
| Середнє значення | 11 | 14,6 | 15 |
| Стандартне відхилення | 5,77 | 7,68 | 11,8 |
| Діапазон 70% відповідей | 5-17 | 7-22 | 4-27 |
| Дисперсія | 33 | 59 | 24 |

принципу конфіденційності, коли коментар про результати тестування кожного учня/учениці надаються перед всім класом. Тільки один відсоток вчителів зізнався у тому, що зворотний зв'язок учням не надають.

Помилка 4. Нехтування здійсненням аналізу результатів тестування як основи для внесення корекції в освітній процес з метою підвищення якості освіти.

Аналіз результатів тестування здійснює лише дві третини респондентів. Третина вважає, що не має такої потреби, не має бажання, або не знають як це зробити (3,6%).

За думкою самих педагогів головною проблемою застосування методу тестування в освітньому процесі є порушення норм академічної доброчесності здобувачами освіти (списування, можливість знайти відповідь використовуючи пошукові можливості Інтернету тощо) та можливість вгадування правильної відповіді. Остання позиція дотично підтверджує висновок про недостатній рівень ознайомлення вчителів з основами тестології. Це твердження підтверджується й тим, що 60% опитаних вчителів вважають, що потребують додаткового навчання з цього питання.

За результатами аналізу отриманих в ході наукової розвідки даних пропонуємо наступні заходи, спрямовані на покращення підготовки вчителів до розробки власних тестів як інструменту педагогічної діагностики в системі післядипломної педагогічної освіти.

Висновки. Активізація інтересу педагогічної спільноти до тестової технології пов'язана з об'єктивними причинами, які склалися останнього десятиліття. Досвід застосування даної технології має переважна більшість вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін, які відзначають позитивне ставлення до неї як до інструменту оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, які надають об'єктивні дані. Проте відзначається недостатній рівень знання педагогами основ тестології та не високий рівень умінь створювати власні тести відповідно до наукових вимог. Це пов'язано з тим, що переважна більшість опитаних педагогів хоч і цікавилася зазначеним питанням та проходила навчання в системі неформальної та інформальної неперервної освіти, не опанувала систему знань та не мала можливості відпрацювати відповідні уміння щодо створення тестів на системному рівні. Недовіра до процедур тестування може виникати в учнівському та батьківському середовищах і важливо врахувати цей аспект при розробці та впровадженні тестових інструментів. Тому вбачаємо за потрібне звернути увагу на необхідність створення багаторівневих програм підвищення кваліфікації педагогів як з основ педагогічного оцінювання загалом, так і тестології зокрема.

Наявність значної кількості тестів, розроблених педагогами, та оприлюднених ними на онлайн-платформах з широким доступом до них інших вчителів, призводить до того, що за низького рівня обізнаності з основ тестології, в освітньому процесі педагоги часто використовують інструмент оцінювання з недослідженими якісними характеристиками, що може призводити до необ'єктивності оцінки, яка виставляється здобувачам освіти. Це питання потребує унормування з боку державних інституцій. Варто було б до кожного тесту додавати його опис, який би містив назву програми, за якою тест розроблений, матрицю тесту, опис рівня його складності. Це дозволило б іншим педагогам робити більш виваженим процес ухвалення рішення щодо застосування запропонованого тесту як вимірювального інструменту в конкретному випадку.

Використання готових тестів на загальнодоступних онлайн-платформах, а не окремих тестових завдань викликає чимало запитань до відповідності цих тестів програмі, за якою відбувається освітній процес у кожному окремому випадку, та викликає питання щодо валідності та надійності цих тестів. Оскільки тестові платформи є масовими з погляду кількості користувачів, то й зацікавлених осіб щодо розповсюдження відповідей на такі тести теж достатньо, що своєю чергою змушує учнів не до навчання, а до «пошукової діяльності». Для застосування таких тестових завдань бажано, щоб вони мали змінене формулювання та не повторювали оригінал або сторінки підручника.

Актуальним стає поглиблення співпраці ІППО з педагогічними ЗВО щодо узгодження компонент змісту освітньо-професійних програм на рівні бакалавра, магістра та підвищення кваліфікації.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребує питання об'єктивності оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти за використання педагогами тестів, розроблених самостійно, або створених на основі матеріалів інших авторів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Чинний від 2020-12-23. Вид. офіц. 45 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf> (дата звернення: 05.06.2024).
2. Пасько І., Бондаренко П., Божинський В. «Нова українська школа» в 5–6-х класах: виклики впровадження / ред. Г. Титиш. Київ : ГО «Смарт освіта», 2024. 190 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1ycOdBHdC9oTsG3VNjmWe_SFmnRE9R3T1/view?usp=sharing (дата звернення: 05.06.2024).

3. Лиховид І. Яким тестам можна довіряти та що вони дають освітній системі – пояснює Тетяна Вакуленко. Нова українська школа | Вебресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/yakym-testam-mozhna-doviryaty-ta-shho-vony-dayut-osvitnij-systemi-rozasnyuye-tetyana-vakulenko/> (дата звернення: 06.06.2024).

4. Ebel R. L. Educational Tests: Valid? Biased? Useful?. *The Phi Delta Kappan*. 1975. Vol. 57, no. 2. P. 83–88. URL: <http://www.jstor.org/stable/20298153> (дата звернення: 06.06.2024).

5. Anastasi A. Psychological testing: Basic concepts and common misconceptions. The G. Stanley Hall lecture series, Vol. 5. Washington, 1985. P. 87–120. URL: <https://doi.org/10.1037/10052-003> (дата звернення: 03.06.2024).

6. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест : навчальний посібник. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.

7. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.

8. Ingenkamp K.-H., Lissmann U. *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim : Beltz Verlagsgruppe, 2008. 400 S.

9. Лукіна Т. О. Педагогічна діагностика: завдання, методи, інструменти: навчально-методичні матеріали до модуля. Київ : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. 59 с.

10. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / ред.: ред.: О. І. Ляшенко, Ю. О. Жук. Київ : Педагогічна думка, 2014. 200 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9410/1/14-03+Test%20\(2\)%20МОНОГРАФІЯ.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9410/1/14-03+Test%20(2)%20МОНОГРАФІЯ.pdf) (дата звернення: 06.08.2024).

11. Raven J. *Tragic Illusion: Educational Testing*. New York : Trillium Press; Oxford, England: Oxford Psychologists Press, 1991. 108 p. URL: <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Tragic-Illusion.PDF> (дата звернення: 06.06.2024).

12. Паращенко Л. І., Леонський В. Д., Леонська Г. І. Тестові технології у навчальному закладі. Київ : ТОВ «Майстерня книги», 2006. 217 с.

13. Приходько В. М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу: (У запитаннях і відповідях). Запоріжжя, 2010. 215 с.

14. Bloom B. *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. New York : Me Kay, 1956. 128 p.

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ДЕЯКИХ ТЕОРЕМ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ЗАСОБАМИ МОВИ PYTHON

VISUALIZATION OF SOME THEOREMS OF THE THEORY OF PROBABILITY AND MATHEMATICAL STATISTICS USING THE TOOLS OF THE PYTHON LANGUAGE

Стаття присвячена проблемам та методам ефективної підготовки спеціалістів в області вищої математики. Зокрема у цій статті досліджено методи візуалізації деяких ключових теорем теорії ймовірностей і математичної статистики за допомогою мови програмування Python. Сучасна наука і освіта вимагають ефективних інструментів для наочного представлення складних математичних структур та концепцій, і Python, завдяки своїй гнучкості та потужним бібліотекам, таким як Matplotlib, Random і NumPy, надає широкі можливості для таких візуалізацій. Особливу увагу приділено поясненню основної теореми закону великих чисел, центральній граничній теоремі, точковим оцінкам та довірчим інтервалам невідомих параметрів нормального розподілу. Тобто основною метою дослідження є демонстрація того, як графічні методи можуть бути використані для покращеного розуміння і навчання студентами деяких важливих теорем і понять. В статті наведено кілька конкретних прикладів візуалізації, що ілюструють практичне застосування теоретичних понять та знань в цілому. Зокрема, графічно і статистично перевірено виконання теореми Хінчина, тобто доведено, що при збільшенні об'єму вибірки розподіл середнього арифметичного однаково розподілених випадкових величин ущільнюється навколо свого теоретичного математичного сподівання. Особлива увага зосереджена на поясненні точності та інтерпретації графічних результатів. Наприклад, при дослідженні двох методів побудови точкових оцінок невідомого параметру розподілу одержали графіки і основні статистичні розрахунки цих оцінок, аналізуючи які, зробили висновок, що оцінка, одержана методом максимальної вірогідності, є точнішою у порівнянні з оцінкою, одержаною методом моментів. Стаття загалом буде корисною для дослідників, викладачів, студентів та всіх, хто цікавиться математикою, статистикою і програмуванням, і може слугувати практичною рекомендацією для тих, хто хоче освоїти сучасні методи візуалізації математичних даних.

Ключові слова: закон великих чисел, центральна гранична теорема, точкові оцінки

параметрів розподілу, довірчі інтервали, візуалізація, Python.

This article is dedicated to the challenges and methods of effective training for specialists in the field of higher mathematics. In particular, the article explores methods of visualizing key theorems in probability theory and mathematical statistics using the Python programming language. Modern science and education demand effective tools for the visual representation of complex mathematical structures and concepts, and Python, with its flexibility and powerful libraries such as Matplotlib, Random, and NumPy, provides ample opportunities for such visualizations. Special attention is given to explaining the Law of Large Numbers, the Central Limit Theorem, point estimates, and confidence intervals for unknown parameters of the normal distribution. The primary objective of the study is to demonstrate how graphical methods can enhance students' understanding and learning of important theorems and concepts. The article presents several specific examples of visualizations that illustrate the practical application of theoretical concepts and knowledge. In particular, the Hinchin's theorem is graphically and statistically verified, showing that as the sample size increases, the distribution of the arithmetic mean of identically distributed random variables becomes concentrated around its theoretical expected value. Special emphasis is placed on explaining the accuracy and interpretation of graphical results. For instance, when investigating two methods for constructing point estimates of an unknown distribution parameter, the graphs and main statistical calculations of these estimates were obtained. Analyzing these, the conclusion was drawn that the estimate obtained by the maximum likelihood method is more accurate compared to the estimate obtained by the method of moments. Overall, the article will be useful for researchers, educators, students, and anyone interested in mathematics, statistics, and programming. It can serve as a practical guide for those who wish to master modern methods of visualizing mathematical data.

Key words: law of large numbers, central limit theorem, point estimates of distribution parameters, confidence intervals, visualization, Python.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.40>

Тегза А.М.,

канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри теорії ймовірностей
і математичного аналізу
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Імре Ю.Ю.,

ст. викладач кафедри фізико-
математичних дисциплін
Українсько-угорського навчально-
наукового інституту Державного вищого
навчального закладу «Ужгородський
національний університет»

Кенгерц С.С.,

ст. викладач кафедри фізико-
математичних дисциплін
Українсько-угорського навчально-
наукового інституту Державного вищого
навчального закладу «Ужгородський
національний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

При сучасному вивченні у вищій школі математичних дисциплін, зокрема теорії ймовірностей та математичної статистики, використання візуальних методів є дуже важливим для кращого розуміння та засвоєння матеріалу студентами. Технічні засоби візуалізації, такі як комп'ютерні програми, графічні калькулятори та інтерактивні платформи, дозволяють не тільки унаочнити абстрактні математичні концепції, але й демонструвати виконання

понять, суджень і теорем на конкретних прикладах, тобто в дії показують їх зміст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багато досліджень присвячено візуалізації статистичних даних та теоретичних результатів з використанням різних інструментів, зокрема, пакетів Statistica [3], R [2], мови програмування Python [1, 4] та платформ WolframAlpha, Desmos та GeoGebra. Проте, не всі аспекти візуалізації теорем теорії ймовірностей і математичної статистики були повністю розкриті,

особливо в контексті їх застосування в освітніх цілях та для підтримки наукових досліджень.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний прогрес у візуалізації математичних та статистичних понять, невирішеними залишаються ще деякі питання стосовно ефективного сприйняття студентами деяких фундаментальних теорем теорії ймовірностей (зокрема, теореми Хінчина, центральної граничної теореми Ляпунова для однаково розподілених величин) та понять математичної статистики (наприклад, точкових та інтервальних оцінок невідомих параметрів розподілу). Також потребують уваги методи візуалізації, які дозволяють інтерактивно досліджувати ці теореми.

Мета статті це:

1. Демонстрація візуалізації основних теорем теорії ймовірностей і математичної статистики за допомогою засобів Python.

2. Створення наочних графіків та діаграм, що сприяють кращому розумінню матеріалу.

3. Рекомендації щодо використання візуалізації в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу.

1. Закон великих чисел

Визначення: Нехай маємо послідовність випадкових величин ξ_1, ξ_2, \dots та випадкових величин $\eta_n = \frac{1}{n}(\xi_1 + \dots + \xi_n)$. Кажуть, що для послідовності ξ_1, ξ_2, \dots має місце закон великих чисел, якщо існує числова послідовність a_1, a_2, \dots , що послідовність η_n збігається до послідовності a_n за ймовірністю при $n \rightarrow \infty$. Іншими словами ймовірність того, що середнє вибіркоче відхилиться від математичного сподівання на задану величину, зменшується зі збільшенням вибірки.

Є ряд теорем, які досліджують різні умови, при яких виконується ЗВЧ. Зокрема теорема Хінчина стверджує, що якщо випадкові величини незалежні та однаково розподілені і мають скінченне однакоє математичне сподівання, то середнє арифметичне цих величин збігається до свого математичного сподівання за ймовірністю.

Засоби візуалізації:

– **Використання комп'ютерних програм: Python та R.** Програми, написані на Python або R, можуть генерувати великі набори даних і будувати відповідні графіки та діаграми.

– **Інтерактивні платформи WolframAlpha, Desmos та GeoGebra:** Ці онлайн-платформи дозволяють створювати інтерактивні графіки, які студенти можуть досліджувати самостійно.

Приклад візуалізації.

Для візуалізації цієї теореми можна використовувати графіки побудовані за допомогою Python, які демонструють, як зростання розміру вибірки зменшує різницю між вибіркочним середнім та математичним сподіванням.

Наприклад, можна сформулювати студентам таке завдання: застосовуючи мову програмування Python, перевірити виконання теореми Хінчина при умові, що випадкові величини мають гама розподіл з параметром 7.

За однією вибіркою очевидно, що не можна перевірити виконання ЗВЧ. Тому для демонстрації даної теореми згенеруємо k вибірок об'єму n і тоді за допомогою графіків та числових характеристик можна переконатись, що при зростанні об'єму вибірки розподіл середніх значень вибірок ущільнюється.

Згенеруємо, до прикладу, $k=20$ вибірок розподілу $\Gamma(7)$ об'ємами $n=15, 100, 500, 1000$. Зауважимо, що теоретичне математичне сподівання цих випадкових величин рівне параметру розподілу, тобто числу 7. Далі для всіх 20 колонок обчислимо їх середні значення. Для всіх n покажемо ці результати на графіках ламаних (рис. 1) та точок скупчень середніх значень (рис. 2).

З графіків видно, що при збільшенні об'єму вибірки розподіл середнього арифметичного однаково розподілених випадкових величин ущільнюється навколо свого теоретичного математичного сподівання. Статистичні характеристики цих чотирьох масивів (рис. 3) підтверджують ці результати.

Таким чином через графіки і розрахункові характеристики студенти мають можливість краще усвідомити прочитаний ними теоретичний матеріал.

2. Центральна гранична теорема

Визначення: Під ЦГТ розуміють твердження, у яких іде мова про збіжність розподілів сум до нормального закону розподілу. Зокрема, ЦГТ для однаково розподілених випадкових величин стверджує, що нормована сума великої кількості незалежних випадкових величин з однаковим розподілом, незалежно від їх початкового розподілу, має розподіл, близький до стандартного нормального.

Методологія візуалізації на приклад:

Застосовуючи мову програмування Python, можна перевірити виконання ЦГТ для нормованої суми, до прикладу, $k=15$ незалежних випадкових величин розподілу Лапласа $L(2,1)$ об'ємом вибірки 700. Зауважимо, що теоретичні математичне сподівання і дисперсія рівні $M\xi = a = 2$, $D\xi = 2b^2 = 2$.

Для демонстрації виконання ЦГТ подамо два рисунки: гістограму згенерованої однієї випадкової величини розподілу Лапласа (рис. 4) і гістограму нормованої суми 15-ти випадкових величин цього ж розподілу (рис. 5). З гістограм наглядно видно, що розподіл нормованої суми вже близький до стандартного нормального закону $N(0,1)$.

3. Точкові оцінки параметрів розподілу

Визначення: Метод моментів і метод максимальної вірогідності є двома широко

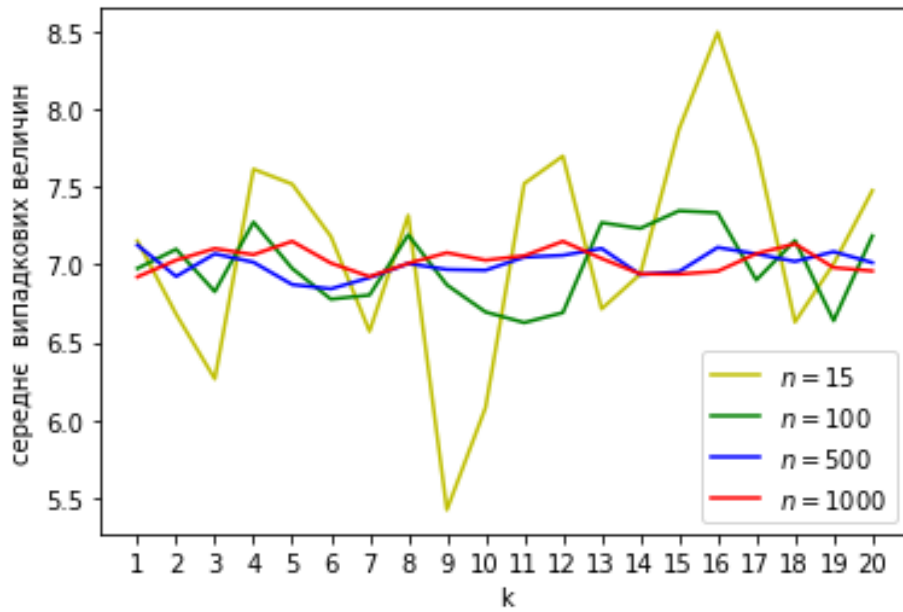


Рис. 1.

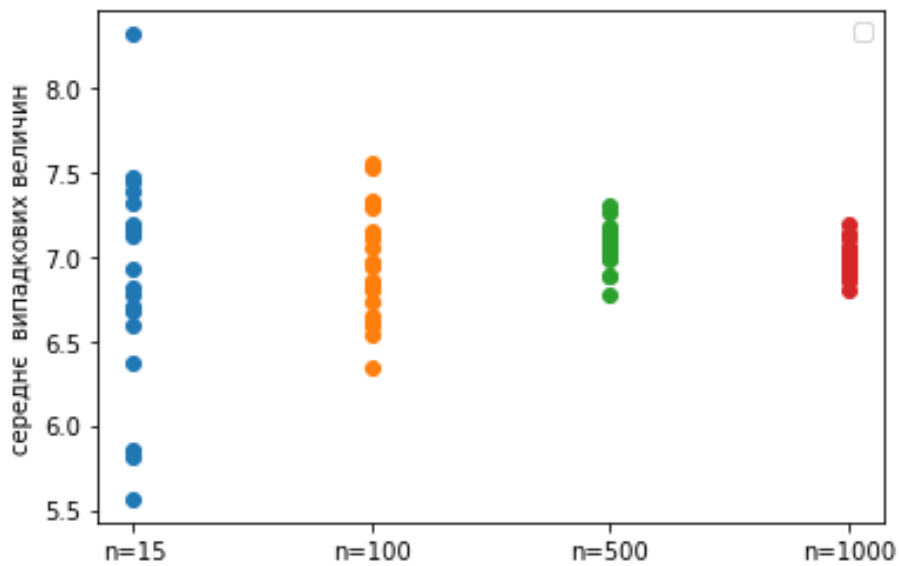


Рис. 2.

```

-----
Статистика результатів
-----
           min      max      S
n=15      5.564830  8.314222  0.642636
n=100     6.336708   7.546515  0.334241
n=500     6.778941   7.304554  0.123376
n=1000    6.805145   7.187392  0.099198
    
```

Рис. 3.

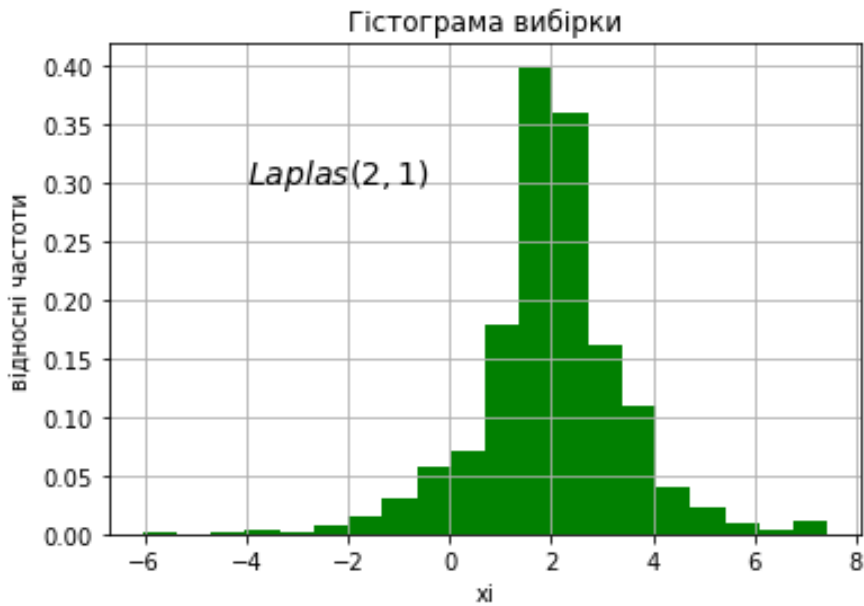


Рис. 4.

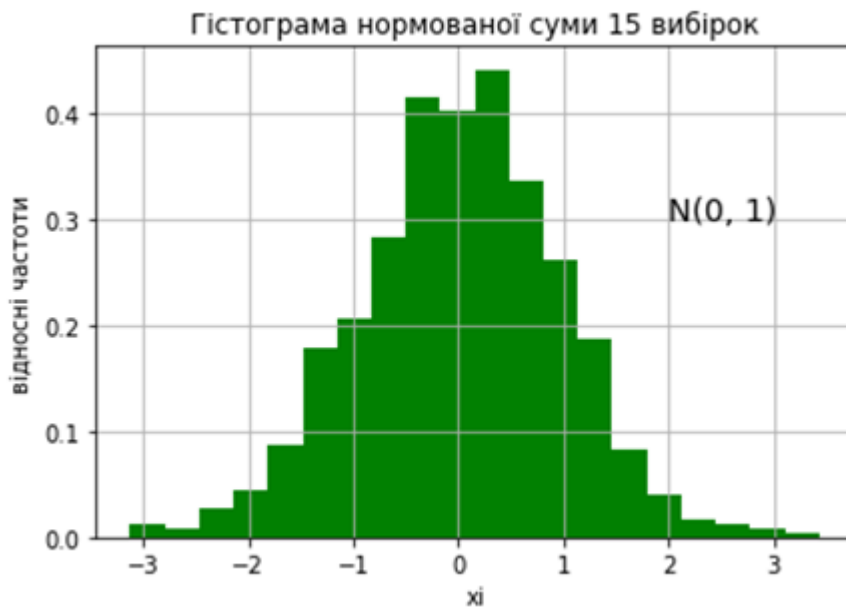


Рис. 5.

використовуваними методами для точкової оцінки невідомих параметрів розподілу в математичній статистиці. Метод моментів полягає у порівнюванні теоретичних і емпіричних моментів відповідних порядків. Розв'язавши рівняння чи систему рівнянь, одержують значення шуканих параметрів розподілу. Метод максимальної вірогідності полягає у відшуванні таких значень параметрів, які роблять спостережувані дані найбільш ймовірними, тобто ідея методу полягає в максимізації ймовірності того, що наявні дані мають розподіл з цими параметрами.

Методологія візуалізації на прикладі:

Методом моментів та методом максимальної вірогідності отримано наступні оцінки

невідомого параметра a , до прикладу, рівномірного закону розподілу $R(a=4;14)$: $\hat{a} = 2\bar{x}_e - 14$ та $\hat{a} = \frac{n-1}{n} \min\{x_1, x_2, \dots, x_n\}$.

Використовуючи Python, продемонструємо поведінку одержаних оцінок, до прикладу, для 15-ти вибірок при збільшенні об'єму вибірки: $n=10$, $n=100$, $n=500$. Для цього згенеруємо $k=15$ вибірок рівномірного закону розподілу об'ємом $n=10$. Для кожної колонки побудуємо дві оцінки, згадані вище. Одержимо графік ламаних (рис. 6).

Аналогічно можна одержати графіки для більших об'ємів вибірки, зокрема при $n=500$ матимемо (рис. 7).

Аналізуючи графіки, бачимо динаміку розсіювання двох оцінок \hat{a}_1 і \hat{a}_2 при збільшенні об'єму

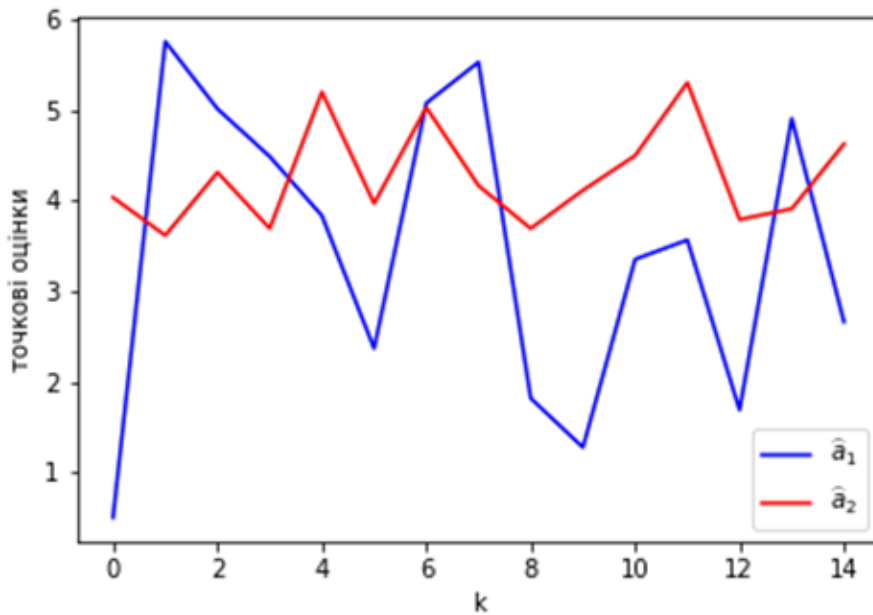


Рис. 6.

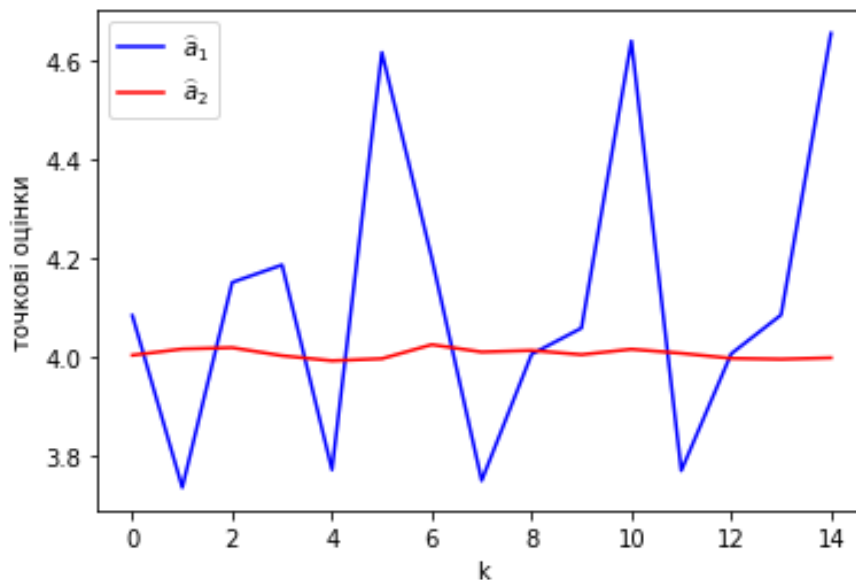


Рис. 7.

вибірки, за якою, можна зробити висновок, що оцінка \hat{a}_2 дає кращі результати.

За розмахом, середнім значенням та виправленим середньоквадратичним відхиленням робимо той самий висновок, тобто, що оцінка \hat{a}_2 , одержана методом максимальної вірогідності, дає кращі результати у порівнянні з методом моментів.

4. Побудова довірчих інтервалів для параметрів розподілу

Визначення: Довірчі інтервали – це інтервали, побудовані на основі вибірових даних, в яких з деякою ймовірністю (довірчим рівнем) міститься справжнє значення параметра розподілу. Вони використовуються для оцінки невідомих параметрів розподілу і дають інформацію про те, наскільки точною є ця оцінка.

Процес побудови довірчого інтервалу залежить від типу параметра (наприклад, середнє або дисперсія) і відомих властивостей розподілу. Наприклад, довірчий інтервал для оцінки математичного сподівання нормального розподілу при відомому σ має наступний формульний вигляд:

$(\bar{x} - \frac{t_\alpha \sigma}{\sqrt{n}}; \bar{x} + \frac{t_\alpha \sigma}{\sqrt{n}})$, де \bar{x} – вибірове середнє, t_α – розв'язок рівняння: $2\Phi_0(t_\alpha) = \alpha$, тобто t_α – є квантилю, порядку $\frac{1+\alpha}{2}$ стандартного нормального розподілу.

Методологія візуалізації на прикладі:

Для наочності в середовищі Python побудуємо довірчий інтервал для оцінки математичного сподівання μ нормального розподілу при відомому $\sigma = 1.5$ з надійністю $\alpha=0.95$ і графічно представимо

результати. Для цього генеруємо, наприклад, $k=30$ вибірок об'ємом $n=35$ нормального розподілу $N(9, 1.5)$. Далі для всіх цих вибірок знайдемо їх вибіркові середні. Для надійності $\alpha=0.95$ квантиль порядку $\frac{1+0.95}{2}=0.975$ стандартного нормального розподілу рівна 1.9599.

Далі для всіх 30 вибірок, використовуючи формулу довірчого інтервалу, одержуємо 30 лівих і 30 правих меж довірчого інтервалу. З графіку (рис. 8) видно, що всі 30 точок попали у межі довірчого інтервалу.

Рекомендації для викладачів щодо використання візуалізації в навчальному процесі.

1. Пояснення візуалізацій

• **Крок за кроком:** потрібно пояснювати кожен крок побудови графіка, щоб студенти розуміли, що відбувається на кожному етапі.

• **Зв'язок з теорією:** показувати, як візуалізація відображає теоретичні положення, на які спирається.

2. Інтерактивні завдання

• **Практичні заняття:** організовувати заняття, на яких студенти самі будуть будувати графіки та діаграми. Зручно використовувати інструменти типу Jupyter Notebook, щоб студенти могли змінювати параметри і спостерігати за результатами.

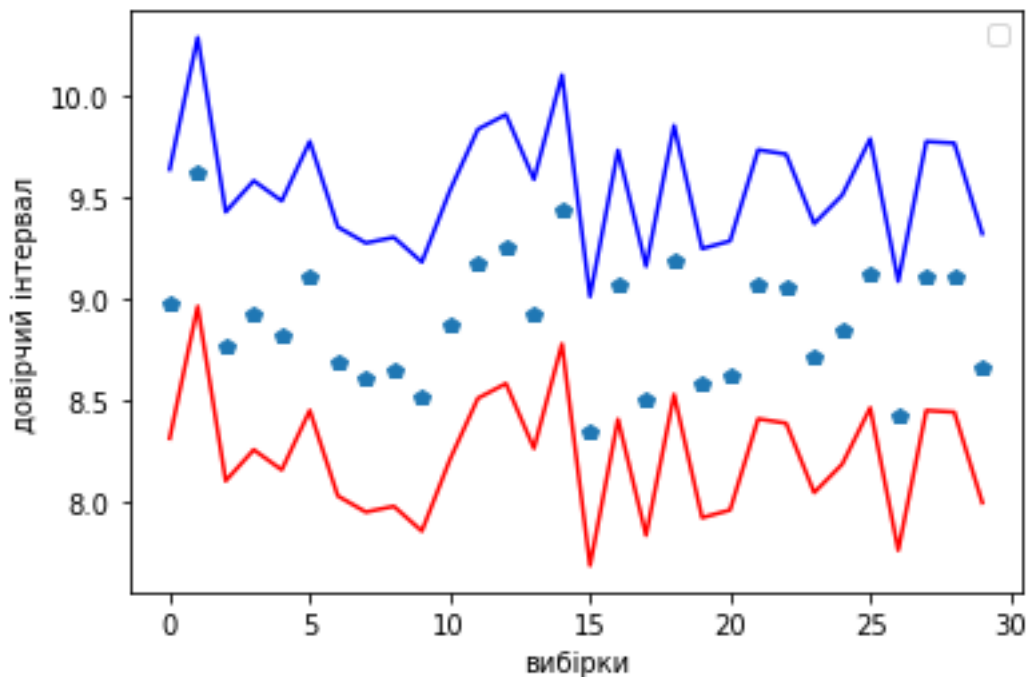


Рис. 8.

• **Проектні роботи:** пропонувати студентам створювати власні проекти, використовуючи візуалізацію для демонстрації теорем та понять.

3. Зворотний зв'язок

• **Опитування:** проводити опитування серед студентів щодо користі візуалізацій.

• **Аналіз результатів:** аналізувати результати опитувань та коригувати методи візуалізації на основі зворотного зв'язку.

Висновок. Візуалізація теорем теорії ймовірностей та математичної статистики за допомогою технічних засобів значно покращує засвоєння матеріалу студентами. Використання сучасних комп'ютерних програм та інтерактивних платформ дозволяє створювати наочні приклади, які допомагають студентам краще зрозуміти абстрактні математичні конструкції. Впровадження рекомендацій щодо візуалізації в навчальний процес сприятиме підвищенню якості навчання та глибшому

розумінню студентами теорії ймовірностей та математичної статистики. Подальші перспективи у цьому напрямку включають розробку інтерактивних візуалізацій та використання більш складних моделей для вивчення статистичних явищ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бен С. Python. Збірник вправ. Введення в мову Python із завданнями та рішеннями. – Харків, 2021. – 238 с.
2. Майборода Р.Є, Сугакова О.В. Аналіз даних за допомогою R.- Навчальний посібник. «Київський університет», 2015. – 65 с.
3. Мамчич Т.І., Оленко А.Я., Осипчук М.М., Шпортьок В.Г. (2006). Статистичний аналіз даних з пакетом Statistica. Навчально-методичний посібник. – Дрогобич: "Відродження", 2006. – 208 с.
4. Hunter, J. D. (2007). Matplotlib: A 2D Graphics Environment. Computing in Science & Engineering, 9(3), 90–95.

THE VECTORS OF CHANGES IN SOCIETY AND THEIR IMPACT ON EDUCATIONAL PRIORITIES

ВЕКТОРИ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ ПРІОРИТЕТИ

A recent article by Kateryna Tuliakova, Alina Medvedchuk and Maryna Petrenko suggests that universities in Ukraine are prepared for the students they currently teach (e.g. with a stress) and take preventive action to teach future specialists in the field of Sociology in managing other aspects of diversity (e.g. special educational needs). This paper is about the experiences of Ukrainian teachers in turning theory learned in universities into practice in the workplace. The research is situated in the context of war that explicitly and deliberately seeks to bridge the theory-practice gap in teacher education. In order for education in challenging times to move beyond the analytical thinking for the last 3 years to promote education more appropriate for today's students, we need to build a new strategy. It is said about unleashing student critical thinking as they need to learn the skills of experimentation in order to test their ideas in uncertain situation. The current paper reports on research study, which examined the development of learning as a part of professional development in the war time. The study denoted that applying characteristics of "Safety Space" such as flexibility, creativity, collaboration, motivation, positively affect developing self-esteem, confidence, stress resistance etc. Developing of stress resistance skills becomes evident as they build characters, who become involved in different real world situations. It is discussed the results of the interview with teachers and suggests implications for successful teaching in challenging time. Also the recommendations for future research are provided. This article outlined research linking emotions to effective learning and the explanations of how "Safety Space" makes a difference in whether "Safety Space" becomes useful and helpful. The figures are presented in the article for a more effective perception of the material

Key words: post war society, educational changes, service learning, safety space, stress resistance.

Представлена стаття Катерини Тулякової, Аліни Медведчук та Марини Петренко виголошує постулати того, що

університети в Україні цілком налаштовані на студентів, яких прийняли на навчання (з виявами ознак стресу) і впроваджують превентивні дії для навчання майбутніх фахівців у сфері соціології, надаючи всебічний розвиток (спеціальні освітні потреби). Ця стаття про досвід українських викладачів, які теорію застосовують на практиці на своїх заняттях. Дослідження проведене в контексті військового стану, що змушує ретельно шукати шляхи для подолання розриву між теорією та практикою у навчанні. Для того, щоб освіта в складні часи вийшла за межі аналітичного мислення і протягом останніх 3 років просувала освіту, яка була б більш прийнятною для сучасних студентів, нам потрібно побудувати нову стратегію. Висвітлено питання застосування критичного мислення студентами, які потребують розвитку навичок експериментування, щоб вміти застосовувати свої ідеї у незвичних ситуаціях. У представлений статті йдеться про дослідження розвитку навчання як складової професійного розвитку у воєнний час. Дослідження показало, що застосування таких характеристик «Простору безпеки», як гнучкість, креативність, співпраця, мотивація, позитивно впливає на розвиток самооцінки, впевненості, стресостійкості тощо. Розвиток навичок стресостійкості стає очевидним у міру формування характерів, які потрапляють у різні ситуації реального світу. Надаються результати опитування викладачів та пропонуються варіанти для успішного викладання у складний час. Також надано рекомендації щодо майбутніх досліджень. У цій статті описано дослідження, що пов'язує емоції з ефективним навчанням, і наводяться приклади того, як «простір безпеки» впливає на те, чи стане «простір безпеки» корисним і мотиваційним. У статті подаються рисунки для більш ефективного сприйняття викладеного матеріалу.

Ключові слова: післявоєнне суспільство, освітні зміни, сервісне навчання, безпечний простір, стресостійкість.

UDC 378.147:37.017
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.41>

Tuliakova K.R.,

Ph.D.,
Associate Professor at the Department of English for Humanities № 3 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Medvedchuk A.V.,

Ph.D.,
Associate Professor at the Department of English for Humanities № 3 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Petrenko M.V.,

Ph.D.,
Associate Professor at the Department of English for Humanities № 3 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Introduction. Global crises have a tremendous impact not just on individuals, but also on institutions, communities, and our jobs as management educators [2, pp. 125–127]. There is no doubt that our students need to be able to navigate crises and uncertainty. Teaching future specialists in the field of Sociology means to understand the specific features of war and post war society. The postwar era begins in the shadow of the war. The specific feature is the moral exhaustion – the result of the war. Throughout the war, women filled places left empty by men, playing vital responsibilities. The problems for women in the postwar period are: dissatisfaction and unhappiness with the social role into which they are forced.

Thus, this period of Ukrainian education is characterized by a concern for equality of opportunity in relation particularly to class disadvantage and gender and race/ethnicity issues. Educational system of Ukraine is flexible and available worldwide and works for students in every countries.

Recent research and publications. Stone-Johnson emphasizes that "parallel professionalism" is important for educators, as they can find standards and curriculum frameworks, that relieve them of the burden of planning everything from scratch day-in and day-out [5, p. 78–80].

According to Dennis Lynn Shirley, building strong interdisciplinary teams of educators, including staff with expertise in cultural diversity, linguistics, and

curriculum development, these educators have demonstrated that an inclusive and creative approach to all of our diverse students can be forged, resulting in the formation of a new type of community appropriate to our current situation [6, p. 391].

We consider, that service-learning as a teaching tool that is widely employed across all academic fields and levels of education, might help to bring sustainable growth of the interest to study. Providing students with the chance to engage in a planned service project that addresses community needs and to reflect on their experience in class to gain a deeper comprehension of the course material and an increased sense of civic engagement, service-learning stands out as a method of instruction that bridges theory and practice [1, pp. 8–12].

Resch, K., & Schritteser, I. outline some benefits of online service-learning, such as: *connecting theory and practice; engagement; community needs; job-related skills; learning outside the classroom* [4, pp. 3–5]. Therefore, service-learning involves working on a real project that addresses issues in the community or at the University. It is crucial for students to be aware of their belonging to active public life, volunteering and the movement for a peaceful Ukraine. Service-Learning can contribute to creating a transition from theory to practice in inclusive education, and enhance student learning through a reciprocity-based “experience of collaboration, service, reflection, and critical thinking” [8, p. 163].

Presentation of the main material. Students and educators are experiencing heightened levels of stress due to complex social circumstances. The psychological effects of war on Ukrainian students are expected to leave imprints in their study. Expert psychological assistance from specialists can help in resolving problems connected with stress and averting any future unfavorable outcomes.

This study **aims** to review teaching and learning in challenging times, provide strategies to mitigate stress in classes among students.

One unintended consequence has been some gender equality in the workplace, as several sectors have chosen to hire women for tasks historically reserved for men since they were deemed too labor-intensive. Similar to the influx of American women who went to work during World War II, Ukrainian women are finding new jobs operating machinery in industries, driving tractors, and serving as bodyguards [9]. The Figure 1 below demonstrates the changes in society. We conducted interviews, our interview consisted of four open-ended questions, regarding to the students’ opinion and understanding of changes in society and their role in it. We interviewed 80 students from National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”. They admitted that before the war they were more interested in social life than in family (60% of respondents are interested in family; 40% – are interested in social life and community). After the war the interest in family life is increased to 78%.

Such changes indicate a rethinking of the main vectors of life, and material values recede into the background. Thus, family safety and well-being became the main priority. The atmosphere of family relationships needs professional intervention, because stress has a negative effect on them.

We consider reflection is a key element of effective teaching and learning. Thus, an interview with teachers were conducted. Respondents were asked to write a short list of basic features of successful teaching and learning in challenging times.

The results indicated fostering originality skills among some educators. For instance, a group of teachers created a “safety space”. It is a break out room in Zoom session, where you can get additional help, or choose another tasks for yourself. Such a unique and original idea of combination tradition educational process and self-help techniques helps to reduce level of stress. The teachers further mentioned that they decided to think about of unusual ideas following the session

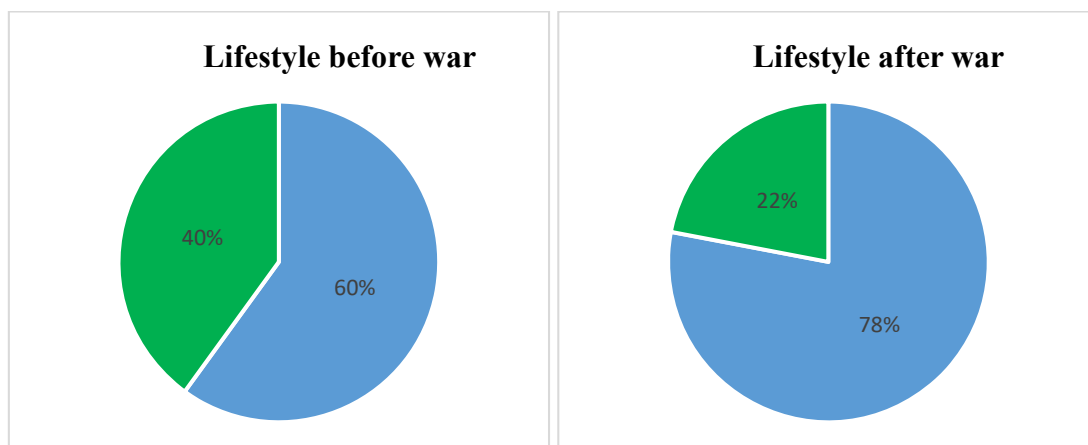


Fig. 1. Lifestyle changes



Fig. 2. Main features of the “Safety Space”

in which students asked them to give another tasks or activity. **Figure 2** below shows the key elements of “safety space”

“Safety space” gives the opportunity to feel no stress, improve the skills necessary for conducting research: assessment of the effectiveness, critical thinking, analysis etc. It helps to build students’ relationships with the group at first, and then with the community. There is a type of thought-provoking work environment, where students are motivated to achieve their goals. “Safety space” includes some elements of service-learning such as: 1) solving real-world needs, 2) “action-reflection conditions”, 3) to be engaged in significant roles in real contexts, 4) to work with community partners.

The full satisfaction and enthusiasm in having participated in “*Safety space*” have emerged also from the free comments. For example, “...the safety space was helpful because this way you compare what we are doing in group with your own work, you can hear the opinions of others”; “...help you feel no stress and understand things better”; “...because with safety space you learn to be responsible”. Students underlined the importance of the experience outside the classroom as something valuable for their professional future. Also, students reported personal development in terms of selfesteem and motivation, patience. In addition, after “safety space” students are more confident and ready to share their thoughts, views.

Service learning as a pedagogical approach has gained enormous significance in higher education in the last years. Service learning initiatives attempt to build students’ relationships with the community while also promoting personal growth and civic involvement skills. Thus, we suggest this approach as a key element of successful as it can help students develop a more specific career path.

Conclusion. Our findings provide an understanding of the specific challenges that teachers and students face and will need to be considered in the future after war. This study set out to explore and describe the experiences of teaching in the war time. Reflections from teachers served to provide insights into their perspectives on their teaching experiences. Reflection is a key element of effective teaching. Only through reflection can experiential learning take place [3, pp. 58–60]. For students, the

“Safety Space” experience was relevant because it contributed to skills development on two levels: social and emotional. They developed ideas for real-world-war contexts and were able to discuss them with other participants in their group, or with other students, which contributed to social learning outside the classroom.

Suggestions for Future Research and Engagement. The previous four years of crisis and uncertainty have had an impact on our educational environments. In the context of education, these crises have changed the landscape of who we are and what we do. We need to develop techniques for students who find themselves in times of crisis, stress, depression etc, and to adapt our classes in ways that evoke feelings of safety.

Acknowledgements

Many thanks goes to all students of National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” who have taken an active part in our interview.

Author contributions

Conceptualization, KT and AM; methodology, KT; software, MP; formal analysis, MP; resources, MP; writing–original draft preparation, KT; writing–review and editing, KT, AM, MP; visualization, KT. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

REFERENCES:

1. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. & McIntosh, R. E. Analyzing Morton’s Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2006. Vol. 13, P. 5–15.
2. Greenberg, D., & Hibbert P. From the Editors–Covid-19: Learning to hope and hoping to learn. *Academy of Management Learning and Education*. 2020. Vol. 19, No. 2. P. 123–130. DOI:10.5465/amle.2020.0247
3. Power, A. Community engagement as authentic learning with reflection. *Issues in Educational Research*. 2010. Vol. 20, No. 1. P. 57–63.
4. Resch, K., & Schritteser, I. Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. Vol. 27, No. 10. P. 1–15. DOI: 10.1080/13603116.2021.1882053
5. Stone-Johnson, C. Parallel professionalism in an era of standardization. *Teachers and Teaching*. 2014. Vol. 20, No.1. P. 74–91. DOI:10.1080/13540602.2013.848514

6. Shirley, D. Vectors of educational change: An introduction to the twentieth anniversary issue of the Journal of Educational Change. *Journal of Educational Change*. 2020. Vol. 21, No. 4. P. 385–392 DOI: 10.1007/s10833-020-09399-8

7. Tyran, K. Transforming students into global citizens: International service learning and PRME. *The International*

Journal of Educational Management. 2017. Vol. 15, No. 2. P. 162–171. DOI:10.1016/j.ijme.2017.03.007

8. Ukraine confronts labor shortage as need for soldiers drains workforce. *The Washington Post*: URL: <https://www.washingtonpost.com/world/2024/07/23/ukraine-workforce-soldiers-labor-shortage/> (Retrieved 10.08.2024).

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR FOR IMPROVING THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MEDICAL INDUSTRY

Стаття присвячена одній з актуальних проблем використання сучасних освітніх технологій у вищій освіті. Вважається, що сучасні освітні технології мають сприяти загальному розвитку особистості, індивідуального досвіду, формуванню її світоглядної культури, творчості. Зазначено, що проблема застосування педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця медичної галузі недостатньо вивчена щодо питання вибору ефективних педагогічних технологій, доцільності їх застосування в навчальному процесі та потребує практичної розробленості. Установлено, що будь-яка технологія здебільшого спрямована на реалізацію наукових положень, ідей, теорій у практиці. Основна увага зосереджується на розкритті сутності понять «педагогічна технологія», «технологія навчання» та їх місця в професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. Проаналізовано поняття «технологія навчання», «педагогічна технологія». Розглянуто, що педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна також акцентувати, що педагогічні технології забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів. Акцентовано, що і сьогодні більшість науковців досліджують змістовну наповненість, функціональність та шляхи використання даного поняття. Зазначено, що особливістю «технологія навчання» є її реалізація через зміст навчальної дисципліни. Обґрунтовується вибір ефективних педагогічних технологій для підготовки майбутніх фахівців медичної галузі, серед яких проєктна технологія, розвивальна технологія та технологія проблемного навчання. Доведено, що застосування педагогічних технологій як універсального засобу навчального процесу підготовки фахівців медичної галузі, дозволяє забезпечити якісні зміни у системі їх фахової підготовки.

Ключові слова: технологія, освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, фахівець медичної галузі.

The article is devoted to one of the actual problems of using modern educational technologies in higher education. It is believed that modern educational technologies contribute to the general development of the personality, individual experience, the formation of its worldview culture, creativity. It is noted that the problem of using pedagogical technologies in the process of professional training of a future specialist in the medical field is not sufficiently studied regarding the issue of choosing effective pedagogical technologies, the expediency of their use in the educational process, and needs practical development. It has been established that any technology is mostly aimed at the implementation of scientific provisions, ideas, and theories in practice. The main focus is on revealing the essence of the concepts «pedagogical technology», «learning technology» and their place in the professional training of future specialists in the medical field. The concept of «learning technology», «pedagogical technology» is analyzed. It is considered that pedagogical technology reflects the tactics of implementing educational technologies. Based on the analysis of the psychological and pedagogical literature, it can also be emphasized that pedagogical technologies ensure the transformation of the pedagogical process in an educational institution into the purposeful activity of all its subjects. It is emphasized that even today most scientists are investigating the content, functionality and ways of using this concept. It is noted that the feature of «learning technology» is its implementation through the content of the educational discipline. The choice of effective pedagogical technologies for the training of future specialists in the medical field is substantiated, including project technology, developmental technology, and problem-based learning technology. It has been proven that the use of pedagogical technologies as a universal means of the educational process of training specialists in the medical field allows ensuring qualitative changes in the system of their professional training.

Key words: technology, educational technology, pedagogical technology, learning technology, specialists in the medical field.

УДК 378.016:616.31
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.42>

Халло О.Є.,
канд. мед. наук,
доцент кафедри гістології, цитології та ембріології
Івано-Франківського національного медичного університету

Постановка проблеми. Професійне становлення майбутнього фахівця медичної галузі є продуктивним процесом, який забезпечує розвиток і саморозвиток особистості та спрямований на формування важливих професійно якостей. Суть реформування медичної освіти полягає у забезпеченні особистісного розвитку майбутнього фахівця, удосконаленні змісту його підготовки з метою компетентного оволодіння практичним досвідом.

Глобалізація суспільних процесів закономірним чином обумовлюють введення людини у складну систему соціальних відносин, спонукають її до

нестандартних і швидких рішень. Саме тому запровадження педагогічних технологій в освіті необхідне для подолання консерватизму в підходах до навчальної діяльності майбутніх фахівців медичної галузі та процесу мислення в навчальній діяльності студентів.

Розвиток педагогічних технологій в Україні та упровадження їх у практику вітчизняних медичних закладів вищої освіти дозволяють розвинути у майбутніх фахівців пізнавальну активність, самостійність та здатність до творчості. Відтак, педагогічні технології слід розглядати як реалізацію на практиці попередньо спроектованого процесу

навчання та, як досягнення цілей і способів управління цим процесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями технологічного підходу до навчання та використання в навчальному процесі педагогічних технологій займалися В. Беспалько, В. Бондар, І. Дичківська, С. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, М. Євтух, І. Зязюн, А. Нісімчук, І. Осадченко, І. Смолюк, Л. Столяренко, О. Шпак та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій подоно в дослідженнях таких учених як М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, П. Мітчелл, М. Вулман, С. Сполдінг, С. Ведемейєр, Р. Томас та ін.

Теоретичні та практичні аспекти використання педагогічних технологій в організації навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти досліджувалися багатьма вченими І. Богданова, С. Загребельний, О. Корносенко, О. Прохорова та ін.

У педагогічних дослідженнях виокремилось декілька основних підходів науковців щодо розуміння педагогічної технології (В. Беспалько, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, та ін.). Учені (В. Беспалько, В. Бондар, І. Зязюн, А. Нісімчук, Н. Нічкало, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, С. Сисоєва, та інші) розглядають педагогічну технологію, як систему, модель, діяльність та сукупність дій її учасників.

Застосування педагогічних технологій при підготовці майбутніх медичних працівників розкрили Л. Манюк, Л. Пиріг, Т. Рудницька, М. Філоненко, Л. Чорнобрива та ін. Особливості професійної підготовки майбутніх стоматологів досліджували М. Остафійчук, В. Батіг, А. Бамбуляк, Л. Лопушня.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Віддаючи належне напрацюванням вітчизняних науковців, слід усе ж таки визнати, що проблема застосування педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця медичної галузі не знайшла свого повного відображення в педагогічній літературі. Недостатньо вивчено питання вибору ефективних педагогічних технологій та доцільність їх застосування в навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців медичної галузі.

Метою статті є теоретично обґрунтування доцільності застосування педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця медичної галузі.

Завдання дослідження: уточнити сутності понять «педагогічна технологія», «навчальна технологія»; узагальнення даних щодо шляхів застосування педагогічних технологій у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі.

Методи дослідження. У ході дослідження використано теоретичні методи дослідження, а саме:

узагальнення, синтез, пояснення – для уточнення ключового термінологічного апарату дослідження; аналіз сутності та особливостей використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі – для з'ясування ролі інноваційних педагогічних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Насамперед з'ясуємо поняття «педагогічна технологія», «технологія навчання». Будь-яка технологія певною мірою спрямована на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці. Тому педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою і практикою, оскільки функціонує і як науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, що регулюють процес навчання, і як реальний процес навчання.

У психолого-педагогічній літературі ми знаходимо різні трактування поняття «педагогічна технологія» як: система методів і прийомів викладання; напрям у дидактиці; модернізація дидактичної системи тощо. У словникових джерелах технології навчання розглядаються як «галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання» [2, с. 331].

За твердженням В. Ортинського, педагогічна технологія є комплексною системою, що має безліч упорядкованих операцій і дій, які забезпечують змістовні, процесуальні та інформаційно-предметні аспекти, спрямовані на формування особистісних якостей студентів, засвоєння знань та отримання професійних умінь, що передбачені цілями навчання [7].

Низка науковців (О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак) поняття «педагогічна технологія» розглядають як «системне використання принципів організації навчального процесу на основі досягнень психології, педагогіки, теорії управління та менеджменту, соціології які сприяють розробці таких засобів навчання, що підвищують ефективність навчального процесу» [10, с. 55]. Натомість С. Сисоєва стверджує, що «педагогічні технології повинні відповідати основним методологічним вимогам: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність» [4, с. 662].

На думку Н. Наволокової, педагогічна технологія сприяє забезпеченню досягнення певних завдань, підвищує ефективність навчально-виховного рівня та є одним із напрямів педагогічної науки (прикладна педагогіка) [5, с. 10–11]. М. Левківський вважає, що педагогічні технології дозволяють змінити соціальну й навчальну мотивацію студентів, сприяють розвитку самостійності, пізнавальної активності та здатності до творчості, що

допомагає формуванню їхньої професійної спрямованості [6].

I. Дичківська розглядає педагогічну технологію як поетапність і координованість дій, що зорієнтовані на досягнення позитивних результатів; декомпозиція навчального процесу; обов'язковість виконання передбачених процедур і операцій. Звертає увагу на її рівневість: де перший рівень є загально-педагогічний (алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу). Другий рівень – предметно-методичний (поєднує в собі засоби й методи для реалізації визначеного змісту навчання й виховання в межах цілої системи або одного чи кількох предметів). Третій рівень – модульна або локальна (технологія розв'язання певних дидактичних і виховних завдань) [3, с. 14].

Науковий пошук понятійного поля зазначених понять знаходимо у дослідженнях I. Зязюна та О. Пехоти. На думку науковців, педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій. Їй притаманні загальні риси функціонування педагогічного процесу до яких відносяться технологія проблемного, модульного, особистісно орієнтованого навчання тощо.

Щодо поняття «технологія навчання» автори вважають його більш вузьким поняттям, що відбувається в межах конкретного навчального матеріалу (теми, розділу, навчальної дисципліни) [8; 9].

I. Богданова також зауважує, що «технологія навчання» є більш вузьким поняттям та відображає певний шлях оволодіння навчальним матеріалом у межах теми, курсу, предмету. Авторка стверджує, що технологія навчання поєднується з частковими методиками викладання навчальних курсів, предметів. Вона має на меті максимально оптимізувати організацію навчального процесу [1, с. 8].

Отже, зробивши теоретичний аналіз дефініцій «педагогічна технологія» та «технологія навчання», ми дійшли висновку, що більшість науковців трактують їх по різному та пропонують свої визначення видів і груп. Так, М. Фіцула пропонує такий поділ технологій навчання: інформаційні й ігрові технології, диференційованого й проблемного навчання, особистісно-орієнтоване навчання та кредитно-модульна технологія [11, с. 171].

У межах нашого дослідження ми вважаємо за необхідне підкреслити, що педагогічна технологія має базуватися на своїх концептуальних підходах, які враховують загальні методологічні підходи, принципи організації навчального процесу, зміст та цілі навчання, форми, засоби і методи навчання.

Аналіз літературних джерел і власний досвід дозволяють виокремити серед них такі, які, на нашу думку, максимально сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх лікарів. Проаналізуємо деякі з них, це зокрема: проєктна технологія, розвивальна технологія та технологія проблемного навчання.

Проєктування процесу формування професійної компетентності у майбутніх фахівців медичної галузі повинна, з одного боку, сприяти ефективності навчального процесу, а з іншого – спрямованість технології на отримання результату: сформованість у майбутніх фахівців медичної галузі їх професійної культури. При цьому слід пам'ятати, що формування знань, умінь і навичок у навчально-професійній сфері відбувається не лише в аудиторіях а і під час безпосереднього спілкування з пацієнтами. Ця технологія дозволяє: орієнтацію процесу навчання на особистість майбутнього медичного працівника як носія загальнолюдських та професійних цінностей; формування мотивації студентів до самостійної роботи; прагнення до постійної самоосвіти й самовдосконалення; формування умінь та навичок самостійної роботи майбутніх фахівців медичної галузі.

Розвивальна технологія навчання сприяє формуванню у майбутнього фахівця потребу до подальшого пізнання і самостійних дій, розвиває певні навички і творчі здібності та базується на принципах цілеспрямованості у визначенні складності постановки і шляхів вирішення завдання. Мета технології розвивального навчання полягає в тому, що студент самостійно обирає шляхи опрацювання навчального матеріалу зокрема, спонукає до самостійного пошуку методів обстеження пацієнта а викладач допомагає забезпечити розвиток фахових компетентностей майбутнього фахівця медичної сфери.

Проблемне навчання створюється на основі проблемної мотивації та потребує моделювання навчального матеріалу, що подається у вигляді ланцюга проблемних ситуацій. Таке навчання передбачає керівництва з боку викладача та активної самостійної роботи студентів, у результаті чого відбувається розвиток творчих здібностей, оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями. Проблемні ситуації створюються під час реалізації всіх форм організації освітнього процесу через педагогічне моделювання. На таких заняттях у студентів формуються певні дослідницькі вміння та наукові знання у медичній галузі. Побудова освітнього процесу на таких засадах сприяє ефективному опануванню студентами фахових компетентностей та дає їм змогу самореалізуватися вже під час навчання в медичному університеті.

Висновки. Отже, застосування педагогічних технологій таких, як: проєктна, розвивальна та технологія проблемного навчання в процесі підготовки фахівців медичної галузі сприяє підвищенню конкурентоспроможності майбутнього фахівця та дозволяє забезпечити якісні зміни у системі їх фахової підготовки. Завдяки застосуванню педагогічних технологій у підготовці

майбутніх фахівців медичної галузі створюються умови для формування та розвитку професійних знань, умінь та навичок щодо вирішення професійних проблем, готовності діяти в умовах, що змінюються. Використання педагогічних технологій слугуватиме базисом у процесі професійної підготовки майбутнього медичного працівника.

Перспективи подальших досліджень.

В подальшому планується експериментально перевірити ефективність використання сучасних педагогічних технологій при викладанні навчальної дисципліни «Гістології, цитології та ембріології».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: монографія. Одеса: Маяк, 1998. 284 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К., 1997. 376 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень ; Академ. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
6. Левківський М. В. Інноваційні навчальні технології *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навчальний посібник / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. С. 12–18.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій. URL: http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy (дата звернення 15.08 2024р.)
8. Освітні технології: навч.-метод. посібник / Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін.; за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
9. Педагогічна майстерність: підручник / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.
10. Педагогічні технології / Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Київ, 1995. 253 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2006. 382 с.

РОЗВИТОК META ТА SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

DEVELOPMENT OF META AND SOFT SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS

У сучасному світі медичної освіти, орієнтованому на постійний розвиток і вдосконалення медичних практик, традиційні знання і технічні навички більше не є єдиними критеріями успішності медичних фахівців. Розвиток meta та soft skills таких, як критичне мислення, комунікація, емоційний інтелект та адаптивність, набуває все більшого значення для забезпечення високої якості медичних послуг та ефективної роботи в мультидисциплінарних командах. Стаття присвячена дослідженню проблем і викликів, що виникають у процесі розвитку meta та soft skills у закладах вищої медичної освіти. Проаналізовано значення цих навичок для професійної діяльності медичних спеціалістів, зокрема їхній вплив на якість медичної допомоги, управління стресом, комунікацію з пацієнтами та співпрацю в команді. Окрему увагу приділено аналізу наявних підходів до інтеграції meta та soft skills у навчальні програми медичних закладів освіти, а також виявленню основних проблем, які заважають їхньому ефективному розвитку. На основі дослідження визначені ключові проблеми такі, як недостатня підготовка викладачів, обмежені ресурси, недостатня інтеграція цих навичок в освітній процес та труднощі в оцінюванні розвитку meta та soft skills. Окреслені можливі напрями вирішення цих проблем, включаючи підвищення обізнаності викладачів, розробку нових навчальних програм, оптимізацію ресурсів і створення нових інструментів для оцінювання. Стаття робить внесок у розуміння важливості та складності розвитку meta та soft skills у медичній освіті та пропонує конкретні рекомендації для вдосконалення освітніх процесів із метою підготовки висококваліфікованих медичних фахівців, здатних успішно впоратися з викликами сучасної медичної практики. Стаття підкреслює значення комплексного підходу до розвитку meta та soft skills і пропонує конкретні напрями для подальшого вдосконалення медичної освіти, що сприятиме підготовці конкурентоспроможних і висококваліфікованих медичних спеціалістів, готових до викликів сучасної медичної практики.

освітній процес, медична освіта, медичні фахівці.

In today's world of medical education, focused on the continuous development and improvement of medical practices, traditional knowledge and technical skills are no longer the only criteria for the success of medical professionals. The development of meta and soft skills, such as critical thinking, communication, emotional intelligence and adaptability, is becoming increasingly important to ensure high quality healthcare services and effective work in multidisciplinary teams. The article is devoted to the study of problems and challenges that arise in the process of developing meta and soft skills in higher medical education institutions. The article analyzes the importance of these skills for the professional activity of medical specialists, in particular their impact on the quality of medical care, stress management, communication with patients and teamwork. Particular attention is paid to the analysis of existing approaches to the integration of meta and soft skills into the curricula of medical schools, as well as to the identification of the main problems that hinder their effective development. The study identified key problems such as insufficient teacher training, limited resources, insufficient integration of these skills into the educational process, and difficulties in assessing the development of meta and soft skills. Possible solutions to these problems are outlined, including raising teacher awareness, developing new curricula, optimizing resources, and creating new assessment tools. The article contributes to the understanding of the importance and complexity of developing meta and soft skills in medical education and offers specific recommendations for improving educational processes in order to train highly qualified medical professionals who can successfully cope with the challenges of modern medical practice. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach to the development of meta and soft skills and suggests specific areas for further improvement of medical education, which will help to train competitive and highly qualified medical professionals ready for the challenges of modern medical practice.

Key words: meta skills, soft skills, professional training, professional activity, educational process, medical education, medical specialists.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.43>

Хміль І.Ю.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри судової медицини
та медичного права
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Сергієнко Т.В.,

докт. філос.,
доцент кафедри мовної підготовки
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Постановка проблеми. Сучасна медична освіта зазнає значних змін, що обумовлено потребами суспільства в підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних забезпечувати не лише високий рівень медичної допомоги, а й ефективно комунікувати, приймати рішення в складних ситуаціях, працювати в команді та зберігати емоційну стійкість. В умовах динамічного розвитку медичних технологій та глобальних викликів таких, як пандемії та щоразу більша кількість хронічних захворювань, виникає необхідність не тільки у глибоких

професійних знаннях, а й у володінні широким спектром meta та soft skills. Ці навички є основою для успішної професійної діяльності в медичній сфері.

Розвиток meta та soft skills у майбутніх фахівців у закладах вищої медичної освіти є одним із ключових аспектів підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних адаптуватися до викликів сучасного суспільства та медицини. В умовах збільшення вимог до професійної компетентності медичних працівників постає питання розробки та

впровадження ефективних методик формування meta та soft skills у студентів медичних закладів вищої освіти. Ці методики повинні враховувати специфіку медичної діяльності, забезпечувати розвиток навичок міжособистісної комунікації, управління стресом, командної роботи та адаптації до нових викликів. Таким чином, актуальність проблеми обумовлена необхідністю підвищення якості підготовки майбутніх медичних фахівців через розвиток у них meta та soft skills, що сприятиме їхній професійній ефективності та загальній якості медичних послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження розвитку meta та soft skills у майбутніх фахівців є актуальним напрямом сучасної педагогіки та психології, зокрема у сфері медичної освіти. Останніми роками зростає усвідомлення того, що поряд із традиційними технічними знаннями та навичками, успішні фахівці вимагають розвитку так званих «гнучких» компетенцій, які сприяють їхній адаптації до швидко змінюваних умов праці та ефективній взаємодії з колегами та пацієнтами. У наукових дослідженнях зазначено, що медична освіта повинна включати розвиток цих навичок на різних етапах навчання. Зокрема, О. Копчак, О. Гриценко [3], О. Разнатовська, О. Мурзіна, О. Потоцька та Г. Алексєєва [11] підкреслюють важливість впровадження інтерактивних методів навчання таких, як симуляційне навчання, проблемно-орієнтоване навчання та використання кейсів, що сприяють формуванню як технічних, так і гнучких навичок у майбутніх медиків. Ю. Лукаш, О. Гришина та Н. Буряк [5] відзначають, що інтеграція soft skills у навчальні програми підвищує рівень комунікативних здібностей студентів, їхню здатність до емоційної саморегуляції та співпереживання. Також важливо відзначити, що сучасні дослідження акцентують на ролі рефлексивних практик у формуванні meta skills. І. Корда, С. Геряк, Н. Петренко та І. Кузів [4] зауважують, що регулярне використання рефлексивних журналів і групових обговорень в освітньому процесі сприяє розвитку критичного мислення та здатності до самооцінки у студентів-медиків.

Водночас, існує потреба в подальшому дослідженні ефективних методів і підходів до розвитку meta та soft skills у закладах вищої медичної освіти. Отже, аналіз останніх досліджень демонструє, що розвиток meta та soft skills є критичним елементом підготовки майбутніх фахівців у галузі медицини. Проте, є потреба в удосконаленні освітніх програм та методів навчання, щоб забезпечити всебічний розвиток майбутніх медиків, здатних успішно працювати в умовах сучасних викликів.

Метою статті є аналіз та розробка методологічних підходів до розвитку meta та soft skills у майбутніх медичних фахівців, що дозволить

підвищити їхню конкурентоспроможність на ринку праці та готовність до викликів професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Розвиток meta та soft skills у майбутніх фахівців у закладах вищої медичної освіти є багатограним процесом, який вимагає системного підходу. В умовах сучасної медичної практики, де технічні знання й уміння є необхідними, гнучкі навички стають визначальним чинником успішності майбутніх лікарів. Важливість таких навичок підкреслюється у світлі глобальних змін, включаючи технологічні інновації, зростання ролі міждисциплінарних команд та необхідність постійного професійного розвитку.

Meta skills – це навички вищого порядку, які дозволяють особистості ефективно організувати власну діяльність, навчатися протягом життя та адаптуватися до нових викликів. Серед ключових meta skills для медичних працівників можна виділити [2; 7; 13]:

1. Критичне мислення, яке визначає здатність аналізувати інформацію, робити обґрунтовані висновки та приймати рішення на основі доказової медицини.

2. Адаптивність, яка визначає готовність і здатність швидко реагувати на зміни в медичній практиці, впровадження нових технологій та методів лікування.

3. Самоорганізація та управління часом, які важливі для ефективного навчання та професійної діяльності, особливо в умовах інтенсивного графіку медичних працівників.

У контексті медичної освіти, критичне мислення є однією з основних навичок, що забезпечує здатність до аналізу клінічних даних, обґрунтованого прийняття рішень та вирішення складних медичних завдань. Студенти медичних закладів вищої освіти, які розвивають критичне мислення, демонструють вищий рівень професійної компетентності та кращі результати в клінічній практиці. Для розвитку цієї навички в освітньому процесі використовуються проблемно-орієнтоване навчання, кейс-методи, аналіз клінічних ситуацій, що дозволяє студентам зануритися в реальні умови роботи та сформувати стійкі навички прийняття рішень. Креативність у медичній практиці є не менш важливою, оскільки лікарі часто зіштовхуються з ситуаціями, де стандартні протоколи не можуть бути застосовані, і потрібно шукати нові рішення. Важливість розвитку креативності підкреслюється у сучасних дослідженнях, що показують, як використання творчих підходів у навчанні, таких як проєктна діяльність та інноваційні методи вирішення проблем, сприяє покращенню здатності студентів до адаптації в умовах швидко змінюваного медичного середовища.

Soft skills, зі свого боку, охоплюють міжособистісні та комунікативні здібності, що є ключовими для успішної взаємодії в медичній команді та забезпечення високої якості медичного обслуговування. Основні soft skills, що мають бути розвинені у майбутніх медичних фахівців [1; 6; 9; 12]:

1. Комунікативні здібності, які визначають здатність ефективно спілкуватися з пацієнтами, колегами та членами міждисциплінарних команд.

2. Емоційний інтелект, тобто вміння розуміти та управляти власними емоціями, а також емпатія до пацієнтів та співробітників.

3. Лідерство, яке визначає здатність брати на себе відповідальність, мотивувати інших та приймати ключові рішення в екстрених ситуаціях.

Soft skills, або гнучкі навички, є ключовими для успішної професійної діяльності в медичній сфері. Вони включають комунікативні навички, лідерські якості, командну роботу, управління часом, стресостійкість та здатність до саморегуляції. Комунікативні навички займають центральне місце у взаємодії лікарів з пацієнтами, їхніми родинами та колегами. Наявність цих навичок забезпечує більш ефективну передачу інформації, зменшує ризик виникнення конфліктних ситуацій та підвищує рівень довіри пацієнтів. Навчання комунікаційним навичкам включає рольові ігри, симуляції та тренінги, які моделюють різні ситуації взаємодії з пацієнтами та колегами. Лідерські якості та вміння працювати в команді є необхідними для забезпечення ефективної

роботи медичних працівників у мультидисциплінарних командах. Важливим аспектом розвитку цих навичок є залучення студентів до проєктної діяльності, участь у студентських об'єднаннях, а також виконання ролі лідерів у різних групових проєктах. Стресостійкість та здатність до саморегуляції є критично важливими в умовах високого навантаження та емоційного напруження, з яким зіштовхуються медичні працівники. Тренінги зі стрес-менеджменту, медитації та практики само-рефлексії допомагають студентам розвивати ці навички, що, зі свого боку, знижує ризик професійного вигорання та підвищує якість надання медичної допомоги.

Meta та soft skills дозволяють ефективно взаємодіяти з пацієнтами, приймати обґрунтовані рішення у складних клінічних ситуаціях та працювати у мультидисциплінарних командах. Розвиток meta та soft skills вимагає впровадження комплексних методологічних підходів, що поєднують традиційні методи навчання з інноваційними педагогічними технологіями (табл. 1).

Розвиток meta та soft skills є необхідним елементом підготовки майбутніх медичних фахівців, і різні методологічні підходи відіграють ключову роль у цьому процесі. Використання проблемно-орієнтованого навчання, проєктного навчання, симуляцій, рольових ігор, кейс-методу та інтерактивних лекцій дозволяє студентам здобути навички, необхідні для успішної професійної діяльності у сучасних умовах.

Таблиця 1

Методологічні підходи до розвитку meta та soft skills у медичній освіті

| Методологічний підхід | Опис | Цілі та навички, що розвиваються | Приклади застосування у медичній освіті |
|-----------------------------------|---|---|---|
| Проблемно-орієнтоване навчання | Навчання на основі вирішення реальних або змодельованих проблем | Критичне мислення, вирішення проблем, креативність, міждисциплінарна співпраця | Аналіз клінічних випадків, симуляції медичних ситуацій |
| Проєктне навчання | Студенти працюють над проєктами, що імітують реальні медичні задачі | Лідерство, командна робота, управління часом, самостійне навчання | Проєкти з розробки медичних протоколів, дослідження нових методів лікування |
| Симуляційне навчання | Використання симуляторів для моделювання клінічних ситуацій | Комунікативні навички, стресостійкість, адаптивність | Симуляції невідкладної допомоги, комунікація з «пацієнтами» (акторські вправи) |
| Рольові ігри та ситуаційні вправи | Навчання через виконання ролей у змодельованих ситуаціях | Комунікативні навички, емоційний інтелект, вирішення конфліктів | Розіграші діалогів із пацієнтами, управління медичним персоналом у стресових умовах |
| Кейс-метод | Аналіз реальних випадків з медичної практики | Критичне мислення, прийняття рішень, етичні навички | Розбір складних клінічних випадків, розв'язання етичних дилем |
| Інтерактивні лекції та семінари | Використання інтерактивних методів під час лекцій | Залучення студентів до активного навчання, розвиток навичок критичного мислення | Використання мультимедійних засобів, дискусії, опитування під час занять |

Джерело: власна розробка авторів.

У сучасному світі професійні знання швидко застарівають, тому акцент на розвитку meta та soft skills стає пріоритетним для забезпечення конкурентоспроможності випускників. Успішна кар'єра сьогодні вимагає від працівників здатності швидко адаптуватися до змін, ефективно комунікувати та працювати в команді, приймати обґрунтовані рішення та бути готовими до постійного навчання.

Інтеграція meta та soft skills у навчальні програми дозволяє підвищити загальний рівень компетентності студентів, сприяє їхній професійній та особистісній реалізації, а також забезпечує готовність до викликів сучасного ринку праці. Крім того, інтеграція розвитку meta та soft skills у навчальні програми закладів вищої медичної освіти вимагає системного підходу, тому необхідно забезпечити: розробку та впровадження спеціальних модулів, орієнтованих на розвиток конкретних meta та soft skills; підвищення кваліфікації викладачів, щоб вони могли ефективно реалізовувати нові підходи до навчання та стимулювати розвиток у студентів необхідних навичок; створення умов для безперервного розвитку навичок через практичну діяльність, стажування та участь у науково-дослідницьких проєктах.

Розробка та впровадження таких підходів в освітній процес забезпечить комплексний розвиток майбутніх медичних фахівців, підготовлених до роботи в сучасних умовах медичної практики.

Meta та soft skills є основою професійної компетентності медичних фахівців, оскільки вони забезпечують здатність до безперервного навчання, вирішення складних клінічних завдань, ефективної комунікації з пацієнтами та членами медичної команди. Meta skills такі, як критичне мислення та здатність до самостійного навчання, дозволяють медичним фахівцям швидко освоювати нові методи лікування та адаптуватися до новітніх технологій. Водночас soft skills, зокрема комунікативні навички та емоційний інтелект, є незамінними у взаємодії з пацієнтами та колегами, забезпечуючи якісне надання медичних послуг та ефективну роботу в команді.

Розвинені meta та soft skills у медичних працівників значно підвищують якість медичних послуг, покращують взаємодію з пацієнтами та колегами, а також сприяють ефективній командній роботі. Студенти, які володіють цими навичками, демонструють вищий рівень готовності до практичної діяльності, більш успішно інтегруються в професійне середовище та мають кращі перспективи для кар'єрного зростання. Попри важливість meta та soft skills, існують численні проблеми, які перешкоджають ефективному розвитку цих навичок у закладах вищої медичної освіти. Аналіз цих проблем є важливим для подальшого вдосконалення освітніх процесів та підвищення якості підготовки медичних спеціалістів. Важливо визнати

Таблиця 2

Проблеми розвитку meta та soft skills у майбутніх фахівців у закладах вищої медичної освіти

| Проблеми | Опис | Причини | Наслідки | Можливі рішення |
|---|--|--|--|--|
| 1. Низький рівень інтеграції meta та soft skills у навчальні програми | Відсутність чіткого плану впровадження гнучких навичок у навчальні плани | Недостатня підготовка викладачів, традиційний підхід до медичної освіти | Недостатня готовність студентів до сучасних викликів медичної практики | Розробка спеціальних модулів, підвищення кваліфікації викладачів |
| 2. Обмежена кількість інтерактивних методів навчання | Використання переважно теоретичних лекцій та практичних занять із технічних навичок | Традиційна методологія викладання, відсутність інфраструктури для симуляційного навчання | Недостатній розвиток критичного мислення та комунікативних навичок | Впровадження симуляційного навчання, активне використання кейсів та проблемно-орієнтованого навчання |
| 3. Низька мотивація студентів до розвитку soft skills | Студенти не завжди усвідомлюють важливість гнучких навичок для майбутньої кар'єри | Відсутність акценту на soft skills у навчальних програмах, недооцінка значення цих навичок | Недостатня підготовка до командної роботи та комунікації з пацієнтами | Інтеграція soft skills у всі етапи навчання, мотиваційні програми, коучинг |
| 4. Відсутність системної оцінки розвитку meta та soft skills | Відсутність механізмів для регулярної оцінки та моніторингу розвитку гнучких навичок у студентів | Недосконалість методологій оцінювання, відсутність відповідних інструментів | Недостатнє розуміння студентами рівня власних навичок і напрямків розвитку | Упровадження рефлексивних практик, розробка системи оцінки, регулярні самооцінки та зворотній зв'язок |
| 5. Обмежені можливості для практичного застосування soft skills | Мало можливостей для студентів застосувати soft skills у реальних клінічних умовах | Обмежений доступ до стажувань, недостатня кількість практичних занять | Відсутність досвіду у вирішенні конфліктів та роботи в команді | Збільшення кількості клінічних практик, стажувань та практичних завдань, які потребують використання soft skills |

Джерело: узагальнено на основі [1–13].

ці проблеми і працювати над їхнім вирішенням шляхом підвищення кваліфікації викладачів, розробки спеціалізованих програм, оптимізації ресурсів, створення нових інструментів для оцінювання та інтеграції практичних навичок в освітній процес (табл. 2).

Розв'язання цих проблем вимагатиме комплексного підходу, включаючи реформування навчальних програм, впровадження нових методів навчання, підвищення кваліфікації викладачів та створення умов для практичного застосування таких навичок у клінічних умовах.

Висновки. Таким чином, визначено, що розвиток meta та soft skills є невід'ємною частиною підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої медичної освіти. Інтеграція цих навичок у навчальні програми сприятиме підвищенню якості медичної освіти та підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасної медицини. Meta skills включають такі здібності, як критичне мислення, адаптивність, здатність до самоорганізації та навчання протягом життя. Ці навички дозволяють фахівцям ефективно використовувати отримані знання, знаходити нові підходи до вирішення проблем, а також швидко адаптуватися до нових вимог і технологій. Soft skills, зі свого боку, охоплюють комунікативні здібності, емоційний інтелект, лідерство, командну роботу, що є ключовими для успішної практики у медичній сфері. Розвиток meta та soft skills є необхідним елементом професійної підготовки майбутніх медичних фахівців. Використання сучасних педагогічних методів таких, як проблемно-орієнтоване навчання, проектні методи, симуляції та рольові ігри, забезпечує ефективне формування цих навичок. Подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на вдосконалення навчальних програм, інтеграцію нових методів навчання та підвищення мотивації студентів до розвитку meta та soft skills, що сприятиме їхній успішній професійній діяльності та загальній якості медичних послуг.

БІБЛЮГАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаморак Г. П., Ворощук П. В., Гаморак М. І., Грищук М. О. Інтеграція позааудиторної діяльності у процес формування лідерської компетентності майбутніх лікарів. In The 6th International scientific and practical conference «Old and new technologies of learning development in modern conditions» (February 13–16, 2024) Berlin, Germany. International Science Group. 2024. P. 139.
2. Генік Н. І., Жукуляк О. М., Бігун Р. В., Перхулин О. М., Поліщук І. П. Синергетичний підхід у фор-

муванні готовності майбутніх лікарів до професійного саморозвитку. In The 6th International scientific and practical conference «Scientific directions of research in educational activity» (February 14–17, 2023) Osaka, Japan. International Science Group. 2023. P. 283.

3. Гриценко О., Копчак О. Аналіз переваг та недоліків застосування інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх лікарів. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 1. С. 128–132.

4. Корда І. В., Геряк С. М., Петренко Н. В., Кузів І. Я. Проблема розвитку критичного мислення у студентів-медиків. *Медична освіта*. 2014. № 3. С. 83–84.

5. Лукаш Ю. М., Гришина О. С., Буряк Н. В. Інноваційні підходи до формування soft skills у медичній освіті: освітній компонент «Я-бренд лікаря». *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 7. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.07>

6. Михайловська Н. С., Стецюк І. О., Коновалова М. О., Хокер Т. О., Лісова О. О. Особливості симуляційного навчання студентів-медиків в умовах сьогодення. Актуальні питання педагогіки вищої медичної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Харків, 21 березня 2023 р.). Харків : ХНМУ, 2023. С. 187–189.

7. Онкович Г., Башмат О., Полторацький Д. Розвиток критичного мислення майбутніх медиків. In Innovative development of science, technology and education. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference. Perfect Publishing. Vancouver, Canada. 2024. P. 337–348.

8. Павляк А. Я. Досвід проведення практичного заняття з використанням інтерактивних методів формування професійних умінь у майбутніх медичних працівників. *Медична освіта*. 2019. № 1. С. 102–106.

9. Петрашик Ю. М., Трущенко Л. В., Повражек І. В. Особливості формування лідерських якостей фахівців у сфері охорони здоров'я та менеджерів охорони здоров'я. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2024. № 2. С. 82–89.

10. Повч О., Курбанов А., Лобода С. Застосування європейського досвіду у формуванні професійних компетенцій майбутніх медичних працівників. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 11(29). С. 733–744.

11. Разнатовська О. М., Мурзіна О. А., Потоцька О. І., Алексеєва Г. М. Актуальність впровадження в освітній процес студентів-медиків інтерактивних методів навчання. *Медична освіта*. 2018. № 4. С. 85–88.

12. Розман І. І., Кобаль В. І. Формування м'яких навичок як предикторів професійної успішності майбутніх педагогів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. 2022. Випуск 52. С. 62–69.

13. Ткачук О. Г. Формування компетентності лідерства у майбутніх лікарів. *Молодий вчений*. 2015. № 6(3). С. 139–141.

ОСОБИСТИЙ БРЕНДБУК ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЗНАЧЕННЯ

A TEACHER'S PERSONAL BRAND BOOK: RELEVANCE, STRUCTURE AND SIGNIFICANCE

У статті обґрунтовано актуальність та значення розвитку особистого бренду для педагогів. В умовах глобалізаційних викликів, стрімкого розвитку цифрових технологій та штучного інтелекту, компетентного фахівця серед конкурентів виділяють не тільки добре розвинені *hard* чи *soft skills*, але й уміння публічно себе презентувати, нетворкінг та особистий бренд. Автором схарактеризовано зміст та структуру методичного порадилика «Особистий бренд-бук педагога». Підкреслено важливість та переваги розвитку особистого бренду в умовах воєнного стану. Методичний порадилик «Особистий брендбук педагога» розглядаємо як дієвий інструмент, який допоможе вчителю: розвинути професійні компетентності щодо формування особистого бренду; поглибити процес самооцінки, самоосвіти, саморефлексії; підвищити свій професійний рівень шляхом розвитку особистого бренду; удосконалити вміння приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції в сучасних умовах. Методичний порадилик буде корисним для слухачів курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, для студентів педагогічних спеціальностей в умовах підготовки закладів вищої освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти; методичних служб усіх рівнів, а також усіх, хто цікавиться проблемою розвитку особистого бренду педагога в умовах сучасних викликів.

Дослідження проведено у межах науково-дослідної роботи кафедри філософії і освіти дорослих ЦІПО ДЗВО «УМО» за темою «Теоретико-методичні засади професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (державний реєстраційний номер 0120 У104637 (2020–2025 рр.) (підтема «Науково-методичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти»).

Ключові слова: особистий бренд, особистий бренд педагога, розвиток особистого бренду педагога, особистий брендбук педагога, курси підвищення кваліфікації.

The article substantiates the relevance and importance of personal brand development for teachers. In the conditions of globalization challenges, rapid development of digital technologies and artificial intelligence, a competent specialist is distinguished from competitors not only by well-developed *hard* or *soft skills*, but also by the ability to present oneself publicly, networking and a personal brand. The author characterized the content and structure of the methodical advisor «Personal brandbook of a teacher». The importance and advantages of developing a personal brand in the conditions of martial law are emphasized. We consider the methodical advisor «Personal brandbook of a teacher» as an effective tool that will help a teacher: develop professional competences regarding the formation of a personal brand; deepen the process of self-assessment, self-education, self-reflection; increase your professional level by developing your personal brand; improve the ability to make non-standard decisions in situations of market competition, avoiding stereotyping and templates, learn new professional roles and functions in modern conditions. The methodical advisor will be useful for students of advanced training courses in the system of post-graduate pedagogical education, for students of pedagogical specialties in the conditions of preparation for higher education institutions, pedagogical workers of general secondary education institutions; methodical services of all levels, as well as everyone who is interested in the problem of developing a teacher's personal brand in the face of modern challenges.

The research was carried out within the scope of the research work of the Department of Philosophy and Adult Education of the CIPE of the SIHE «UEM» on the topic «Theoretical and methodological foundations of the professional development of pedagogical and research-pedagogical workers in the conditions of an open university of postgraduate education» (state registration number 0120 U104637 (2020–2025 y.) (subtopic «Scientific and methodological support of professional development of teaching staff in the conditions of an open university of postgraduate education»).

Key words: personal brand, teacher's personal brand, teacher's personal brand development, teacher's personal brand book, professional development courses.

УДК 378:37.001

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.44>

Шабала Ю.А.,

докт. філос.,

доцент кафедри філософії і освіти дорослих

Центрального інституту післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах глобалізаційних викликів, стрімкого розвитку цифрових технологій та штучного інтелекту, компетентного фахівця серед конкурентів виділяють не тільки добре розвинені *hard* чи *soft skills*, але й уміння публічно себе презентувати, нетворкінг та особистий бренд. Це ті три важливі аспекти, які дозволяють швидко знаходити роботу, нові проекти, підвищувати свою цінність на ринку праці та закривати інші професійні запити. Основа поняття

«особистого бренду» – особистість. І попри стомлене та популярне формулювання, використання соціальних медіа та перетворення особистості на бренд має цінності й переваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування і розвитку особистого бренду розглядалися у працях фахівців з різних галузей, і належить як вітчизняним, так і зарубіжним вченим. Зокрема, значний інтерес становлять праці Д. Каплунова, українського класика сучасного

маркетингу, який запропонував у своїй книзі «Персональний брендбук» 111 інструментів, які навчають вести справи так, аби стати найбільш затребуваним спеціалістом на ринку [3]; Дж. Філбріка та А. Клівленда, які досліджували особистий бренд як шлях до професійного успіху [11], Л. Харріс та А. Рея, які вивчали розвиток особистого бренду через соціальні мережі [10]; О. Мороза, який описав теорію сучасного брендингу [6]; О. Федас, яка запропонувала практичні рекомендації щодо створення та просування персонального бренду педагога [8], С. Кравченка та С. Бажана, які досліджували персональний брендинг як сучасну фахову компетентність майбутнього педагога [5], О. Помаза, який досліджував концепцію персонального бренду, його ідентифікацію і позиціонування [7] та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак вагомим дослідженням щодо створення та розвитку особистого бренду педагогічних працівників не вичерпують всіх аспектів цієї проблеми, а зумовлюють потребу у розробленні науково-методичного забезпечення освітнього процесу в межах курсів підвищення кваліфікації під час вивчення теми спецкурсу «Розвиток особистого бренду педагогічних працівників».

Мета статті: обґрунтувати актуальність та значення розвитку особистого бренду для педагогів. Охарактеризувати зміст та структуру методичного poradnika «Особистий брендбук педагога» як дієвий інструмент для педагогів, які прагнуть підвищити свій рівень професійного розвитку та вибудувати успішну кар'єру в освітній сфері. Підкреслити важливість та переваги розвитку особистого бренду в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. В умовах сучасних викликів більшість українських педагогів мають свій сайт чи блог, де розміщують корисну та цікаву інформацію для учнів, колег, батьків. Стало популярним також публікувати власні розробки – конспекти уроків, заходів, дидактичні матеріали, завдяки чому забезпечується обмін досвідом та отримання зворотного зв'язку від колег-педагогів. Таким чином, з інформації на сайті чи блозі вчителя можна отримати максимум інформації про його професійну діяльність. Та поруч із сайтами та блогами, педагоги, як і більшість користувачів Інтернету, мають свої сторінки в соціальних мережах, де публікують новини із свого особистого життя, фотографії, а також посилання на корисні ресурси Інтернету.

І найголовніше, чи на часі розвивати особистий бренд вчителю? Війна, про що ви? А як бути? По-перше, це культура зростання: Україна переживає одночасно економічний занепад та стрімкий розвиток у сфері освіти. Якщо вчитель є експертом у своїй галузі, зараз – ідеальний момент поділитися знаннями та допомогти іншим. По-друге,

соціальні мережі: освітяни все більше часу проводять в соціальних мережах. Особистий бренд вчителя може залучити велику аудиторію, яка хоче навчитися чомусь новому чи знайти натхнення в ці складні часи. По-третє, конкурентна перевага: особистий бренд може надати вчителю конкурентну перевагу на ринку праці. Особистий бренд робить вчителя унікальним та впізнаваним. По-четверте, зростання довіри: довіряють експертам та лідерам думок, які діляться знаннями та допомагають спільноті. Однак, попри ряд переваг, кожен вчитель самостійно вирішує, чи потрібно йому розвивати особистий бренд в умовах воєнного стану.

У наших попередніх публікаціях ми дослідили та проаналізували актуальність та значення розвитку особистого бренду педагогічних працівників в межах курсів підвищення кваліфікації; проаналізували стан розвитку особистого бренду педагогічних працівників (на базі Комунальної установи «Прилуцький центр професійного розвитку педагогічних працівників» Прилуцької міської ради Чернігівської області) та результати опитування (анкетування) слухачів курсів підвищення кваліфікації за категорією «Керівники, новопризначені керівники та консультанти центрів професійного розвитку педагогічних працівників», яке здійснювалось в межах вивчення спецкурсу «Розвиток особистого бренду педагогічних працівників». Проведене дослідження дозволило зробити висновки, що розвиток особистого бренду педагога – це довготривалий динамічний процес, який потребує безперервного самовдосконалення, стійкої мотивації та є важливим для тих педагогічних працівників, які прагнуть утвердитися як експерти чи авторитети у сфері освіти [9, 12].

У контексті педагогічного дослідження, що проводиться в межах науково-дослідної роботи кафедри філософії і освіти дорослих ЦІПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (державний реєстраційний номер 0120U104637 (2020–2025 рр.) (підтема «Науково-методичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти») розроблено методичний poradnik «Особистий брендбук педагога».

Зміст методичного poradnika включає в себе поради зі створення та розвитку особистого бренду педагога та складається з таких структурних елементів: передмова, рубрики: «Що таке особистий бренд?», «Кому потрібен особистий бренд?», «Кому не потрібен особистий бренд?», «Самопрезентація», «Розпаковка особистості та експертності», «Структура особистого бренду педагога», «Принципи побудови особистого бренду», «Стратегії просування особистого

бренду», «Вибір майданчиків для комунікації», «Як вийти на «свою» аудиторію?», «Інструменти залучення аудиторії», «Який контент?», «На що не варто звертати увагу або хто такі «хейтери»?», «ТОП-5 порад: «Як впоратися з негативом у соціальних мережах», «Як створити власний онлайн-курс та бути впізнаваним у соцмережах?», «Сторінки педагогів, які перетворили соціальні мережі в освітній продукт», післямова, список використаних та рекомендованих джерел, додатки.

Методичний poradnik «Особистий брендбука педагога» допоможе вчителю: розвинути професійні компетентності щодо формування особистого бренду; поглибити процес самооцінки, самоосвіти, саморефлексії; підвищити свій професійний рівень шляхом розвитку особистого бренду; удосконалити вміння приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції в сучасних умовах.

У рубриці «Що таке особистий бренд?» особлива увага зосереджується на сутності поняття «особистий бренд» та історичних аспектах виникнення особистого бренду вчителя. Про значення та переваги, які може мати педагог, що розвиває свій особистий бренд представлено у рубриці «Кому потрібен особистий бренд?». Рубрика «Кому не потрібен особистий бренд?» містить перелік рекомендацій, які пояснюють, кому не потрібен особистий бренд. У рубриках «Самопрезентація» та «Розпаковка особистості та експертності» містяться поради та покроковий алгоритм про те, як ефективно розповісти про свою історію й самого себе. Рубрика «Структура особистого бренду педагога» відповідає на питання «З чого складається особистий бренд?» та акцентує увагу на ключових елементах, які допоможуть педагогу підвищити свій особистий бренд та стати авторитетом у галузі освіти. У рубриці «Принципи побудови особистого бренду» описано головні принципи побудови особистого бренду. Рубрика «Стратегії просування особистого бренду» містить різні варіанти стратегій просування особистого бренду. У рубриці «Вибір майданчиків для комунікації» з аудиторією подано онлайн/офлайн-інструменти для комунікації та ідеї публікацій в соціальній мережі Facebook/Instagram. Рубрика «Як вийти на «свою» аудиторію?» запропоновані приклади ефективної взаємодії з цільовою аудиторією. У рубриці «Інструменти залучення аудиторії» запропоновані поради та інструменти, які допоможуть створювати, публікувати та просувати свій контент для залучення аудиторії. У рубриці «Який контент?» містяться поради щодо створення цінного та якісного контенту та ТОП-5 типів контенту. Рубрика «На що не варто звертати увагу або хто такі «хейтери»?»

знайомить читачів із поняттям «хейтери» та ознаками хейту. У рубриці «ТОП-5 порад: «Як впоратися з негативом у соціальних мережах» запропоновані поради, які допоможуть впоратися з негативом у соціальних мережах. Матеріал рубрики «Як створити власний онлайн-курс та бути впізнаваним у соцмережах?» описує покрокові поради щодо створення власного онлайн-курсу. За допомогою Qr-кодів у рубриці «Сторінки педагогів, які перетворили соціальні мережі в освітній продукт» зацентровано увагу на сторінки педагогів, які перетворили соціальні мережі в освітній продукт. У додатках розміщена додаткова інформація, а саме: зразок Swot-аналізу професійної діяльності педагога, чек лист особистого бренду та ТОП-5 прийомів, які перетворюють особистий бренд на цікаву та яскраву особистість. На Рис. 1, 2, 3 наведено приклади візуалізації методичного poradnika.

Висновки. Отже, розроблений нами методичний poradnik «Особистий брендбука педагога» буде корисним для слухачів курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, для студентів педагогічних спеціальностей



Рис. 1. Візуалізація до рубрики «Кому потрібен особистий бренд?»



Рис. 2. Візуалізація до рубрики «Структура особистого бренду педагога»



Рис. 3. Візуалізація до рубрики «Сторінки педагогів, які перетворили соціальні мережі в освітній продукт»

в умовах підготовки закладів вищої освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти; методичних служб усіх рівнів, а також усіх, хто цікавиться проблемою розвитку особистого бренду педагога в умовах сучасних викликів. Сподіваємось, що методичний poradnik «Особистий брендбук педагога» стане надійним помічником вчителя у створенні та розвитку особистого бренду.

Перспективами подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні методичного poradnika «Особистий брендбук педагога» у межах курсів підвищення кваліфікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бренд-менеджмент: теорія і практика.-навч. посібник / укл.: І. В. Струтинська. Тернопіль: Прінт-офіс, 2015. 204 с.
2. Голубев. В. Рівне Дієслово. Інструменти ефективності для людей розумової праці. Друк Волині, 2019. 160 с.
3. Каплунов Д. О. Персональний брендбук. 111 інструментів, щоби стати найбільш затребуваним і високооплачуваним. 2023. 288 с.

4. Каплунов Д. О. Королі соціальних мереж. Як підвищувати популярність, залучати клієнтів та будувати особистий бренд у соціальних мережах за технологією SOCIAL SELLING / Денис Каплунов; перекладач Ольга Жукова; 4-те вид. Київ: видавництво Букшеф, 2023. 432 с.

5. Кравченко С. О., Бажан С. П. Персональний брендинг як сучасна фахова компетентність майбутнього педагога. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 48. Т. 2. 2022. С. 124–127.

6. Мороз О. В. Теорія сучасного брендингу : монографія. Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2003. 104 с.

7. Помаз О. М. Концепція персонального бренду, його ідентифікація і позиціонування. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії*, 2015, Вип. 2 (11), Економічні науки. С. 204–209.

8. Федас О. В. Персональний бренд педагога: практичні рекомендації щодо створення та просування. *Світові освітні тренди: створення творчого середовища STEAM-навчання : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. online-конф.*, 25–27 бер. 2021 р. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. С. 122–124.

9. Шабала Ю. А. Розвиток особистого бренду педагогічних працівників в межах курсів підвищення кваліфікації: важливо чи ні? YouTube. 2024. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YafOyigZN0I> (дата звернення: 29.06.2024).

10. Harris, L., and Rae, A. Building a personal brand through social networking. *J. Bus. Strat.* 32, 2011. P. 14–21. doi: 10.1108/02756661111165435

11. Philbrick, J. L., and Cleveland, A. D. Personal branding: building your pathway to professional success. *Med. Ref. Serv. Q.* 34, 2015. 181–189. DOI: 10.1080/02763869.2015.1019324 (дата звернення: 07.07.2024).

12. Shabala Y. Development of the personal brand of teaching Staff. *Zeszyty Naukowe. Nauki Społeczne, Humanistyczne i Pedagogiczne*. Nr 91 (3/2023), Łomża. Wydawnictwo: MANS w Łomży, 2023. P. 248–254. URL: <https://zeszyty-naukowe.wsa.edu.pl/91-3-2023/> (дата звернення: 08.07.2024).

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ 3D-МОДЕЛЮВАННЯ У ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДИЗАЙН-ПРОЄКТІВ ІНТЕР'ЄРІВ

FEATURES OF THE PREPARATION OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS FOR THE USE OF 3D MODELING TECHNOLOGY IN THE VISUALIZATION OF INTERIOR DESIGN PROJECTS

Стаття присвячена актуальній темі «Особливості підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання технології 3D-моделювання у візуалізації дизайн-проектів інтер'єрів», що зумовлено стрімким розвитком технологій та їх інтеграцією в освітній процес. Сучасний ринок праці вимагає від фахівців уміння використовувати передові технології, включаючи 3D-моделювання, яке є незамінним інструментом у галузі дизайну та архітектури. Це створює потребу в підготовці педагогів, які здатні не лише опанувати ці технології, але й ефективно передавати свої знання. Мета статті полягає у розкритті особливостей програми підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання технології 3D-моделювання у візуалізації дизайн-проектів інтер'єрів. Програма навчальної дисципліни складалася з двох змістових модулів та дванадцяти тем. Перший змістовий модуль «Тривимірне моделювання будинка та інтер'єру», складався з сімох тем та забезпечував вивчення особливостей використання тривимірного графічного редактору для моделювання будинку за будівельно-архітектурними кресленнями. У зазначеному курсі ми обрали тривимірний графічний редактор Blender, оскільки він повністю відповідав вимогам до тривимірного моделювання будинку візуалізації дизайну інтер'єру, та є вільним програмним забезпеченням.

Другий змістовий модуль «Тривимірне моделювання дизайну інтер'єру» складався з п'ятих тем та забезпечував вивчення особливостей дизайну інтер'єру засобами тривимірного графічного редактору. Після завершення вивчення дисципліни, проаналізувавши результати які було досягнуто, можна стверджувати, що запропонована програма та обрані програмні засоби були дієвими, 48% здобувачів виконали поставлені завдання у повному обсязі, 37% здобувачів також виконали завдання, але мали певні помилки та недоліки, які були ліквідовані за допомогою викладача та лише 15% здобувачів не змогли виконати завдання у повному обсязі, особливо це стосувалося власного проєкту. Перспективу у подальших розвідках вбачаємо в удосконаленні програми та подоланні прогалин у знаннях та вміннях здобувачів.

Ключові слова: 3D моделювання, дизайн-проект, інтер'єр, педагого професійного навчання, професійна освіта.

The article is devoted to the current topic «Features of training future teachers of professional education to use 3D modeling technology in the visualization of interior design projects», which is caused by the rapid development of technologies and their integration into the educational process. The modern labor market requires specialists to be able to use advanced technologies, including 3D modeling, which is an indispensable tool in the field of design and architecture. This creates a need to train teachers who are able not only to master these technologies, but also to effectively transfer their knowledge. The purpose of the article is to reveal the features of the training program for future teachers of professional education for the use of 3D modeling technology in the visualization of interior design projects. The curriculum consisted of two content modules and twelve topics. The first content module «Three-dimensional modeling of the house and interior» consisted of seven topics and provided a study of the features of using a three-dimensional graphic editor for modeling a house according to construction and architectural drawings. In this course, we chose Blender, a 3D graphics editor, because it fully met the requirements for 3D house modeling, interior design visualization, and is free software.

The second content module «Three-dimensional modeling of interior design» consisted of five topics and provided the study of the features of interior design by means of a three-dimensional graphic editor.

After completing the study of the discipline, after analyzing the results that were achieved, it can be stated that the proposed program and the selected software tools were effective, 48% of the applicants completed the assigned tasks in full, 37% of the applicants also completed the tasks, but had certain errors and shortcomings that were eliminated with the help of a teacher and only 15% of applicants could not complete the task in full, especially this concerned their own project. We see the prospect in further explorations in improving the program and overcoming gaps in the knowledge and skills of applicants.

Key words: 3D modeling, design project, interior, vocational training teachers, vocational education.

УДК 378.013

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.45>

Яновський А.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри прикладної
математики та інформатики
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Яновська Л.Г.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри всесвітньої історії
та методології науки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність теми, що досліджується зумовлена стрімким розвитком технологій та їх інтеграцією в освітній процес. Сучасний ринок праці вимагає від фахівців уміння використовувати передові технології, включаючи 3D-моделювання, яке є незамінним інструментом у галузі дизайну

та архітектури. Це створює потребу в підготовці педагогів, які здатні не лише опанувати ці технології, але й ефективно передавати свої знання. Використання 3D-моделювання у візуалізації дизайн-проектів інтер'єрів дозволяє створювати реалістичні, деталізовані зображення, що значно покращує якість навчання та підвищує рівень

підготовки майбутніх фахівців. Такий підхід сприяє розвитку креативного мислення, технічних та художніх навичок у здобувачів, що є важливими для їхньої професійної діяльності. З огляду на це, дослідження особливостей підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання технології 3D-моделювання стає надзвичайно актуальним. Впровадження інноваційних методів навчання, які включають 3D-моделювання, сприятиме формуванню компетентних педагогів, здатних адаптуватися до сучасних вимог освітнього процесу та ринку праці.

Проблема підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання технології 3D-моделювання у візуалізації дизайн-проектів інтер'єрів полягає у відсутності системного підходу до формування відповідних компетенцій. Існує потреба у розробці та впровадженні методичних підходів, які б забезпечували ефективне навчання студентів використанню 3D-технологій. Основні аспекти проблеми включають: недостатню підготовку до використання сучасних тривимірних редакторів у візуалізації дизайн-проектів інтер'єрів; відсутність методичних матеріалів; Низький рівень інтеграції технологій у навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою методики використання 3D-моделювання у графічній підготовці майбутніх фахівців галузі цифрових технологій займалися науковці І. Гевко, О. Потапчук, І. Луцик, О. Ящик, Л. Макаренко. Застосування програмного забезпечення для 3D-дизайну в інтер'єрному дизайні вивчала науковець Qi Xiaowen (Кюі Хіаовен). Дослідженням методів дизайну інтер'єру та його застосування на основі 3D займалися науковці Yang Wang (Янг Вонг) та Moyang Li (Моянг Лі). Науковець О. Мосіюк вивчав особливості вивчення 3D моделювання у процесі професійної підготовки. Науковці А. Грабченко, В. Доброскок займалися вивченням теоретичних аспектів 3D моделювання. Вчені С. Сьомка, Є. Антонович, І. Древаль та В. Ніколаєнко приділили увагу вивченню особливостей дизайн-проектів інтер'єрів. Використанням 3D-технологій у різних галузях людської діяльності – О. Андрійчук, М. Захарчук, Т. Коробейнікова, О. Романюк, Л. Єременко, Das Ngo Xuan (Д. Хуан), Trinh Phan Trong (Т. Тронг), Son Trinh Hai (С. Хай), Hau Bui Vinh (Х. Вінх), Dinh Nguyen Quoc (Д. Квок), Duong Van-Hao (Д. Ван-Хао).

У працях С. Сьомка та Є. Антонович, дизайн-проект – це розробка індивідуального стилю приміщення, організація внутрішнього архітектурного простору з урахуванням побажань замовника [3].

Науковець Н. Новосельчук стверджує, що дизайн-проект умовно складається з трьох основних частин: 1. Робочі креслення. 2. Креслення і специфікації для закупівлі й замовлення матеріалів та обладнання. 3. Візуальна частина.

[В. Ніколаєнко]. У нашому дослідженні, при тривимірній візуалізації застосовуються всі три складові, самі креслення для побудови моделі, матеріали та обладнання для створення текстур та матеріалів для візуалізації. Безпосередньо сама візуалізація, як результат.

Науковець Qi Xiaowen (Кюі Хіаовен) зазначає, що тривимірне програмне забезпечення для архітектурного проектування покращує ефект дизайну внутрішнього простору та відповідає вимогам сучасності. Відповідно до життєвих потреб людей, дизайн інтер'єру реалізує віртуальний простір на комп'ютерній платформі. Тривимірний рендеринг є швидким та ефективним і його застосування у тривимірному дизайні інтер'єру значно покращило ефект вираження фотореалістичності зображення [5].

Для візуалізації дизайн-проектів засобами тривимірного графічного редактору, необхідно було приділити увагу програмним засобам, що мають повну функціональність для моделювання, текстурування, роботу зі світлом тощо. Основною вимогою є максимальна передача у візуалізації фотореалістичності.

У своїх розвідках, науковець О. Мосіюк зазначає, що у навчанні є сенс використовувати системи тривимірної графіки Blender 3D. Ця програма розповсюджується за ліцензією GPL (Офіційний сайт Blender.org), а отже може використовуватися у навчальному процесі. Окрім цього Blender 3D має такі системні вимоги, які дозволяють встановлювати його на переважну більшість персональних комп'ютерів у освітніх закладах. Присутня можливість українізації інтерфейсу. Науковець відзначає й те, що програмний комплекс тривимірної графіки Blender 3D не є вузькоспеціалізованим, і дозволяє використовувати різні підходи до формування геометричної форми об'єкта, що значно виділяє його серед інших йому подібних аналогів [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши наукову літературу з зазначеної проблеми було виявлено, що недостатньо методичних та програмних розробок відносно вивчення проблеми особливості підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання технології 3D-моделювання у візуалізації дизайн-проектів інтер'єрів. Особливо саме аспекту візуалізаційної складової та відповідного програмного забезпечення. Тому нами було прийнято рішення дослідити проблематику та розробити програму підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання технології 3D-моделювання у візуалізації дизайн-проектів інтер'єрів на основі опанування всіма можливостями сучасного тривимірного графічного редактору Blender.

Мета статті полягає у розкритті особливостей програми підготовки майбутніх педагогів

професійного навчання до використання технології 3D-моделювання у візуалізації дизайн-проектів інтер'єрів.

Виклад основного матеріалу. Програма навчальної дисципліни складалася з двох змістових модулів та дванадцяти тем. Перший змістовий модуль «Тривимірне моделювання будинка та інтер'єру», складався з сімох тем та забезпечував вивчення особливостей використання тривимірного графічного редактору для моделювання будинку за будівельно-архітектурними кресленнями. У зазначеному курсі ми обрали тривимірний графічний редактор Blender, оскільки він повністю відповідав вимогам до тривимірного моделювання будинку візуалізації дизайну інтер'єру, та є вільним програмним забезпеченням. Першою темою було «Особливості використання тривимірного графічного редактору у моделюванні дизайну інтер'єрів». В темі розкривалися теоретичні аспекти, як-от: використання тривимірних моделей у дизайні інтер'єру; використання модифікаторів генерування, деформування, зміни та фізики у моделюванні; особливості вузлів налаштування матеріалу; налаштування освітлення та камери; робота з додатками, текстурами та UV розгортка.

Наступною темою було вивчення особливостей використання архітектурно-будівельних креслень у моделюванні будинку у тривимірному графічному редакторі. В якій було висвітлено адаптацію архітектурно-будівельних креслень до роботи в тривимірному графічному редакторі; налаштування розмірів та допоміжних об'єктів; перевірка правильної стиковки різних референсів поверхів. У своїх роботах Yang Wang (Янг Вонг) та Moyang Li (Моянг Лі) визначають, що будівельне креслення – це, як правило, ортографічна проекція, що включає в себе план, розріз, вид з висоти, зображення стелі та часткове зображення деталей. Цей метод проектування може заощадити час проектування час проектування та зменшити витрати на побудову модель [4].

Далі вивчалися особливості створення стін та підлоги у тривимірній моделі будинку. Наочно розглядалися приклади відбудови стін за референсом, використання екструдування, переміщення по осям, робота з вершинами та ребрами у режимі редагування. Використання меню Merge для роботи з вершинами. Заповнення порожніх проміжків між вершинами та ребрами. За допомогою чого здобувачі створювали каркас за прикладом та будівельно-архітектурними кресленнями із збереженням розмірів та особливостей будинку.

Під час вивчення теми «Створення отворів для сходинок, вікон, перегородок», особливу увагу приділялося використанню Loop cut для створення пройомів для вікон та сходинок за референсом, налаштування властивостей та вирівнювання по осям. Створення внутрішніх стін за референсом,

особливості з'єднань. На цьому етапі здобувачі отримували вже готовий каркас з урахуванням отворів та геометрії будинку.

Після чого вивчалася тема «Моделювання сходів та поручнів різних типів». Де детально розглядалися особливості створення сходинок блочних та підвісних за референсом, використання Transform Pivot Point для роботи з окремими елементами у групі, призначення 3D курсору та особливості його використання під час тривимірного моделювання сходів.

У темі «Налаштування камери, особливості розміщення, суміщення моделі із зображенням» розглядалися особливості налаштування камери, її позиціонування, поняття перспективи та фокусу, особливості суміщення із зображенням.

Також, вивчалися менеджмент сцени та особливості моделювання кухні. У цій темі вивчалася організаційна роль колекцій в Outliner, яким чином створювати та сортувати колекції та як ними керувати задля зручності управління проектом. Особлива увага приділялася моделюванню нових тривимірних моделей та використання готових тривимірних моделей. Особливості налаштування та використання референсів для моделювання кухні.

Другий змістовий модуль «Тривимірне моделювання дизайну інтер'єру» складався з п'ятих тем та забезпечував вивчення особливостей дизайну інтер'єру засобами тривимірного графічного редактору.

Під час вивчення теми «Особливості додавання фурнітури. Використання логічного модифікатора» було розкрито особливості створення тривимірних моделей фурнітури та її додавання до основних моделей. Також розглянуто функціонал логічного модифікатора, та окремі випадки як його використовувати для створення отворів для спотового освітлення.

Наступною була тема «Основи роботи з екстер'єром». Це було зумовлено, що частиною інтер'єру є вид з вікна. Тому необхідно було створити та виставити будинок напроти, дерева, паркан, що повинно було бути максимально наближене до оригіналу. Для цього використовувалися або вже готові моделі, або змодельовані власноруч.

Далі вивчалася тема «Налаштування ілюмінації (настройка різноманітних видів освітлення)». Це важливий етап виставлення світла, оскільки тільки правильно налаштовано світло зможе зобразити рендер реалістичним. Тому під час вивчення цієї теми розглядалися правильне розміщення освітлення, види та налаштування різних варіантів освітлення від площини до сонця.

Ще однією важливою темою є «Налаштування матеріалів для тривимірних об'єктів інтер'єру». Правильний вибір матеріалу, його

вміле налаштування, передавання глянцу, або шорсткості тощо, це є надважким, під час роботою з дизайном інтер'єру і також може зруйнувати всю модель, якщо неправильно підібрати матеріали та текстури. Тому під час вивчення цієї теми окрема увага приділяється різноманітним групам вузлів, їх налаштування та взаємодія.

Остання тема «Особливості роботи з Cycles Rendering Engine». Передбачала вивчення останнього етапу візуалізації тривимірної моделі дизайну інтер'єру. Розглядалися особливості двигунів тривимірного графічного редактору Blender. Перевага була віддана саме Cycles, оскільки він більш достовірно передає роботу з проміннями світла та матеріалами.

Після завершення тем змістових модулів, здобувачі вже мали модель будинку з готовим інтер'єром, налаштованими текстурами та матеріалами, налаштованим світлом, все це було зроблено під час виконання тем за зразком. Наступним етапом стала самостійна робота у вигляді моделювання власного дизайн-проєкту інтер'єрів, де здобувачі отримали архітектурно-будівельні креслення квартир, у кожного свій варіант; лист замовлення, до якого входили основні вимоги до оформлення дизайну, перелік побутової техніка та меблів.

Висновки. Підсумовуючи результати які було досягнуто, можна стверджувати, що

запропонована програма та обрані програмні засоби були дієвими, 48% здобувачів виконали поставлені завдання у повному обсязі, 37% здобувачів також виконали завдання, але мали певні помилки та недоліки, які були ліквідовані за допомогою викладача та лише 15% здобувачів не змогли виконати завдання у повному обсязі, особливо це стосувалося власного проєкту. Перспективу у подальших розвідках вбачаємо в удосконаленні програми та подоланні прогалин у знаннях та вміннях здобувачів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мосіюк О. О. Особливості вивчення 3D моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Випуск 2 (43) С. 182–186.
2. Новосельчук Н. Є. Дизайн інтер'єру: навч. посіб. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2020. 165 с.
3. Сьомка С. В., Антонович Є. А. Дизайн інтер'єру, меблів та обладнання : підручник. Київ : НАККІМ, 2018. 360 с.
4. Yang Wang, Moyang Li. Research on Interior Design Method and Its Application Based on 3d Technology. *International Conference on Humanities, Cultures, Arts and Design*. 2019. P. 217–221.
5. Qi Xiaowen. Information Sharing and Application of 3D Design Software in Interior Design. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2019. P. 1–4.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

PREVENTION OF CONFLICTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Стаття присвячена актуальній проблемі попередження конфліктів у закладі освіти. Зокрема, розкрито сутність поняття «умова», основні ознаки поняття «педагогічні умови». Обґрунтовано нормативно-правове регулювання служби медіації у закладі освіти. Зазначено, що прямого законодавчого визначення служби медіації у закладі освіти немає, однак її створення та діяльність можуть бути побудовані на засадах загальних принципів, закріплених у законодавстві України та міжнародних документах. На підставі аналізу психолого-педагогічних та управлінських джерел, визначено та схарактеризовано ключову діаду педагогічних умов попередження конфліктів в закладі освіти, а саме: організація роботи медіативної групи, формування та розвиток конфліктологічної компетентності педагогічного персоналу закладу освіти. Поєднання цих умов являє собою динамічну діаду, що охоплює всі сторони процесу попередження конфліктів в закладі освіти та враховує особливості професійно-творчої діяльності сучасного педагога. Виділені умови розглядаються як необхідна вимога, що забезпечує ефективне функціонування системи попередження конфліктів в умовах закладу освіти. Розкрито мету служби медіації закладу освіти, що полягає у формуванні благополучного, гуманного та безпечного середовища для повноцінного особистісного розвитку та соціалізації здобувачів освіти, вихованців, у тому числі при виникненні важких життєвих обставин. Представлено завдання, функції, принципи, що розкривають сутність процесу медіації, її роль у системі освіти, а також доступність цієї послуги під час конфліктної взаємодії. Запропоновано алгоритм організації служби медіації в закладі освіти, визначено зміст її роботи. Розкрито сутність та структуру конфліктологічної компетентності педагога, визначено зміст формування цієї компетентності.

Ключові слова: заклад освіти, управління, конфлікт, попередження конфлікту, умови попередження конфлікту, служба медіації, конфліктологічна компетентність педагога.

The article is devoted to the actual problem of conflict prevention in an educational institution. In particular, the essence of the concept of "condition", the main features of the concept of "pedagogical conditions" are revealed. The normative and legal regulation of the mediation service in an educational institution is substantiated. It is noted that there is no direct legislative definition of the mediation service in an educational institution, but its creation and activity can be built on the basis of general principles enshrined in the legislation of Ukraine and international documents. Based on the analysis of psychological-pedagogical and management sources, the key dyad of pedagogical conditions for preventing conflicts in an educational institution was determined and characterized, namely: the organization of the work of a mediation group, the formation and development of conflict-related competence of the educational staff of the educational institution. The combination of these conditions represents a dynamic dyad that covers all aspects of the process of conflict prevention in an educational institution and takes into account the peculiarities of the professional and creative activity of a modern teacher. The highlighted conditions are considered as a necessary requirement that ensures the effective functioning of the conflict prevention system in the conditions of the educational institution. The purpose of the mediation service of the educational institution is revealed, which consists in the formation of a prosperous, humane and safe environment for full-fledged personal development and socialization of students and pupils, including when difficult life circumstances arise. The tasks, functions, and principles that reveal the essence of the mediation process, its role in the education system, as well as the availability of this service during conflict interaction are presented. An algorithm for the organization of the mediation service in an educational institution is proposed, and the content of its work is determined. The essence and structure of the teacher's conflict-related competence is revealed, the content of the formation of this competence is defined.

Key words: educational institution, management, conflict, conflict prevention, conflict prevention conditions, mediation service, teacher's conflict-related competence.

УДК 371.28

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.46>

Постоян Т.Г.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Управління закладом освіти, як будь-якою організацією, передбачає взаємодією персоналу, що зумовлює необхідність планування та координацію їхньої спільної діяльності, зокрема попередження та профілактику конфліктів [1].

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Попередження конфліктів в закладі освіти є системою, що ефективно функціонує за наявності відповідних педагогічних умов.

Поняття «умова» є загальнонауковим. У філософській науці «умова» трактується як категорія, що виражає ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких вона не може існувати. Водночас умови є тим середовищем в якому явище виникає, існує і розвивається [6].

Філософське тлумачення поняття «умова» полягає в тому, що умова – це те, від чого залежить предмет, група предметів, характер їх взаємодії,

з наявності якого впливає можливість існування, функціонування та розвитку цього предмета. Мова йде про середовище в якому відбувається та чи інша діяльність, про існування суб'єктів і об'єктів діяльності. Вплив середовища забезпечує реалізацію функцій, досягнення поставлених цілей та вирішення завдань діяльності. Умови – це обставини, що визначають ті чи інші наслідки, наявність яких перешкоджає одним процесам чи явищам і сприяє іншим. Отже, виділення умов має сенс лише стосовно предмета, явища, процесу, системи та ін. Стосовно освітньої діяльності йдеться про умови виконання діяльності учасників освітнього процесу, спрямованої на вирішення будь-якої освітньої, науково-дослідної проблеми [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз публікацій українських дослідників з проблеми формування конфліктологічної компетентності (культури), серед яких: О. Дзяна, С. Калаур, Ю. Костюшко, А. Лукашенко, Л. Мухіна, М. Трухан, Н. Чорногор та ін. дозволив виявити основні ознаки поняття «педагогічні умови», а саме:

- сукупність зовнішніх об'єктів освітнього середовища з якими предмет дослідження знаходиться у певних відносинах;
- сукупність внутрішніх особливостей (станів, якостей) предмета дослідження від чого залежить вирішення проблеми;
- сукупність зовнішніх об'єктів та внутрішніх особливостей, що визначають існування, функціонування та розвиток предмета дослідження (ефективне вирішення поставленого завдання).

На підставі вищезазначеного, педагогічні умови визначено як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, що спрямовані на розв'язання завдань освітнього процесу, реалізація яких забезпечує найефективніший перебіг цього процесу, основою якого є діяльність.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Система попередження та профілактики конфліктів у закладі освіти існує і розвивається лише за певних умов, серед яких соціальні, економічні, політичні та інші. Як наслідок, розширення групи умов збільшує сукупність об'єктів, що можуть впливати на систему. Однак, у запропонованому дослідженні визначаються і характеризуються педагогічні умови ефективного функціонування та розвитку системи попередження та профілактики конфліктів у закладі освіти як комплекс заходів освітнього процесу.

Мета статті. Визначити, обґрунтувати та схарактеризувати умови попередження та профілактики конфліктів в закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу психолого-педагогічних та управлінських джерел, визначено ключову діаду педагогічних умов попередження та профілактики конфліктів

в закладі освіти, а саме: організація медіативної групи та підвищення конфліктологічної компетентності педагогічного персоналу закладу освіти.

Поєднання цих умов являє собою динамічну діаду, що охоплює всі сторони процесу попередження та профілактики конфліктів в закладі освіти та враховує особливості професійно-творчої діяльності сучасного педагога. Виділені умови розглядаються як необхідна вимога, що забезпечує ефективне функціонування системи попередження та профілактики конфліктів.

Схарактеризуємо сутність запропонованих умов. Першою умовою успішної реалізації системи попередження та профілактики конфліктів у закладу освіти є організація медіативної групи, що дозволить:

- скоротити кількість конфліктних ситуацій;
- підвищити ефективність профілактичної роботи щодо зниження асоціальної поведінки;
- підвищити кваліфікацію педагогічного складу закладу освіти у сфері регулювання та вирішення конфліктів;
- покращити психологічний клімат закладу освіти [4; 7].

Медіація є альтернативою будь-якому директивному способу вирішення конфліктів, коли сторони, що протистоять, позбавлені можливості впливати на результат спору, а повноваження щодо прийняття рішень делеговані третій особі [4].

Зазначимо, що створення та діяльність служби медіації закладу освіти в Україні регулюється комплексом нормативно-правових актів. Хоча прямого законодавчого визначення служби медіації в закладі освіти немає, її функціонування ґрунтується на засадах таких нормативних документів як: Конституція України: Стаття 3: Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються найвищою соціальною цінністю. Стаття 24: Кожен має право на освіту.

Закони України: «Про освіту»: Закон визначає мету освіти як всебічний розвиток особистості, формування її світогляду, культури, національної свідомості, фізичного здоров'я, підготовку її до життя в суспільстві, до праці. Медіація, як метод мирного врегулювання конфліктів, сприяє досягненню цих цілей.

Закон України «Про загальну середню освіту», в якому наголошується на необхідності створення безпечного освітнього середовища, де кожен учасник освітнього процесу почувається захищеним. Медіація може сприяти розв'язанню конфліктів, що виникають в освітньому середовищі, та створенню такої атмосфери.

Закон України «Про вищу освіту» також наголошує на необхідності створення безпечного освітнього середовища та розвитку навичок мирного врегулювання конфліктів у студентів.

Закон України «Про дошкільну освіту». Закон проголошує такі принципи, як забезпечення безпечного освітнього середовища, повага до прав дитини, розвиток комунікативних навичок. Ці принципи співзвучні з ідеологією медіації. Хоча Закон України «Про дошкільну освіту» не зобов'язує заклади дошкільної освіти створювати медіативні служби, він створює сприятливі умови для впровадження медіації як ефективного інструменту вирішення конфліктів в освітньому середовищі.

Медіативна діяльність закладу освіти в Україні регулюється підзаконними нормативно-правовими актами, зокрема Типовим положенням про заклад загальної середньої освіти, Типовим положенням про заклад дошкільної освіти. Ці документи визначають основні напрямки діяльності закладу, в тому числі створення умов для всебічного розвитку особистості. Медіація може бути одним із таких напрямків.

Медіативна діяльність закладу освіти в Україні регулюється й іншими нормативними документами Міністерства освіти і науки України, що регулюють питання організації та функціонування служб медіації в закладах освіти на підставі чинних міжнародних документів, зокрема: Конвенція ООН про права дитини наголошує на праві дитини на захист від усіх форм насильства і на забезпечення її найкращих інтересів. Медіація може бути ефективним інструментом захисту прав дитини в освітньому середовищі.

Таким чином, хоча прямого законодавчого визначення служби медіації у закладі освіти немає, її створення та діяльність можуть бути обґрунтовані на основі загальних принципів, закріплених у законодавстві України та міжнародних документах.

Служба медіації в закладі освіти складається з працівників закладу освіти, які пройшли необхідну підготовку у сфері регулювання та вирішення конфліктних ситуацій.

Основна мета служби медіації полягає у формуванні благополучного, гуманного та безпечного середовища для повноцінного особистісного розвитку та соціалізації здобувачів освіти, вихованців, у тому числі при виникненні важких життєвих ситуацій.

Завданнями служби медіації закладу освіти є:

- попередження та запобігання конфліктів;
- мирне врегулювання конфліктів, що виникають у закладі освіти;
- створення безпечного та сприятливого освітнього середовища;
- розвиток навичок комунікації, співпраці та розв'язання проблем учасників освітнього процесу;
- формування культури діалогу та толерантності;

Основні функції служби медіації полягають у:

- проведенні інформаційно-роз'яснювальної роботи серед учасників освітнього процесу;
- організація та проведення медіаційних процедур;
- консультативна допомога учасникам конфлікту;
- співпраця з адміністрацією закладу, педагогічним колективом, батьками та іншими зацікавленими сторонами.

Важливо зазначити, що створення та функціонування служби медіації в закладі освіти вимагає відповідних ресурсів, зокрема, фінансових, людських та організаційних.

Таким чином, правова основа для створення та діяльності служби медіації в закладі освіти України є достатньою. Однак, для більш ефективного функціонування таких служб необхідне подальше вдосконалення законодавчої бази та розробка відповідних підзаконних нормативних актів.

Медіація у закладі освіти будується за принципами, основними з яких є:

- добровільність участі сторін. Медіація не матиме успіху, якщо сторони не хочуть у ній брати участь. Добровільність проявляється у тому, що сторони та посередник у будь-який момент мають право вийти з медіативного процесу, не пояснюючи причин; рішення приймають самі сторони, посередник лише організує цю зустріч;
 - конфіденційність є необхідною передумовою продуктивного діалогу і досягнення конструктивних результатів, тому що конфіденційність передбачає захист інтересів сторін, не розголошення інформації без дозволу учасників;
 - доступність служб медіації у межах системи освіти, безплатність для учасників. Службам медіації необхідна самостійність та незалежність, щоб діяти гнучко та відповідально;
 - об'єктивність (неупередженість), передбачає нейтральне ставлення до сторін конфлікту (медіатор не зацікавлений у виграші жодної зі сторін). Сторони мають рівні права у переговорах та прийнятті рішень;
 - відповідальність сторін. Медіатор організує сприяння конфліктуючим сторонам, які беруть участь на добровільній основі в процесі самостійного пошуку взаємоприйняттого та життєздатного рішення, що задовольнить їхні інтереси та потреби [4].
- Основні принципи розкривають сутність процесу медіації, її роль у системі освіти, а також доступність цієї послуги у конфліктній взаємодії.
- Зміст медіативної діяльності у закладі освіти полягає у:
- створенні системи захисту, допомоги та забезпеченні гарантій прав та інтересів учасників освітнього процесу;
 - створенні системи профілактичної та корекційної роботи з здобувачів освіти, вихованцями, батьками та педагогами;

- впровадженні нових форм, технологій та методів роботи, у тому числі забезпечення досудового супроводу учасників конфлікту;

- інтеграції методу медіації до освітнього процесу та системи виховання, створення служб медіації в закладах освіти щодо забезпечення доступу до медіації для кожної людини;

- підвищенні ефективності соціальної, психологічної та юридичної допомоги, що надається всім учасникам освітнього процесу;

- підвищенні кваліфікації педагогічних працівників закладу освіти засобом медіативної компетентності;

- розвитку міжнародного співробітництва у сфері застосування медіації.

Діяльність служби медіації в закладі освіти передбачає:

- вирішення конфліктів, що виникають в закладі освіти, проведення просвітницької роботи серед педагогів, батьків та співробітників;

- попередження виникнення конфліктів, недопущення їх ескалації;

- використання медіативного підходу у формуванні конструктивної поведінки у конфліктній ситуації, створення умов для вибору ненасильницьких стратегій поведінки у ситуаціях напруги та стресу [4; 5].

Організація служби медіації в закладі освіти передбачає певний алгоритм, а саме:

- інформування колектив закладу освіти, батьків про службу медіації;

- обговорення мети, завдань діяльності служби медіації серед працівників закладу та батьків здобувачів освіти, вихованців (законних представників);

- підбір персоналу служби медіації закладу освіти;

- встановлення співпраці з відповідними органами та установами для повноцінного функціонування служби медіації закладу освіти [4].

Виконання функцій медіатора передбачає конфліктологічну компетентність педагога, сформованість особистісних якостей потенційного медіатора, що є другою педагогічною умовою профілактики конфліктів в закладі освіти.

Конфліктологічна компетентність – це здатність особистості у реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних проявів конфлікту. Конфліктологічна компетентність являє собою рівень розвитку обізнаності щодо можливих стратегій поведінки конфліктуючих сторін, вміння сприяти реалізації конструктивної взаємодії у певній конфліктній ситуації [2; 3; 7].

Структуру конфліктологічної компетентності складають теоретичний та практичний компонент. Теоретичний компонент включає знання про причини виникнення, закономірності, етапи розвитку

та перебігу конфлікту; особливості поведінки, взаємодію опонентів, психоемоційні стани, тактики конфліктного протистояння, психологічні характеристики конфліктних особистостей. Практичний компонент передбачає вміння впливати на опонентів, на їхнє оцінювання, мотиви протистояння, здатність управляти конфліктною взаємодією, вміння формувати громадську думку щодо опонентів, організовувати роботу у постконфліктній ситуації [2].

Формування конфліктологічної компетентності передбачає:

- опанування теоретичних знань у галузі конфліктології (політологічної, юридичної психологічної, соціологічної тощо);

- володіння технологіями управління конфліктами: профілактика, прогнозування, регулювання, вирішення та мінімізації деструктивних проявів конфлікту;

- формування професійного типу мислення, що включає рефлексивність, методологічність, саногенність, креативність;

- володіння технологіями психогієни та стресостійкості у конфліктах [2; 3; 7].

Висновки. Актуальність проблеми організації системи профілактики конфліктів у закладі освіти обумовлена випадками дитячої агресивності, виробничими конфліктами, що почастишали, і як наслідок, підвищенням вимог до сформованості конфліктологічної компетентності педагогів закладу освіти та недостатність розроблення цієї проблеми у практиці управління закладом освіти.

У дослідженні визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективного функціонування системи профілактики конфліктів у закладі освіти, що передбачає організацію роботи медіативної групи, формування та розвиток конфліктологічної компетентності педагогів закладу освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біловодська О. А., Кириченко Т. В. Управління конфліктами в системі управління людським потенціалом підприємств. *Економіка і суспільство*. 2017. №10. С. 177–182.
2. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 238 с.
3. Мухіна Л. М., Степанюк Л. С. Теоретико-методологічні підходи до формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. *Зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2017. Вип. 14. С. 164–167.
4. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навч.-метод. посіб. / Андрєєнкова В. Л. та ін. Київ : Стеценко В. В., 2017. 191 с.
5. Постоян Т. Г., Киселюк Т. М. Формування та розвиток медіативної компетентності дітей стар-

шого дошкільного віку. *Педагогічний альманах «Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика»*: збірник матеріалів III Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (3 листопада 2023 року). Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2023. Вип. III. С. 51–59.

6. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

7. Торба Н. Г. Запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в роботі педагога ЗП(ПТ)О: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 42 с. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/10_ukr/33.pdf

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

THE FORMATION OF CIVIL SOLIDARITY OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES OF NUS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

У публікації проаналізовано процес формування громадянської солідарності у студентській молоді, а саме у майбутніх учителів початкових класів НУШ, в умовах воєнного стану; розглянуто перспективи її впливу на формування свідомих і небайдужих громадян України. Основна увага акцентується на важливості громадянської солідарності студентської молоді, як елементу безумовного поступу і самоідентифікації особистості в умовах геополітичних викликів, зокрема війни. Робляться акценти на важливості громадянської солідарності студентської молоді, як елементу безумовного поступу освітньої системи української держави в умовах її реформування.

Охарактеризовано особливості процесу формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ в умовах воєнного стану. Процес формування громадянської солідарності студентської молоді в умовах воєнного стану має багато особливостей. Звернено увагу на його активність, швидкість та ініціативність. Зазначено, що формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ в умовах воєнного стану є більш динамічним та надзвичайно особистісно значущим і суспільно важливим процесом. Акцентується увага на тому, що сучасна студентська молодь має усвідомлювати свою роль і відповідальність як громадян України. Вміти солідаризувати інтереси суспільства і держави зі своїми.

Запропоновано форми роботи, за допомогою яких здійснюється формування громадянської солідарності у майбутніх учителів початкових класів НУШ в умовах воєнного стану, наприклад: творчі експрес-тренінги та комфортних умов для навчання і розвитку студентської молоді в умовах воєнного стану.

Виокремлено напрями, за якими може здійснюватися реалізація процесу формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ в умовах воєнного стану; впровадження принципів громадянської освіти; створення безпечних та комфортних умов для навчання і розвитку студентської молоді в умовах воєнного стану.

Ключові слова: громадянська солідарність, громадянська культура, громадянське суспільство, громадянська освіта, громадян-

ська ідентичність, громадянин, студентська молодь.

The publication analyzes the process of formation of civic solidarity among student youth, in particular with regard to future teachers of primary classes of the New Ukrainian School under the conditions of martial law; the prospects of its influence on the formation of conscious citizens of Ukraine are considered. The main focus is on the importance of civic solidarity of student youth, as an element of individual progress and self-identification in the conditions of geopolitical challenges facing the state, in particular in the conditions of active hostilities. Emphasis is placed on the importance of the civic solidarity of student youth as an element of the development of the education system of Ukraine in the conditions of its fundamental changes.

This paper characterizes the peculiarities of the process of formation of civil solidarity of future teachers of primary classes of New Ukrainian School under the conditions of martial law. The process of forming civil solidarity among student youth under the conditions of martial law has many features. Attention was drawn to his activity, rapid and initiative. It is noted that the formation of civic solidarity of future teachers of primary classes of the New Ukrainian School under the conditions of martial law is a more dynamic and extremely personally significant and socially important process. However, a closer look at the data shows that modern student youth should be aware of their role and responsibility as citizens of Ukraine and to be able to unite the interests of society and the state with one's own.

The article proposes forms of work designed to form civic solidarity among future teachers of primary classes of the New Ukrainian School under the conditions of martial law, for example: creative express trainings during study sessions, debates, thematic discussions, projecting a situation of unconditional success and others. The directions of the realization process of forming civic solidarity of future teachers of primary classes of New Ukrainian School under the conditions of martial law are highlighted: implementation of the principles of civic education; creation of safe and comfortable conditions for education and development of student youth.

Key words: Civic Identity, citizen, civil solidarity, civic education, civic culture, student youth, civil society.

УДК 378.013:373.3.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.47>

Безкоровайна О.В.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики
іноземних мов та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Події, які сьогодні проживає наша держава, без сумніву називаємо історичними. Український народ проливає ріки своєї крові за державу, і за особисту ідентифікацію себе з українською нацією. Війна, яка крокує країною, ще вчора була

лише на сторінках щільних підручників, і у сюжетах фільмів – нині вона стала буденністю для кожного українця, для кожної українки. Особливо болючим таке явище є для дітей, для молоді, адже вони є одними із найменш захищених верств населення. Темою нашої публікації є виховна робота

зі студентською молоддю, а саме формування громадянської солідарності у майбутніх вчителів початкових класів НУШ, так як саме ця категорія у майбутньому стане провідником громадянських принципів і національних цінностей. За умов реформування системи національної освіти, становлення громадянського суспільства, піднесення ролі активної та творчої особистості – враховуючи каталізацію цих процесів військовою агресією росії, вважаємо тему нашої публікації актуальною і практично важливою. в суспільстві значної актуальності набула система роботи з обдарованими дітьми, обдарованою студентською молоддю [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування громадянської солідарності у майбутніх учителів початкових класів є дуже важливим. Актуальність цього процесу ще більше окреслилася з початком російської воєнної агресії. Не дивлячись на значний інтерес науковців до вказаної проблемати, багатоаспектність та ґрунтовність наявних наукових праць, втім робіт, у яких би системно і різнобічно обґрунтовувались теоретичні та практичні особливості формування громадянської солідарності у студентської молоді наразі недостатньо. Теоретико-методологічні аспекти національно-особистісних цінностей розкрито у працях І. Беґа, В. Сухомлинського, В. Крисько та інших; характеристика процесів національної та громадянської ідентифікації та її вплив на формування самодостатньої особистості досліджено у роботах Л. Клочек, Г. Філіпчука, Л. Шимченко та інших; специфіка національно-патріотичного виховання, а саме, формування національної свідомості та самосвідомості, яка включає в себе і громадянську свідомість окреслено В. Андрущенком, М. Боришевським, О. Вишневським та іншими науковцями; формування національної свідомості та смисложиттєвих цінностей схарактеризовано у працях Р. Соичук, К. Чорної, К. Журби, В. Кременя та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасне суспільство характеризується динамічністю та нестабільністю, війна ці процеси ще прискорює, роблячи їх подекуди хаотичними і непрогнозованими. Саме тому усі учасники соціуму повинні вміти швидко адаптуватися до змін і викликів, орієнтуватися в громадянських процесах, свідомо визначати в них своє місце та вміло діяти не тільки у власних інтересах, але й в інтересах суспільства та держави. Саме молодь є проактивною верствою населення, оскільки саме вона має найбільший потенціал для формування громадянської солідарності.

В умовах воєнного стану молодь стикається з новими ризиками, викликами та потребами. Вона має бути готова до активної участі у відновленні країни, захисту власних прав та інтересів, участі в демократичних процесах [2].

Розгляд кейсу формування громадянської солідарності в умовах воєнного стану необхідний для розроблення, впровадження та оцінки ефективності соціальних програм, спрямованих на розвиток почуття солідаризму усіх членів громадянського суспільства загалом, і майбутніх педагогів зокрема.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування процесу формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Війна, яка триває в Україні оголила дуже багато тригерів у спілкуванні і у професійній співпраці педагога зі здобувачами освіти, незалежно від рівня. Учнівська та студентська молодь найбільш чутлива до оцінки педагогічної діяльності, поведінки і мислення, вони більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини і зв'язки. Вони, у деякій мірі, потребують більше підтримки і розради, адже у цей період вони набагато емоційніше, гостріше і навіть ґрунтовніше аналізують події, більш тонко їх сприймають.

Процес формування громадянської солідарності студентської молоді в умовах воєнного стану має багато особливостей. В першу чергу він є більш активним, швидким та ініціативним. Молодь, яка живе у воєнний час, змушена самотійно брати на себе відповідальність за власне життя та життя своїх близьких та навіть домашніх тварин. Вона має бути готова до різної складності життєвих ситуацій, розуміємо, що і надзвичайних.

По-друге, формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ є більш динамічним. Від студентів вимагається швидка адаптація до нових умов життя, іноді хаотичних і небезпечних, зміна своїх пріоритетів та відмова від своїх інтересів. Готовність приймати миттєві рішення, вчиняти нестандартні дії.

По-третє, формування громадянської солідарності майбутніх учителів початкових класів НУШ є надзвичайно особистісно значущим і суспільно важливим процесом. Студентська молодь, яка живе в Україні у воєнний час, має усвідомлювати свою роль і відповідальність як громадян України. Вміти солідаризувати інтереси суспільства і держави зі своїми, а інколи ставити вище своїх. Бути готовими до самопожертви заради захисту своєї країни.

Громадянське суспільство, яке сьогодні продовжує кристалізуватися в Україні, вимагає активних і усвідомлених учасників. Громадянська солідарність – є однією із його фундаментальних підвалин. Формування громадянської солідарності у студентської молоді, на нашу думку, є одним із найголовніших завдань освітян, в умовах воєнного стану. Зокрема, це стосується майбутніх учителів початкових класів НУШ. З огляду на це

пріоритетним завданням освітньої політики України має бути проголошено забезпечення престижу належності особистості до Української держави, нації, що сприятиме зростанню національної самосвідомості особистості, формуванню української національної ідентичності, адекватно високої національної самооцінки та вияву почуттів національної гідності й гордості громадян у національному самоствердженні та відстоюванні національних інтересів [5, с. 24].

Громадянська солідарність проявляється не тільки у спільності почуттів та інтересів індивідів, що є членами певного громадянського суспільства, а й у відповідальності, дотриманні взаємних обов'язків, які у безконфліктний спосіб дають можливість обмінюватися суспільними благами. Виховання цих почуттів, пояснення таких правил для студентської молоді є запорукою успішного розвитку національної держави. Звичайно, можемо зауважити, що такі основи поведінки і національно-патріотичного виховання мають стосуватися усіх здобувачів освіти, незалежно від спеціальності – погоджуємося. Проте, вважаємо, що саме майбутні учителі початкових класів НУШ повинні стати тим локомотивом змін, який поведе українське суспільство у напрямку якісних трансформацій.

Державу має особливо турбувати питання громадянської солідарності молоді. Молодь як сукупність особистостей, що розвиваються, – це найбільш динамічна, енергійна і критично мисляча частина суспільства. Усе більш актуальним і необхідним постає завдання держави, суспільства виховати таку молодь, яка може поєднати турботу про свою долю з відповідальністю за розвиток країни, забезпечити активну особисту участь молодих громадян у суспільних справах [4, с. 81].

Система освіти в Україні нині включає у себе курс «Громадянської освіти». Вважаємо це дуже позитивним явищем. Громадянська освіта спрямована на розвиток культури соціальності – громадянської, політико-правової і соціально-економічної компетентності особистості – надання знань, що є необхідними для людини у набутті повноцінного членства у суспільстві [6, с. 42]. Вона спрямована на формування громадянської ідентичності, через яку до сукупності особистісних потреб, цінностей та ідеалів вбудовуються потреби, цінності та ідеали колективної природи. Основним проявом громадянської ідентичності є юридичні та соціальні зв'язки між особистістю і суспільством, які виражаються у відносинах «громадянин – держава», «громадянин – країна» [5, с. 42].

З метою формування громадянської солідарності у майбутніх учителів початкових класів НУШ в умовах воєнного стану, пропонуємо використовувати наступні форми роботи:

– творчого експрес-тренінги під час проведення навчальних занять;

– дебати;
– тематичні дискусії;
– проектування ситуації (обстановки) безумовного успіху;

– допомога кожному студенту чи студентці ставити перед собою посилені завдання, які б відповідали їх інтересам і носили дослідницький характер;

– проблемні запитання;

– побудова гіпотез;

– інтерактивне навчання: «запитання – відповідь». Для цього академічна група поділяється на декілька підгруп. Кожна група одержує завдання прочитати текст і скласти запитання до нього. Коли студент замислюється над постановкою запитання, то в його уяві має бути варіант відповіді, це розвиває логічне мислення. Ланцюжок «запитання – відповідь» сприяє тому, що відповідь породжує нове запитання. Така методика роботи допомагає формулювати певні умовиводи, висловлювати свої думки, робити висновки;

– «Інформаційно-пізнавальна суперечність». Характерна особливість полягає в тому, що елементами є істинні, але, на перший погляд, суперечливі судження;

– «Незавершене рішення» – за його допомогою можна визначити рівень пізнавальної активності. Наприкінці заняття пропонуємо виконати завдання творчого характеру. Після обговорення висунутої проблеми студенти починають роботу, але не встигають виконати завдання до закінчення заняття. Викладач, не фіксуючи увагу на тому, що завдання повинно бути завершено, перевіряє його наявність і якість виконання на наступному занятті.

Висновки. Отже, з вищезазначеного можемо зробити висновок, що формування громадянської солідарності у майбутніх учителів початкових класів НУШ є актуальним завданням для сучасної освітянської спільноти. Воєнний стан, так чи інакше зробив це питання нагальним, і таким, що потребує негайного розгляду, якщо не вирішення. В українському суспільстві, яке характеризується своєю багатозаровістю і змінністю, одним із способів побудови зв'язку між особою, суспільством і державою є – громадянська культура, яка є однією із складових громадянської солідарності. З огляду на те, що українська молодь, а саме майбутні вчителі є найбільш пасіонарними учасниками суспільного життя, саме вони і є носіями громадянської солідарності, яку мають формувати у майбутніх поколінь. Для цього необхідно створити освітні та виховні програми щодо формування громадянської солідарності: посилити вивчення історії і культури України, української мови та літератури, запровадити різноманітні патріотичні конкурси, знайомити дітей

та молодь із законодавством України, сприяти активній участі молоді у житті держави загалом, і місцевої громади зокрема, підвищити рівень інформаційної культури тощо. А також, необхідно забезпечити принципи соціальної справедливості у всіх сферах життя та підвищити рівень культури українського населення у сфері політичних відносин, солідарності до старшого покоління, волонтерських програм, релігійної солідарності, зміцнити довіру всередині суспільства, а саме – до органів державної влади та організацій громадянського суспільства шляхом громадянського діалогу, інформування суспільства, прозорості влади, забезпечити участь організацій громадянського суспільства у контролі органів державної влади та органів самоврядування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безкоровайна О.В., Ткачук А.І. Сучасні аспекти формування громадянської солідарності у майбутніх вчителів іноземної мови в умовах міжкультурного інформаційного простору. Інноватика у вихованні: зб. наук. праць. Рівне: РДГУ. № 18. 2023 С. 35–44.
2. Атрошенко, Т. Ю., Кірова, Д. О. Формування громадянської компетентності молоді засобами волонтерської діяльності в умовах воєнного стану. Педагогічні науки : теорія та практика, № 2, С. 89–94.
3. Городецька С. Л. Громадянська солідарність як поведінкова стратегія громадянського діалогу. Соціологія. Грані. зб. наук. праць. Київ: Київський національний університет імені Тараса Григоровича Шевченка, 2014. № 8. С. 80–84.
4. Жадан І., Кисельов С. Політична культура та проблеми громадянської освіти в Україні : методичний посібник. Київ: Тандем. 2004. 80 с.
5. Мазяр О. В. Концептуальні паралелі вирішення проблеми обдарованості у працях І. О. Сікорського та В. О. Моляко. *Актуальні проблеми психології: збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. У 12 т. / гол. ред. С. Д. Максименко. Т. 12. Вип. 15. Частина 1. Київ : Вид-во «Фенікс», 2012. С. 250–257.
6. Погляд на проблему формування національної ідентичності майбутніх учителів: виховний аспект. *Професійна підготовка майбутніх педагогів: теорія та практика: монографія* / Боровець О. В., Бричок С. Б., Веремчук А. П., Гудовсек О. А., та ін. за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне: О. Зень, 2020. С. 7–24 (236 с.).

ВИВЧЕННЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ШКОЛЯРІВ 1–3 КЛАСІВ ТА ВПЛИВ НА НЕЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ПАУЗИ

THE STUDY OF THE MENTAL WORKABILITY OF 1ST AND 3RD CLASS SCHOOLCHILDREN AND INFLUENCE ON THEIR PHYSICAL BREAK

Фізичне виховання – органічна частина загального виховання і тому характеризується всіма загальними ознаками, що притаманні педагогічному процесу, який спрямований на вирішення певних конкретних завдань.

Розумова працездатність – це комплекс психічних процесів, що забезпечують сприйняття, розуміння, запам'ятовування, мислення та уяву. Розумова працездатність є важливою складовою успішного навчання та розвитку дитини. Процес набуття знань має велике соціальне і психологічне значення в житті людини. Тому головним завданням школи є така організація режиму праці й відпочинку школярів, створення таких умов для їхньої роботи, які б забезпечили високу працездатність дітей протягом усього часу навчальних занять, дали б змогу відтягнути час настання втоми і запобігти перевтомі. Вона включає в себе такі когнітивні здібності, як пам'ять, увага, мислення, мова та уява. Вивчення розумової працездатності школярів 1-х та 3-х класів дозволяє оцінити їхній рівень розвитку, виявити можливі проблеми та вчасно вжити заходів для їх корекції. Хоча проблема розумової втоми школярів має більш ніж столітню історію, актуальність її зростає нині у зв'язку з інтенсифікацією процесу навчання та переходом на нові програми. Останніми роками фізичне здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів України стабільно погіршується. Однією з причин виникнення і розвитку такої тенденції являється розумова перевтома учнів протягом навчання у школі. Так, за даними ряду науковців ознаки психічної втоми зустрічаються у 59% учнів середнього та у 53% учнів старшого шкільного віку [2; 3; 5 та ін.]. Така ситуація пов'язана у першу чергу з нераціональною організацією навчального процесу в загальноосвітніх школах, перевантаженістю існуючої шкільної навчальної програми та недостатнім обсягом рухової активності школярів протягом навчального дня. Існує широкий спектр досліджень, пов'язаних із визначенням впливу різних форм шкільного фізичного виховання на здоров'я дітей молоді шкільного віку, однак питання щодо їх впливу на розумову працездатність учнів залишаються недостатньо вивченими.

Ключові слова: розумова працездатність, творча діяльність, культура, індивідуальна

культура, навчання дитини, розумова втома.

Physical education is an organic part of general education and is therefore characterized by all the general features inherent in the pedagogical process, which is aimed at solving certain specific tasks.

Mental capacity is a complex of mental processes that ensure perception, understanding, memorization, thinking and imagination. Mental capacity is an important component of a child's successful learning and development. The process of acquiring knowledge has great social and psychological significance in human life. Therefore, the main task of the school is to organize the work and rest regime of schoolchildren, to create such conditions for their work, which would ensure high working capacity of children during the entire time of educational activities, would make it possible to delay the onset of fatigue and prevent overtiredness. It includes such cognitive abilities as memory, attention, thinking, language and imagination. Studying the mental capacity of 1st and 3rd graders allows us to assess their level of development, identify possible problems, and take timely measures to correct them. Although the problem of mental fatigue of schoolchildren has a history of more than a century, its relevance is increasing now in connection with the intensification of the learning process and the transition to new programs. In recent years, the physical health of students in general educational institutions of Ukraine has been steadily deteriorating. One of the reasons for the emergence and development of such a trend is the mental fatigue of students during their studies at school. Thus, according to a number of scientists, 59% of middle school students and 53% of high school students show signs of mental fatigue [2; 3; 5 and in.]. This situation is primarily related to the irrational organization of the educational process in secondary schools, the overload of the existing school curriculum, and the insufficient amount of motor activity of schoolchildren during the school day. There is a wide range of studies related to the determination of the impact of various forms of school physical education on the health of school-age children, however, issues regarding their impact on the mental performance of students remain insufficiently studied.

Key words: mental capacity, creative activity, culture, individual culture, child's education, mental fatigue.

УДК 37. 211.24
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.48>

Сокол О.В.,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Кулин І.М.,
ст. викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Постановка проблеми у загальному вигляді

Для вирішення поставлених завдань було проведено дослідження в чотирьох загальноосвітніх школах Миколаївської області. У дослідженні приймали участь 200 учні 1–3 класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розумової втоми школярів має більш ніж сторічну історію, актуальність її зростає нині

у зв'язку з інтенсифікацією процесу навчання та переходом на нові програми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Останніми роками фізичне здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів України стабільно погіршується [1; 8 та ін.]. У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я зазначено, що «здоров'я – це стан повного фізичного,

духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та «фізичних вад». сього здоров'я та здоров'я оточуючих.

Збереження здоров'я дітей, формування у них навичок здорового способу життя, безпечної поведінки, вміння реалізувати біологічні та соціальні функції, створення умов для гармонійного розвитку особистості є актуальною проблемою сьогодення. Саме тому, перед школою стоїть завдання правильно організувати використання здоров'язберезувальних технологій. Вони класифікуються за характером і напрямом діяльності. Виділяють також педагогічні технології здоров'язбереження; технології, пов'язані із відновленням і зміцненням здоров'я; інтегровані здоров'язберезувальні технології. Здоров'язберезувальне середовище освітніх установ як сукупність управлінських, організаційних, навчальних і оздоровчих умов, спрямованих на формування, зміцнення і збереження соціального, фізичного, психічного здоров'я учнів та педагогів шляхом використання психолого-педагогічних і медико-фізіологічних засобів [4, с. 45–50]. Як усім відомо, рух є дійсно біологічною потребою дитячого організму і є тісно пов'язаним, передусім, з діяльністю центральної нервової системи. Завдяки м'язовій напрузі, яка чергується з розслабленням, вища нервова діяльність дітей не лише нормалізується, але і помітно активізується. При цьому покращується здатність школярів до концентрації і активізації уваги. Діти, які в достатній мірі рухаються, як правило, мають високу працездатність, хорошу успішність, низьку захворюваність. Такі діти здатні швидко й ефективно засвоювати навички, необхідні для успішного навчання.

Мета статті. Метою справжньої роботи стало дослідження динаміки працездатності під час уроків школярів молодших класів (1-го і 3-го), обґрунтування фізкультурної паузи та її впливу на динаміку розумової працездатності дітей.

Виклад основного матеріалу. У своїх дослідженнях ми використовували коректурний метод у вигляді таблиць із кільцями Ландольдта.

У психології кільця Ландольдта застосовуються в тестах для оцінки уваги та посидючості. Як і в офтальмології, тестування з допомогою кілець залежить від грамотності пацієнта чи його мови. При цьому особливістю тестування є не різний розмір кілець (як в офтальмологічному обстеженні), а їх кількість – лист для тестування може містити кілька сотень чи тисяч кілець.

При тестуванні випробуваний за певний час, йдучи послідовно по таблиці кілець, повинен, наприклад, відзначити певним способом (обвести, закреслити тощо) один вид кілець і відзначити іншим способом інший вид кілець. За командою про закінчення тесту випробуваний позначає останнє переглянуте ним кільце.

При розгляді результатів тестування оцінюється кількість переглянутих кілець, частки правильно визначених, неправильно визначених та/або пропущених кілець.

Оптимальними для 1-х класів слід вважати таблиці з кільцями Ландольдта з чотирма варіантами напрямків розриву кілець, для школярів 3-х класів – таблиці з вісьма напрямками розриву кілець; були розроблені спеціальні серії програм-завдань, що змінювалися від уроку до уроку, залишаючись однаковими за складністю. Оптимальна тривалість дослідження – 1 хв.

Дослідження проводилися щодня до початку уроку та наприкінці кожного з чотирьох уроків протягом 3 тижнів. Динаміка розумової працездатності вивчалася у 200 школярів двох шкіл м. Миколаєва.

У частини дітей досліджувався стан вищої нервової діяльності за методикою рухових умовних рефлексів на мовному підкріпленні модифікації А. А. Ємченка. Аналіз змін розумової працездатності проводили за такими показниками: кількість переглянутих знаків, кількість допущених помилок.

Динаміка розумової працездатності враховувалася за уроками та днями тижня.

Колівання працездатності від уроку до уроку характеризувалися великою варіабельністю як в окремих школярів, і за середніми показниками класу. Найбільш загальною закономірністю виявилось зниження працездатності за класом загалом третьому-четвертому уроках проти працездатності першому і другому уроках [6, с. 45–47; 8, с. 29–31].

Виявлені зміни в одних випадках характеризувалися переважно підвищенням кількості допущених помилок (статистично достовірним), в інших випадках при більш глибокій втомі достовірно знижувалася також кількість переглянутих знаків, а кількість допущених помилок ще більше зростала.

Таким чином, результати досліджень за допомогою коректурного методу показують, що при розвитку розумової втоми насамперед страждає на якість роботи (точність) і менш постійно – її кількість [1, с. 17–21].

До кінця тижня у більшості обстежених школярів працездатність також знижується. Встановивши, що в школярів 1-х і 3-х класів втома частіше розвивається до кінця третього та четвертого уроків, ми вирішили для профілактики розумової втоми запровадити фізкультурну паузу.

Наші дані щодо вивчення вищої нервової діяльності показали, що розвиток втоми у школярів 1-х класів наприкінці року супроводжується розвитком фазових явищ у корі великих півкуль. Аналогічні дані наводять інші автори. Іррадіація гальмування та зниження збудливості великих півкуль змусили нас ввести у фізкультурну паузу вправу, спрямовану на підвищення збудливості

кори. Ґрунтуючись на даних І. К. Гоцирідзе, який показав, що 10–15 сек. рухова активність у максимальному темпі підвищує збудливість центральної нервової системи, ми ввели у фізкультурну паузу руху руками, що виконуються у наростаючому темпі. Ми вважали, що швидкі рухи, властиві дітям, можуть мати також позитивний емоційний вплив.

Другим істотним фактором, що сприяє розвитку втоми, є гіпокінезія та тривала вимушена поза на уроках, що призводять до розвитку функціональних змін опорно-рухового апарату.

Негативний вплив на розумову працездатність гіпокінезії пов'язане з відсутністю тонізуючого впливу на кору великих півкуль головного мозку школярів імпульсації від пропріоцепторів м'язів, що працюють [3, с. 49].

Негативний вплив гіпокінезії посилюється сприятливим впливом вимушеної пози, при якій в кору великих півкуль тривало надходять слабкі імпульси від обмеженої групи м'язів, що сприяють іррадіації гальмування [3, с. 60].

Тому у фізкультурну паузу, крім елементів, що підвищують збудливість кори великих півкуль, необхідно вводити комплекси рухів, спрямовані на профілактику та корекцію порушень постави. Ми вважаємо за доцільне також включати в комплекс вправ фізкультурної паузи дихальні рухи, що мають велике значення для підвищення розумової працездатності [5, с. 147–149; 7, с. 53–57].

Фізкультурна пауза застосовувалася в середині третього та четвертого уроків на 20–24 хв. кожного із уроків. Повторенням фізкультурної паузи одночасно ми припускали отримати умовно-рефлекторне посилення ефекту активного відпочинку [4, с. 44–46].

Застосування фізкультурної паузи призводить до деякого підвищення кількості переглянутих знаків та значного зниження кількості допущених помилок.

Таким чином, фізкультурна пауза діє як регулятор найвищої нервової діяльності, покращуючи якість роботи [2, с. 40–43; 8, с. 295–305].

Запропонований варіант патогенетичної фізкультурної паузи для профілактики розумової втоми школярів 1-3 класів складається з вправ, спрямованих на корекцію постави, рухів, що виконуються в швидкому темпі для підвищення збудливості центральної нервової системи, і дихальних вправ [6, с. 212–214].

Задовільна ефективність фізкультпаузи, що проводиться на третьому – четвертому уроках, дозволяє рекомендувати розроблений нами комплекс вправ як один із варіантів фізкультурної паузи для розумової втоми в 1–3 класах. Фізкультурні паузи протягом навчального дня покращити концентрацію уваги та пам'ять. Фізична активність стимулює кровообіг, що призводить до

кращого постачання мозку кислородом та поживними речовинами. Це, у свою чергу, може покращити концентрацію уваги, пам'ять та здатність до навчання. Збільшити працездатність. Фізкультура допомагає зняти втому та м'язову напругу, що може призвести до збільшення працездатності та зменшення стомлюваності. Підвищити емоційний стан. Фізичні вправи стимулюють вироблення ендорфінів, які мають антидепресанту та знеболювальну дію. Це може призвести до покращення емоційного стану та зменшення тривожності. Розвинути координацію та моторику. Фізкультурні паузи можуть допомогти дітям розвинути координацію рухів, моторику та вестибулярний апарат.

Висновки. Дослідження показали, що розумова працездатність школярів 1-х і 3-х класів значно відрізняється. Першокласники мають менш розвинені психічні процеси, їм важче зосередитися на завданні, вони швидше стомлюються. У третьокласників психічні процеси більш розвинені, вони можуть довше зосереджуватися на завданні, менше стомлюються.

Фізкультурні паузи є ефективним методом, який може позитивно впливати на розумову працездатність школярів 1-х та 3-х класів. Їхнє включення до навчального дня може допомогти дітям краще засвоювати знання, бути більш уважними та працездатними, а також мати кращий емоційний стан.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Апанаско Г., Довженко Л. Рівень здоров'я і фізіологічні резерви організму. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2007. № 1. С. 17–21.
2. Бенедь В. П., Ковальчук Н. М., Завацький В. І. Цілеспрямовані дії фізичних вправ на розумову працездатність людини. Луцьк : Надстир'я, 1996. 104 с.
3. Вадзюк С. Н., Шуган Т. Б. Розумова працездатність: методики дослідження, зміни та корекція. Тернопіль : Богдан, 2000. 170 с.
4. Денисенко Н., Педік Л., Фукс Л., Чипс Р. Особливості рівня здоров'я, фізичної підготовленості, самопочуття та ведення здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл і гімназій. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2007. № 3. С. 44–46.
5. Корінчик Л. Вплив фізичних навантажень на розумову і серцеву діяльність молоді. Спортивний вісник Придніпров'я. 2004. № 7. С. 147–149.
6. Пушкарьова Т.Н., Неділько В.П., Камінська Т.М., Мірза О.В., Руденко С.А. Особливості психоемоційного стану дітей шкільного віку. Здоров'є жінчини. №1 Київ, 2006. – 250 с.
7. Презлята Г., Шпільчак А. Заняття фізкультурою та здоров'я: медико-педагогічний моніторинг. Київ : Шкільний світ, 2006. 112 с.
8. Сутула В. О., Кочуєва М. М., Бондар Т. С. Здоров'я школярів як соціально-педагогічна проблема. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2010. № 17 (204). С. 295–305.

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF EARLY PRESCHOOL CHILDREN TO PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Стаття присвячена дослідженню психолого-педагогічних умов адаптації дітей раннього дошкільного віку до закладу дошкільної освіти. Вказано на актуальності дослідження заявленої теми, а особливо у період війни. Визначено важливість відвідування закладу дошкільної освіти, що позначається на подальшому розвитку дитини, формуванню її характеру та світогляду. Наведено чинники успішної адаптації дітей раннього дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти. Окремо виділено групу факторів, які пов'язані зі специфікою взаємодії між вихователем та дитиною. Запропоновано визначення психолого-педагогічних умов. Розглянуто погляди науковців стосовно тих чи інших психолого-педагогічних умов успішної адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти. Наголошено на важливості забезпечення атмосфери прийняття, захищеності, допомоги, довіри, гуманності, співпереживання тощо, створення безпечного середовища. Звернуто увагу на важливості організації предметного середовища закладу дошкільної освіти, корегуванні всіх режимних і побутових процесів, створення максимально комфортних умов може значно полегшити процес адаптації. Зазначено важливість включення дітей раннього дошкільного віку у різні види діяльності: предметно-практичну, ігрову, комунікативну, музично-театралізовану та ін. Окремо наведено правила та рекомендації організації ігор як провідної діяльності з дітьми в період їх адаптації до закладу дошкільної освіти. У підсумку, на основі аналізу різних поглядів науковців щодо адаптації дітей раннього дошкільного віку до закладу дошкільної освіти, виділено окремо психологічні та педагогічні умови. До перших віднесено такі: створення позитивного психологічного мікроклімату; підтримка емоційного благополуччя та зниження рівня тривожності; індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її психологічних особливостей; забезпечення почуття безпеки та довіри між дітьми і педагогами. До педагогічних умов віднесено: використання сучасних методик навчання та виховання; створення розвивального середовища, що стимулює інтелектуальний і творчий розвиток; організація освітнього процесу відповідно до вікових особливостей дітей; забезпечення безперервної взаємодії між педагогами, дітьми та їхніми батьками.

Ключові слова: адаптація, заклад дошкільної освіти, психолого-педагогічні умови, діти раннього дошкільного віку, ігрова діяльність.

The article is devoted to the study of psychological and pedagogical conditions of adaptation of early preschool children to preschool education. The author emphasizes the relevance of the study of the stated topic, especially during the war. The importance of attending a preschool education institution is determined, which affects the further development of the child, the formation of his or her character and worldview. The factors of successful adaptation of early preschool children to the conditions of preschool education are presented. A group of factors related to the specifics of the interaction between the educator and the child is separately identified. The definition of psychological and pedagogical conditions is proposed. The views of scientists on certain psychological and pedagogical conditions for the successful adaptation of young children to preschool education are considered. The importance of providing an atmosphere of acceptance, assistance, trust, humanity, empathy, etc., and creating a safe environment is emphasized. Attention is drawn to the importance of organizing the subject environment of preschool education, adjusting all regime and household processes, creating the most comfortable conditions can greatly facilitate the process of adaptation. The importance of including early preschool children in various types of activities: subject-practical, game, communicative, musical and theatrical, etc. is noted. Separately, the rules and recommendations for organizing games as a leading activity with children during their adaptation to preschool education are presented. As a result, based on the analysis of different views of scientists on the adaptation of early preschool children to preschool education, the author separately identifies psychological and pedagogical conditions. The former include the following: creating a positive psychological microclimate; supporting emotional well-being and reducing anxiety; individual approach to each child, taking into account his or her psychological characteristics; ensuring a sense of security and trust between children and teachers. The pedagogical conditions include: the use of modern teaching and upbringing methods; creation of a developmental environment that stimulates intellectual and creative development; organization of the educational process in accordance with the age characteristics of children; ensuring continuous interaction between teachers, children and their parents.

Key words: adaptation, preschool educational institution, psychological and pedagogical conditions, children of early preschool age, play activities.

УДК 373.2:37.015.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.49>

Порядченко Л.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Харченко О.В.,
студентка II курсу педагогічного
факультету
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Важливу роль у формуванні основних рис та особистісних якостей дитини відіграє заклад дошкільної освіти (ЗДО). Однак процес входження до нього видається напрочуд складним періодом для дітей, своєрідним «викликом» для їх психосоматичного здоров'я. У дітей спостерігаються тривожні стани, емоційні напруження, зниження активності, фізичні прояви захворювань, втрата апетиту, порушення сну тощо, які пов'язані з відсутністю близьких та значимих для них людей, зміною звичних умов і режиму дня.

Особливо актуальним питанням адаптації дітей раннього віку до ЗДО видається в період війни. Адже сьогоднішня українська дитина, яка піддається постійній дії стресу, сповнене стрімких змін, що ставить і перед батьками, і перед вихователям, і перед самими дітьми нові виклики подолання цих труднощів. Тому, на наше переконання, дослідження психолого-педагогічних умов адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти є своєчасним та потребує ґрунтовних розвідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у вивчення проблем адаптації особистості зробили такі дослідники, як С. Бойко, Н. Захарова, О. Кононко, Н. Питхіна та ін. Зокрема, психологічні аспекти розвитку дитини раннього віку досліджувалися у роботах Н. Бочаріної, Н. Дмитришиної, Т. Кот, О. Мазур та ін. Питанням власне механізмів і особливостей адаптації дитини до дошкільного закладу присвячені праці таких авторів, як А. Богуш, С. Бурсова, Т. Гурковська, Н. Захарова, І. Карапузова, Л. Стреж, Н. Шкляр та ін. На сучасному етапі проблему адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО досліджують С. Василюєва, Н. Гавриш, В. Рагозіна, С. Світич та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, незважаючи на значну кількість наукових досліджень з цієї проблематики, більшість із них присвячена процесу адаптації не в ранньому віці, а періоду, коли дитина йде до школи. При цьому теоретично та практично обґрунтованих досліджень адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти в сучасних реаліях недостатньо.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на вище викладене, метою статті стало розробити психолого-педагогічні умови адаптації дітей раннього дошкільного віку до закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Перший досвід, який отримує дитина від відвідування закладу дошкільної освіти, відіграє важливу роль в її житті, впливаючи на її подальший розвиток, формування характеру та світогляду. Тому важливо, аби процес адаптації був якомога комфортнішим і сприяв позитивному емоційному стану дитини.

Психолого-педагогічні умови, створені у дошкільному закладі, мають забезпечити сприятливу атмосферу для формування довірливих відносин з вихователями та однолітками, розвиток навичок самостійності та соціальної взаємодії.

За переконанням К. Михайлової та Л. Савченко, основними чинниками, що впливають на успішність адаптації дітей раннього дошкільного віку до умов ЗДО, є: вік і стан здоров'я дитини; рівень її розвитку; особистісні якості дитини; вміння спілкуватися з дорослими та однолітками; рівень розвитку предметної та ігрової діяльності; вміння самообслуговування, наявність гігієнічних навичок; схожість домашнього режиму до режиму дня у ЗДО; шумовий фон у дитячій групі; незмінність складу команди педагогів-вихователів та їх компетентність з особистісно орієнтованого підходу до дітей; готовність батьків до перебування дітей у закладі дошкільної освіти та їх підтримка тощо [6, с. 116].

Окрім наведених вище є також чинники, які пов'язані зі специфікою взаємодії між вихователем та дитиною. Так, успішна адаптація дітей до умов закладу дошкільної освіти залежить від створення сприятливих психолого-педагогічних умов з боку працівників закладу дошкільної освіти. Тож вважаємо за необхідне розглянути їх в рамках статті.

На наше переконання, чинники успішної адаптації дітей раннього дошкільного віку можна згрупувати у декілька категорій:

1. Індивідуальні особливості дитини:
 - темперамент (сангвініки адаптуються швидше та легше);
 - здоров'я (діти з міцним здоров'ям зазвичай легше пристосовуються до нових умов);
 - рівень розвитку (діти, які краще розуміють і можуть висловити свої потреби, зазвичай легше адаптуються).
2. Сімейні чинники:
 - сімейна атмосфера (підтримка та любов з боку сім'ї створюють відчуття безпеки у дитини, що сприяє успішній адаптації);
 - взаємодія з батьками (батьки, які активно залучені в процес адаптації дитини до закладу, можуть значно полегшити цей процес).
3. Чинники, які пов'язані безпосередньо із закладом дошкільної освіти:
 - кваліфікація педагогів (досвідчені та кваліфіковані педагоги, які розуміють потреби дітей раннього віку, можуть створити комфортне середовище для адаптації);
 - організація освітнього процесу (наявність структурованого та послідовного розкладу, адаптованого під потреби дітей раннього дошкільного віку, сприяє відчуттю передбачуваності та безпеки);
 - матеріально-технічна база (комфортні умови, відповідне обладнання та ігрові матеріали спри-

яють створенню сприятливого середовища для адаптації).

4. Соціальні чинники:

– взаємодія з однолітками (наявність позитивних взаємодій з іншими дітьми сприяє соціалізації та адаптації);

– соціально-економічний статус сім'ї (рівень доходу та загальна стабільність сім'ї можуть впливати на можливість надання додаткових ресурсів для підтримки адаптації дитини).

Отже, успішна адаптація дитини до умов закладу дошкільної освіти вимагає комплексного підходу, що включає врахування всіх цих чинників та тісну співпрацю між батьками та педагогами. Окрім того, суттєво залежить від створених у ЗДО психолого-педагогічних умов.

Під психолого-педагогічними умовами пропонуємо розуміти сукупність факторів, засобів та методів, що забезпечують сприятливе середовище для розвитку, навчання та виховання дітей. Вони включають як психологічні, так і педагогічні аспекти, які сприяють формуванню гармонійної особистості, забезпеченню комфортного емоційного стану та ефективного засвоєння знань і навичок.

Розглянемо погляди науковців стосовно тих чи інших психолого-педагогічних умов успішної адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти.

С. Бурсова наголошує, що «в адаптаційний період дитина має велику потребу в розумінні, прийнятті, захисті, допомозі, співпереживанні. Тому виникає необхідність впровадження вихователями ідей педагогічної підтримки в освітній процес ЗДО» [1, с. 138].

Т. Гурковська вказує на необхідність забезпечення педагогами всіх потреб дитини-новачка у закладі дошкільної освіти, особливо приділивши увагу створенню безпечного середовища. Науковиця стверджує, що необхідною умовою для повноцінного розвитку дитини є природна потреба у захищеності, що позитивно впливає на легкість засвоєння знань та вмінь, здобутті пізнавального чи практичного досвіду, набутті впевненості у своїх силах. При цьому, за ствердженням Т. Гурковської, зберегти почуття захищеності у кожного новачка можна, створюючи умови для перебування у групі разом із новачком одного із його батьків, забезпечуючи поступовий прийом новачків до групи, продумуючи гнучкий режим перебування у групі, ретельно добираючи педагогів, які працюватимуть у групі дітей-новачків [2, с. 1].

Схожу думку висловлює Н. Шкляр, наголошуючи, наскільки важливо організувати у ЗДО безпечне середовище, діагностувати особливості його впливу на емоційну стійкість і комфорт дітей молодшого дошкільного віку. За свідченням науковиці, «ефективна освітня діяльність неможлива без відчуття емоційного комфорту і захищеності,

позитивного світосприйняття й інтересу. Адже дитина, яка з різних причин перебуває у дисконфортному стані, не може активно ввійти до освітнього процесу, засвоїти нові знання і навички, вміння» [8, с. 375].

На думку О. Канарової, для створення у ЗДО сприятливого середовища для гармонійних соціальних контактів дітей з однолітками і дорослими необхідним є забезпечення гуманістичного й довірливого ставлення педагога до кожного вихованця, підвищення його впевненості в собі та власної самооцінки [3, с. 108].

Предметне середовище ЗДО є одним із чинників, який ускладнює процес адаптації дитини до умов ЗДО. Дитина повинна орієнтуватися в зовнішніх предметних умовах перебування у групі, а саме предметному та ігровому середовищі. Зміни оточуючого, предметного середовища та ритму життя впливають на емоційний стан дітей, знижують рівень розгортання предметної діяльності. Середовище ЗДО повинно навпаки сприяти гармонійному розвитку та мати такі компоненти:

1) зовнішнє вираження середовища (колір призначення, зручність та ергономічність наповнення простору);

2) доцільність та раціональність, послідовність розгортання режимних моментів, які зумовлюють процес перебування у групі;

3) наявність умов для різноманітної змістовної діяльності та зайнятості дітей.

Корегування всіх режимних і побутових процесів, створення максимально комфортних умов може значно полегшити процес адаптації.

Психологічні дослідження науковців (К. Карасьова, Т. Піроженко, Р. Шулигіна та ін.) підтверджують, що адаптація дітей раннього дошкільного віку до умов ЗДО відбувається значно легше за умови включення їх у різні види діяльності: предметно-практичну, ігрову, комунікативну, музично-театралізовану та ін.

Найбільш ефективною щодо адаптаційно-розвивальних можливостей дітей є саме ігрова діяльність. Вибір гри як ефективного засобу адаптації дітей раннього дошкільного віку до умов ЗДО пояснюється її розумінням як провідного виду діяльності, як розвивального середовища для дітей і як способу залучення дитини до соціальних відносин з однолітками.

Як вказують І. Литвин, Т. Замедянська, «основне завдання ігор в адаптаційний період – налагодити емоційний контакт з дитиною, викликати її довіру до вихователя. Дитина має побачити у вихователі добру, турботливу людину, завжди готову допомогти (як мама), і водночас цікавого партнера для гри» [4, с. 45].

І. Литвин, Т. Замедянська наводять правила організації ігор з дітьми-новачками в період адаптації малят до умов закладу дошкільної освіти:

– участь кожного учасника гри має бути добровільною;

– дорослий є безпосереднім учасником гри і залучає дітей своїми діями до ігрової діяльності;

– багаторазове повторення ігор є необхідною умовою розвивального та заспокійливого ефекту;

– дорослий не має оцінювати дії дітей, не можна використовувати такі слова як «Ти зробив неправильно» [4, с. 45–46].

До рекомендацій з організації ігор у молодшій групі ЗДО в період адаптації новеньких дітей у групі М. Марценюк і К. Левицька відносять такі:

1) не варто починати гру з дітьми перед сном чи перед вживанням ними їжі, щоб не переривати гру і запобігти труднощам з відновленням ходу гри;

2) при плануванні дидактичних ігор потрібно заздалегідь підготувати необхідний ігровий матеріал для кожної дитини;

3) слід контролювати перебіг розвиваючої гри, і не примушувати дитину засвоювати більше, ніж вона може;

4) варто привчати дітей до охайності, сформулювати у них розуміння, що після закінчення гри вони мають привести в порядок своє робоче місце. Це також можна організувати у формі веселої гри [5, с. 104].

Окрім ігор, для пришвидшення адаптації дітей до закладу дошкільної освіти М. Федорова рекомендує використовувати такі форми і методи роботи з дошкільниками: читання та обговорення казок, оповідань, складання казок, аналіз конфліктних ситуацій, малювання на тему казки, танцювально-рухові вправи для виявлення своїх вражень від прочитаних творів, проведення різноманітних тематичних днів та тижнів («Тиждень дружби і добра», «Чи важко бути хорошим другом», «Давайте жити дружно»), занять театрального гуртка «У світі казки» тощо» [7, с. 138–139].

Відтак, проаналізувавши праці провідних фахівців, можемо констатувати, що успішна адаптація дітей раннього дошкільного віку до умов ЗДО забезпечується за допомогою дотримання таких психолого-педагогічних умов:

1) розширення кола соціальних контактів дитини, залучення її до спілкування з однолітками і дорослими;

2) врахування органічних потреб та поступове привчання до режиму ЗДО, залучення до активної участі в режимних моментах;

3) забезпечення єдності сімейного і суспільного виховання, єдності вимог, які пред'являються до дитини з боку батьків і педагогів;

4) організація різноманітної і змістовної діяльності у відповідності до інтересів та потреб дитини;

5) своєчасне засвоєння дитиною соціального досвіду нового середовища;

6) збереження та розвиток повноцінного фізичного, психічного та соціального «Я» дошкільника;

7) забезпечення емоційної комфортності, задоволення від перебування в ЗДО;

8) підготовка педагогів до управління процесом адаптації дітей [1; 6].

Отже, до психологічних умов адаптації дітей раннього віку до ЗДО можемо віднести такі:

1. Створення позитивного психологічного мікроклімату.

2. Підтримка емоційного благополуччя та зниження рівня тривожності.

3. Індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її психологічних особливостей.

4. Забезпечення почуття безпеки та довіри між дітьми і педагогами.

А до педагогічних умов адаптації дітей раннього віку до ЗДО належать:

1. Використання сучасних методик навчання та виховання.

2. Створення розвивального середовища, що стимулює інтелектуальний і творчий розвиток.

3. Організація освітнього процесу відповідно до вікових особливостей дітей.

4. Забезпечення безперервної взаємодії між педагогами, дітьми та їхніми батьками.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, особливості вирішення проблеми адаптації дитини раннього дошкільного віку до умов ЗДО базуються на використанні різних методів і засобів, до яких відносяться ігрова, музична, театралізована терапія, спілкування з дорослими й однолітками, спільна діяльність дітей, дитини з батьками, дитини з вихователями та інші. За умови врахування індивідуальних особливостей дітей та активного застосування вищезазначених психолого-педагогічних умов роботи з ними можна досягти успішної соціальної адаптації дошкільників.

Перспективи подальших досліджень а рамках окресленої теми можуть включати різні напрямки, що сприяють глибшому розумінню процесів адаптації та розвитку ефективних методів підтримки дітей. До прикладу, вивчення індивідуальних особливостей дітей та розробка адаптаційних програм, які враховують ці особливості; розробка діагностичних інструментів для оцінки рівня адаптації кожної дитини; дослідження впливу сімейного середовища на процес адаптації дитини; дослідження впливу емоційної підтримки з боку педагогів на адаптацію дітей тощо. Наведені перспективи допоможуть не лише покращити процес адаптації дітей до закладу дошкільної освіти, але й сприятимуть загальному підвищенню якості освіти та виховання дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурсова С. С. Підготовка майбутніх вихователів у рамках вивчення спецкурсу «Організація педа-

гогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 137–142.

2. Гурковська Т. Почуття захищеності та адаптація новачків. *Практичний психолог. Дитячий садок*. 2016. Вип. 6. С. 1.

3. Канарова О. Роль вихователя у формуванні толерантності дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 1(14). С. 106–110.

4. Литвин І., Замедянська Т. Взаємодія психологічної та методичної служб як запорука успішної адаптації новачків. *Практичний психолог. Дитячий садок*. 2016. Вип. 6. С. 42–47.

5. Марценюк М. О., Левицька К. В. Гра як розвивальне середовище дошкільника. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р.*, Мукачево / Ред.

кол.: В.І. Кобаль (гол.ред.) та ін. Мукачево: МДУ, 2017. С. 102–105.

6. Михайлова К. В., Савченко Л. А. Організація життєдіяльності дітей у процесі адаптації до ДНЗ. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р.*, Мукачево / Ред. кол.: В. І. Кобаль (гол. ред.) та ін. Мукачево: МДУ, 2017. С. 114–118.

7. Федорова М. А. Виховання культури поведінки у дітей 6-7-го років життя (в умовах навчально-виховного комплексу «школа – дитячий садок»). *Морально-етичні засади формування зростаючої особистості: монографія / за ред. проф. М. В. Левківського*. Житомир: ЖДУ, 2008. С. 128–142.

8. Шкляр Н. А. Проблема первинної соціалізації дітей молодшого віку в сучасному науково-педагогічному просторі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19(2). С. 366–378.

ОГЛЯД СТВОРЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У США

OVERVIEW OF THE CREATION AND IMPLEMENTATION OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING PROGRAMS FOR CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE USA

У статті розкрито історію створення і впровадження програм соціально-емоційного навчання для дітей дошкільного віку у Сполучених Штатах Америки. Програми були спочатку розроблені для учнів середньої школи з метою профілактики порушень поведінки. Ґрунтовний аналіз науковців щодо впровадження програм соціально-емоційного навчання дав змогу зафіксувати позитивну динаміку формування соціально-емоційних навичок та позитивної поведінки учнів початкової та старшої школи. Отримані дані дали змогу рекомендувати програми для більш широкого застосування.

Основою для створення програм соціально-емоційного навчання стали результати досліджень нейронауки, які вплинули на виникнення моделі розвитку процесів саморегуляції Марка Грінберга і Карен Бірман, теорії диференціальних емоцій Керрола Ізарда, теорії прихильності Сюзанни Денхем та Розмарі Бьортон.

Встановлено, що програми соціально-емоційного навчання для дітей дошкільного віку мають фокусуватися саме на тих сферах розвитку особистості дошкільників, які у них активно розвиваються (когнітивні, емоційні процеси, саморегуляція). Програми соціально-емоційного навчання для дошкільників мають відрізнятися від програм для учнів початкової та старшої школи. Зміст соціально-емоційного навчання дошкільнят повинен включати формування базових соціально-емоційних навичок: дружби і гри, розуміння основних емоцій, самоконтролю, вирішення соціальних проблем під час спілкування з дорослими та однолітками.

З'ясовано, що під час впровадження програм соціально-емоційного навчання слід враховувати формування позитивних взаємовідносин між педагогами та вихованцями у спеціально створеному безпечному освітньому середовищі з низьким рівнем агресивної поведінки його учасників.

Розглянуто приклади ефективних програм SEL для дітей дошкільного віку (*The Incredible Years, the Preschool Paths*).

Ключові слова: дошкільні програми, соціально-емоційне навчання, рандомізоване

дослідження, діти дошкільного віку, педагогі, США.

The article describes the history of the creation and implementation of social-emotional education programs for children of preschool age in the United States of America. The programs were originally developed for high school students to prevent behaviour disorders.

The scientists' in-depth analysis regarding the implementation of social-emotional education programs made it possible to record the positive dynamics of the social-emotional skills formation and positive behaviour of elementary and high school students. The obtained data made it possible to recommend programs for wider application. The basis for the creation of social-emotional training programs were the results of neuroscience research, which influenced the emergence of the model of the development of self-regulation processes by Mark Greenberg and Karen Bierman, the theory of differential emotions by Carroll Izard, the theory of attachment by Suzanne Denham and Rosemary Burton.

It has been established that social-emotional training programs for preschool children should focus on those areas of personality development of preschoolers that are actively developing (cognitive, emotional processes, self-regulation). Social-emotional learning programs for preschoolers should be different from programs for elementary and high school students. The content of social-emotional education of preschoolers should include the formation of basic social-emotional skills: friendship and games, understanding basic emotions, self-control, solving social problems during the communication with adults and peers.

It was found that it should be taken into account during the implementation of social-emotional training programs, the formation of positive relationships between teachers and pupils in a specially created safe environment with a low level of aggressive behaviour of its participants.

Examples of effective SEL programs for preschool children (*The Incredible Years, the Preschool Paths*) are considered.

Key words: preschool programs, social-emotional learning, randomized study, preschool children, teachers, USA.

УДК 373.2.091.214-047.38(73)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.50>

Селікова Я.С.,
аспірантка кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Динамічні зміни у суспільстві, освітні очікування посилюють вплив на дошкільну освіту щодо впровадження програм, які сприяють набуттю соціально-емоційних навичок. Ці програми готують дошкільників до навчання, формують у них здатність взаємодіяти з дітьми та дорослими, концентрувати увагу, дотримуватися встановлених правил, розпорядку дня тощо. Соціально-емоційні навички, які сформовані у старших дошкільників, передбачають позитивну адаптацію до школи, активне залучення до навчання, зменшення

проблем з проявами девіантної поведінки та психічного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до програм соціально-емоційного навчання суттєво зріс останніми роками, бо він супроводжується дослідницькою базою найбільш ефективних програм і практик.

Існує велика доказова база, яка підтверджує ефективність програм соціально-емоційного навчання (далі – SEL), які були використані у початковій та старшій школі у Сполучених Штатах Америки. Зокрема, можна згадати дослідження

Джозефа Дурлака і групи науковців (університет Лойола, Чікаго, 2011 р.), які провели мета-аналіз досліджень SEL, вивчили 213 шкільних універсальних програм соціально-емоційного навчання. В учнів було зафіксовано позитивну динаміку формування соціальних та емоційних навичок, ставлень, поведінки та знань в обсязі 11%. Ці результати були пов'язані з використанням науково-обґрунтованих програм SEL. Отримані результати дали змогу авторам дослідження рекомендувати програми SEL для більш широкого застосування [1, с. 405].

Марк Грінберг (Пенсильванський університет, США) вважає, що у дошкільному віці починає розвиватися багато когнітивних структур, які в подальшому розвитку особистості дитини є фундаментом для формування соціальної поведінки та самосвідомості. Навички, які педагоги формують під час впровадження програм SEL для дітей дошкільного віку мають бути базовими, початковими, які підтримують соціальний та емоційний розвиток у майбутньому житті [2, с. 150].

Дослідження Едварда Фейла і групи науковців (2009 р.) доводять, що програми SEL можуть бути унікальними важелями впливу на розвиток дітей, коли вони впроваджуються саме в дошкільному дитинстві [3, с. 100–103].

Наукові дослідження емоційних процесів, мотивації, впливу стресу, регуляції емоцій на адаптацію та соціально-емоційний розвиток особистості вплинули на включення у дошкільні програми SEL емоційних та мотиваційних факторів. Зокрема, це теорії диференціальних емоцій [4], теорія прихильності [5], моделі розвитку процесів саморегуляції [2; 6].

Отже, мета нашої статті – це узагальнити історію створення та впровадження програм соціально-емоційного навчання для дітей дошкільного віку у Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу. Систематичні шкільні програми для учнів з метою сприяння соціально-емоційного розвитку почали впроваджувати у 1970-х роках і зберегли інтерес дослідників і практиків у галузі освіти і зараз [2, с. 139].

Основною метою даних програм була універсальна профілактика порушень поведінки учнів школи. Для цього були розроблені освітні компоненти навчального плану та методи викладання, які сприяли розвитку позитивної поведінки дітей, формування у них соціально-емоційних навичок, які сприяють підвищенню рівня їх благополуччя, покращення успішності в школі, запобігання проблем із психічним здоров'ям у майбутньому житті. Також ці навички сприяють формуванню стійкості, зменшують ризики девіантної поведінки (вживання психоактивних речовин, антисоціальна поведінка) та емоційного стресу [7].

У дітей дошкільного віку зароджуються нейронні структури, які сприяють розвитку самоконтролю.

Вже у старшому дошкільному віці діти здатні слухати, вчитися, але водночас вони залежать від зовнішньої підтримки та керівництва дорослих у процесі регулювання їх емоційних станів та поведінки. Підтримка дорослих та управління діяльністю дітей є центральним та значущим моментом у формуванні їх соціально-емоційних компетенцій [8, с. 4].

Звичайно, що під час реалізації програм соціально-емоційного навчання слід враховувати освіту, кваліфікацію і досвід педагогів. Навчальні матеріали мають містити високоякісні програми, які враховують рівень дошкільної освіти та методики навчання. Наявна доказова база ефективних програм SEL для дошкільників враховує цілі програми, її дизайн та навички SEL, які формуються у дошкільному дитинстві [8, с. 8].

Варто розкрити сутність соціально-емоційного розвитку у дошкільному віці та його значення для розробки програм SEL. С. Денхем, Р. Бьортон [5] вважають, що дошкільний вік є періодом розвитку саме базових соціально-емоційних навичок, які закладають основу для формування в майбутньому соціально-емоційної компетентності [5].

Від трьох до шести років діти переходять у своєму розвитку від імпульсивних, егоїстичних малюків до відповідальних, соціально інтегрованих учнів початкових класів. У цей період відбувається активний соціально-емоційний розвиток дошкільників: формуються соціальні навички, опановується вміння розуміти і регулювати емоції, а також відбувається становлення самосвідомості і навичок самоконтролю.

Дошкільники вчаться систематизувати інформацію про себе та інших людей, про емоції, соціальні ролі та очікування, таким чином збільшуючи свою здатність, щоб отримати корисні знання та навички від навчання SEL та підтримку дорослих.

Соціально-поведінкові навички, їх формування є важливим аспектом SEL дітей дошкільного віку. Типові навички соціальної взаємодії виникають у віці трьох років у процесі паралельної гри (пліч-о-пліч) до розширеної спільної соціальної гри у п'ять-шість років, коли вже дошкільники навчаються ділитися іграшками, грати по черзі, поступатися, гальмувати агресивні прояви своєї поведінки [9, с. 595–597].

Через гру дошкільники розширюють знання про соціальні ролі, практикуються у спілкуванні, регулюють емоції, формують навички вирішування конфліктів. Це безперечно корисно для розвитку емоційної та когнітивної сфери дітей. Стосовно емоційного розуміння, то у віці трьох років діти можуть робити прості емоційні оцінки, тоді як до шести-семи років оцінки емоцій стають складні і враховують більш тонкі відмінності [10, с. 247].

Префронтальна кора мозку швидко росте у дошкільників у віці трьох-шести років, що

супроводжує покращення ядра області виконавчої функції, а також гальмівного контролю, переключення уваги та розвитку оперативної пам'яті. Сформованість навичок виконавчої функції впливає на здатність дітей дошкільного віку передбачати та планувати соціальну взаємодію, гальмувати імпульсивну поведінку та вчитись більш гнучко вирішувати соціальні проблеми. Дошкільники починають встановлювати причинно-наслідкові зв'язки під час соціальної взаємодії та вчать брати на себе відповідальність за управління своєю власною поведінкою [8, с. 9].

Програми SEL зосереджуються на тих сферах розвитку дітей дошкільного віку, які у них активно формуються. Програми SEL у дошкільному дитинстві можуть зменшити ризики академічних та поведінкових невдач, коли діти вступають до школи з недостатньо сформованими навичками саморегуляції та соціальної взаємодії з дорослими та однолітками.

Програми з соціально-емоційного навчання для дошкільників мають враховувати специфіку навчання дітей у цьому віці, необхідність надання зовнішньої підтримки батьків/опікунів, педагогів для контролю поведінки та регулювання соціального і емоційного досвіду дітей дошкільного віку [11, с. 339].

Враховуючи особливості психічного розвитку дошкільників, програми SEL мають відрізнятися від програм SEL для початкової школи. Зміст програм соціально-емоційного навчання для дітей дошкільного віку передбачає формування базових навичок: дружби і гри, емоційного розуміння, самоконтролю та вирішення соціальних проблем.

Структура та навчальні стратегії мають бути короткими та захоплюючими, цікавими для дітей. У програмах має бути передбачене відпрацювання навичок з метою отримання дошкільниками повторного досвіду, вправлення у навичках, можливість їх удосконалювати, підтримка дорослих та їх позитивні відгуки. Для дітей дошкільного віку існує потреба у розвитку усного мовлення, словникового запасу, навичок міркувань, тобто забезпечення основи для соціально-емоційного розуміння.

Розглянемо теоретичні основи та підходи SEL у дошкільній освіті. Програми соціально-емоційного навчання спочатку виникли як стратегії лікування, а потім були запроваджені в громадах, освітніх установах та адаптовані стратегіям профілактики з метою формування компетентностей, стійкості та загального благополуччя.

До появи перших програм SEL в 1970-х роках стратегії лікування були спрямовані на розвиток позитивної поведінки дітей раннього віку. В основному ці стратегії базувалися на моделях керування поведінкою вихованців. Результати проведених досліджень зафіксували, що вихователі

дитячих садків можуть зменшити агресію та підвищити позитивну оцінку дошкільників шляхом диференційованого підкріплення бажаної поведінки засобами умовної похвали, уваги тощо [12].

Такі поведінкові стратегії управління є ефективними для покращення поведінки дітей і також є основою для деяких програм SEL (наприклад, програма «Дивовижні роки» («Incredible Years») Керолін Вебстер-Страттон, 2001 р.) [13].

Протягом наступних десятиліть розробники у програмах SEL більше почали акцентувати увагу на соціально-когнітивні змінні та саморегуляцію. Фокус на соціальних знаннях передбачав використання основ теорії соціального навчання. Теорія має певні моделі поведінкового втручання, наприклад, можна припустити, що дошкільники вчать соціальній поведінці, коли спостерігають за іншими людьми, а також наслідують їх і реагують на словесні інструкції. Таким чином, у програмах тренінгу соціальних навичок були використані такі етапи:

1) формування соціальної навички шляхом поєднання моделювання, інструкції та обговорення;

2) надання дітям можливості повправлятися у поведінці під час спілкування, попрактикувати навичку з однолітками;

3) надати фідбек щодо виконання навички, що сприяє її вдосконаленню;

4) узагальнити за допомогою підказок і підкріплення, щоб заохочувати дітей використовувати соціальні навички під час щоденного соціального спілкування [10].

Більшість програм SEL, які мають за основу теорію соціального навчання, розроблені для дітей дошкільного віку. Ці програми включають заняття, на яких педагоги використовують ляльок, картинки, різні історії для того, щоб проілюструвати основні концепції соціальних навичок, а також пояснити, продемонструвати та обговорити їх. Під час таких занять зазвичай проводять практичні дії (спільні дії, рольові ігри), які дозволяють дошкільникам вправляти соціальні навички. Педагоги надають дітям підтримку і узагальнюють навички під час взаємодій дітей у групі.

Програми SEL, які мають в основі обробку соціальної інформації, з'явилися у 80-х роках минулого століття. Ці програми наголошують на когнітивних процесах, які впливають на соціальну поведінку. Моделі обробки інформації сфокусовані на процесах прихованого мислення, під час якого відбувається поєднання *соціального сприйняття* (інтерпретація соціальних сигналів), *соціальних цілей* та *вирішення соціальних проблем*, особливо під час соціальної провокації чи конфлікту. Основна гіпотеза даної моделі полягає у тому, що затримка формування у дітей навичок обробки соціальної інформації призводить

до проблемної соціальної поведінки у майбутньому. Одна із перших таких програм SEL, яка розроблена для дітей дошкільного віку, – це програма «Я можу вирішити проблеми» (I Can Problem Solve). Метою даної програми було навчити дітей оцінювати і інтерпретувати різні сценарії соціальних проблем та генерувати їх вирішення. Навчання дітей вирішення соціальних проблем, встановлення просоціальних цілей, оцінювання і генерування відповіді, що забезпечує адаптивну соціальну поведінку, є основною метою вищезазначених програм SEL [8, с. 9].

Керрол Ізард у своїй теорії стверджував, що емоційні переживання передбачають динамічну взаємодію між нейробіологічним збудженням, когнітивним висновком та вербальним маркуванням. Досвід соціалізації значно покращує соціально-емоційну компетентність особистості, а навчитися регулювати своє емоційне збудження є вкрай важливою соціально-емоційною навичкою, яка залежить від розвитку зв'язків між збудженням та мовними і когнітивними системами контролю [4, с. 823–824].

Отже, кілька програм SEL для дошкільників фокусують свої заняття на ідентифікації та позначенні емоцій. Багато дошкільних програм мають розроблені заняття, які спрямовані на покращення регуляції емоцій шляхом зміцнення цих зв'язків. Наприклад, «техніка черепахи» використовується для того, щоб навчити дітей використовувати мову з метою регуляції сильних почуттів і вміння спрямовувати себе на певну поведінкову реакцію [14, с. 449–452].

Під час застосування цієї техніки галасливим, неслухняним дітям пропонується відійти в уявну оболонку і розслабитися, коли вихованці починають відчувати, що стають проблемними, порушують дисципліну. Дана техніка визначалася як когнітивно-поведінкове втручання (інтервенція) з метою самонавчання для керування своїми емоційними реакціями. Науковці припустили, що «техніка черепахи» підвищує здатність дітей регулювати емоції шляхом створення міцних зв'язків між нейрокогнітивними структурами контролю (мовні, виконавчі навички) та системою емоційного збудження [2; 11].

Наступна модель, яка була застосована у програмах SEL для дошкільників, – це модель прихильності та взаємовідносини педагог-вихованець. Багато дошкільних програм SEL розроблено саме для розвитку позитивних стосунків між педагогом і дітьми дошкільного віку. Теорія прихильності стверджує, що дошкільники за своєю природою вмотивовані формувати прихильність до дорослих, які піклуються про них; якщо стосунки між дітьми і дорослими є теплими і турботливими, то вони сприяють психічному благополуччю дітей, наявності почуття безпеки, що зменшує тривогу

і стрес, підвищує можливість дітей ініціювати соціальні взаємодії, ефективно керувати афективним збудженням (страждання, гнів тощо) [5].

Крім того, загальний принцип більшості програм SEL полягає у тому, що соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку полегшується, коли педагоги створюють безпечне, дбайливе освітнє середовище з позитивними навичками управління та низьким рівнем агресивно-руйнівної поведінки [5].

Останнім часом програми SEL для дошкільників фокусуються на такому важливому елементі психічного здоров'я як саморегуляція. Дослідження у галузі нейронауки підвищили зацікавленість до розвитку мовних і виконавчих навичок у дошкільному дитинстві як механізмів, які пов'язані із покращеною здатністю регулювати емоційне збудження, переключати увагу, таким чином підвищувати вцілому соціальну компетентність і включення до шкільного навчання [2, с. 150].

Теоретичні моделі даних програм зосереджуються на тому, що вправлення дітей у саморегуляцію і розвитку виконавчих функцій, має бути вбудоване у втручання в дошкільне соціально-емоційне навчання [15, с. 122].

Розглянемо приклади ефективних програм SEL для дошкільників, які відображають різні логічні моделі. Дані програми мають докази ефективності на основі щонайменше двох рандомізованих випробувань (досліджень), включають незалежну оцінку дослідників, окрім розробників, та оцінки педагогів, які впроваджували програми.

Програма підготовки педагогів «Неймовірні роки» (The Incredible Years) включає різні програми: для педагогів, батьків і дітей. Спочатку дана програма була розроблена для дітей у віці 4–8 років як компоненти лікування опозиційного розладу (ODD) та розладу поведінки.

Програма SEL «Неймовірні роки» базується на теорії соціального навчання, розроблена для усунення факторів ризику і захисту, пов'язаних із розвитком антисоціальної поведінки. Програма «Неймовірні роки» використовує неявний підхід до соціально-емоційного навчання, вона розроблена для допомоги педагогам покращити їх позитивні навички керування дитячим колективом, сприяє розвитку просоціальної поведінки дітей та контролю за їх агресією [13, с. 36–38].

Заняття за програмою проводяться систематично і передбачають формування п'яти навичок:

- 1) використання спеціальної похвали і уваги для підтримки позитивної поведінки дітей;
- 2) застосування стимулів для мотивації у навчальній діяльності;
- 3) ефективне структурування дітей групи для запобігання проблемам у поведінці;
- 4) використання некаральних методів для зменшення неадекватної поведінки дітей;

5) зміцнення позитивних стосунків між педагогами і вихованцями.

Програма «Неймовірні роки» включає в себе щомісячні семінари для педагогів, під час яких сертифіковані тренери презентують концепції навичок, які треба сформувати у дітей, переглядають відеозаписи моделювання, модерують групові дискусії, переглядають практичні завдання, надають консультації педагогам щодо реалізації програми [8, с. 14].

Друга дошкільна програма SEL – «Дошкільні стежини» (the *Preschool Paths (Promoting Alternative Thinking Strategies* – просування альтернативних стратегій мислення)). Навчальна дошкільна програма розроблена у 1999 році (автори – Домітрович, Грінберг, Кортес і Куше) як розширена версія навчальної програми PATHS для початкової школи. *Preschool Paths* зосереджується на формуванні базових соціально-емоційних навичок у чотирьох сферах:

1) навички дружби і просоціальної поведінки (допомога, обмін тощо);

2) емоційні знання (позначення основних емоцій, почуттів);

3) самоконтроль (використання «техніки черепахи»);

4) вирішення соціальних проблем за допомогою ефективного використання мовлення.

У комплексі програми розроблено 33 заняття (тривалість занять 15–20 хвилин) з історіями, малюнками та ляльками. Заняття проводяться як гурткова робота 1–2 рази на тиждень. Крім того, педагоги обов'язково навчають дітей стратегіям взаємодії протягом дня, щоб узагальнити отримані навички, навчають емоціям (наприклад, використання слів співчуття; допомога у розумінні власних і чужих почуттів), нагадують дітям про використання техніки «черепахи», коли вони збуджені, схвильовані, роззлючені тощо.

Дошкільна програма «*Preschool Paths*» оцінювалася в трьох рандомізованих дослідженнях *Head Start* (програма Міністерства охорони здоров'я і соціальних служб США). Діти дошкільного віку з експериментальних груп виявили високий показник залученості до навчання, соціальну компетентність, зниження агресивної поведінки. Також корисним у впровадженні даної програми було поєднання «*Preschool Paths*» з веб-програмою професійного розвитку педагогів *My Teaching Partner* [8, с. 16–18].

Впровадження програми «*Preschool Paths*» у дошкільному віці позитивно вплинуло на соціально-емоційний розвиток дітей, сформувало значно вищий рівень їх емоційного розуміння, толерантність до фрустрації, навички вирішення соціальних проблем та залучення до навчання [16, с. 1019].

Висновки. Отже, дошкільні програми з соціально-емоційного навчання для дітей

дошкільного віку у США відрізняються вектором, який спрямовується для формування соціально-поведінкових, когнітивних, емоційних або саморегуляційних процесів і навичок дошкільників. Варто сказати, що кожна з програм SEL для дошкільників сприяє адаптивному соціальному пізнанню, розвитку у дітей емоційного розуміння, емпатії та навичок саморегуляції. Ці програми підкреслюють важливу роль дорослих (педагогів, батьків/опікунів) у сприянні соціально-емоційного зростання дітей дошкільного віку. Слід зауважити, що дослідження щодо ефективності впровадження програм SEL для дітей дошкільного віку продовжуються і в 20-х роках XXI століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Shelling, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 2011 82, P. 405–432.

2. Greenberg, M. T. Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, 2006. 1094, P. 139–150.

3. Feil, E.G., Walker, H., Severson, H., Golly, A., Seeley, J.R., & Small, J.W. Using positive behavior support procedures in Head Start classrooms to improve school readiness: A group training and behavioral coaching model. *NHSA Dialog: A Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 2009. 12, P. 88–103.

4. Izard, C. E. Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 2002. 128, P. 796–824.

5. Denham, S. A., & Burton, R. *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. 2003. New York: Kluwer-Plenum.

6. Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. Executive Functions and School Readiness Intervention: Impact, Moderation, and Mediation in the Head Start REDI Program. *Development and Psychopathology*, 2008. 20, P. 821–843.

7. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1997.

8. Bierman, Karen L., Motamedi, M. *Social-Emotional Learning Programs for Preschool Children. The Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford. 2015.

9. Bierman, K.L., & Erath, S.A. Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.) *Blackwell handbook on early childhood development*. 2006. Malden, MA: Blackwell. P. 595–615.

10. Bierman, K. L. The clinical implications of children's conceptions of social relationships. In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*, 1988. New York: Plenum. P. 247–272.

11. Bernier, A., Carlson, S.M., & Whipple, N. From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 2010. 81, P. 326–339.

12. Bierman, K.L. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies. 2004. New York: Guilford.

13. Webster-Stratton, C., & Herman, K. Disseminating Incredible Years series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between home and school. *Psychology in the Schools*, 2010. 47, P. 36–54.

14. Robin, A., Schneider, M., & Dolnick, M. The turtle technique: An extended case study of self-control in

the classroom. *Psychology in the Schools*, 1976. 13, P. 449–452.

15. Ursache, A., Blair, C., & Raver, C.C. The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 2012. 6, P. 122–128.

16. Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. Promoting preschool social-emotional skills with the Head Start REDI Program enhances academic and behavioral outcomes in Kindergarten. *Early Education and Development*, 2013. 24, P. 1000–1019.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІВ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF TOLERANCE AS A PROFESSIONAL VALUE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

У статті проведено теоретичний аналіз проблеми формування толерантності як професійної цінності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність понять «толерантність», «педагогічна толерантність», «професійні цінності». Розкрито функції толерантності, з'ясовано, що толерантність, як інтегральна якість особистості, формується та виховується суспільством з дитинства і найефективнішим методом виховання є власний приклад. Трансформації, які відбуваються у дошкільній освіті впливають на постановку завдань професійної школи, яка має підготувати такого фахівця, який буде здатний знайти певні орієнтири у полікультурному суспільстві, уміти взаємодіяти з представниками інших культур, національностей, спільнот.

Вказано, що такі документи ООН, як «Конвенція прав дитини», «Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО», «Загальна Декларація прав людини» та ін. вказують на важливість формування толерантності у підростаючого покоління та вагомості цієї якості в цілому.

Зазначено, що толерантність становить ядро гуманістичної парадигми світосприймання і є одним з принципів гуманістичного виховання, а також розкривається як особистісна якість та є ознакою гуманної людини. В основі педагогічної толерантності – уявлення про те, що майбутній вихователь є відповідальним за побудову партнерських взаємин з суб'єктами освітнього процесу. Вихователь із розвинутою педагогічною толерантністю має володіти високими розумовими здібностями, бути емоційно стабільним, самодостатнім у професії та відрізнятися зрілістю суджень. Завдяки згаданім рисам педагог буде легко адаптуватися до взаємодії із суб'єктами своєї професійної діяльності. Ключовий момент, який визначає сутність педагогічної толерантності є те, що вона розвивається і формується завдяки власній мотивації та зусиллям особистості та створенням певних соціальних умов. Саме з процесом гуманізації освіти пов'язано відведення пріоритетного положення цінностям, які пов'язані з самовдосконаленням особистості, її саморозвитком та самоактуалізацією, які становлять парадигму особистісно-орієнтованої освіти і формуються в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: толерантність, педагогічна толерантність, професійні цінності,

майбутні вихователі, дошкільна освіта, заклади дошкільної освіти.

The article presents a theoretical analysis of the problem of forming tolerance as a professional value for future educators in preschool education institutions. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the concepts «tolerance», «pedagogical tolerance» and «professional values» has been clarified. The functions of tolerance are revealed, and it is determined that tolerance, as an integral quality of personality, is formed and nurtured by society from childhood, with the most effective method of education being the personal example. The transformations taking place in preschool education affect the tasks set by professional schools, which must prepare specialists capable of finding certain guidelines in a multicultural society, and able to interact with representatives of other cultures, nationalities, and communities.

It is noted that such UN documents as the «Convention on the Rights of the Child», the «UNESCO Declaration of Principles on Tolerance», the «Universal Declaration of Human Rights» and others emphasize the importance of forming tolerance in the younger generation and the significance of this quality in general.

It is stated that tolerance constitutes the core of the humanistic paradigm of worldview and is one of the principles of humanistic education, as well as being revealed as a personal quality and a sign of a humane person. At the core of pedagogical tolerance is the understanding that the future educator is responsible for building partnerships with the subjects of the educational process. An educator with developed pedagogical tolerance should possess high intellectual abilities, be emotionally stable, self-sufficient in their profession, and demonstrate maturity of judgment. Due to these traits, the educator will easily adapt to interaction with the subjects of their professional activity. A key point that defines the essence of pedagogical tolerance is that it develops and forms through the individual's own motivation and efforts and the creation of certain social conditions. The process of humanizing education is linked to the prioritization of values associated with personal self-improvement, self-development, and self-actualization, which constitute the paradigm of personality-oriented education and are formed during professional training in higher education institutions.

Key words: tolerance, pedagogical tolerance, professional values, future educators, preschool education, preschool education institutions.

УДК 378.093.5.011.3-051:373.2]:[37.015.31:316.647.5]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.51>

Сиваш С.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Глобалізація та інтеграція сучасного суспільства впливає на активізацію процесу взаємодії між державами та культурами світу. Наразі мобільність населення планети сприяє

створенню полікультурних спільнот, де гармонійно співіснують і розвиватися можливо за умови толерантного ставлення один до одного, де діють принципи рівноцінності та рівноправності. Варто зауважити, що толерантність, як якість особистості, формується та виховується суспільством

з дитинства і найефективнішим методом виховання є власний приклад. Тому очевидно, що таку рису як толерантність може сформувати у дитини той вихователь, який сам є толерантною особистістю. Зауважимо, що такі документи ООН, як «Конвенція прав дитини», «Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО», «Загальна Декларація прав людини» та ін. вказують на важливість формування толерантності у підростаючого покоління та вагомості цієї якості в цілому. Отже, марно вимогах до професії вихователя одна з найцінніших виступає наявність моральних якостей.

Трансформації, які відбуваються у дошкільній освіті впливають на постановку завдань професійної школи, яка має підготувати такого фахівця, який буде здатний знайти певні орієнтири у полікультурному суспільстві, уміти взаємодіяти з представниками інших культур, національностей, спільнот. Виходячи з цього, формування толерантності як професійної цінності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є важливою складовою професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження питання формування толерантності висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців (І. Бех, П. Бейль, О. Безкоровайна, К. Безпальча, О. Біда, Н. Бирко, О. Брюховецька, С. Вітвіцька, І. Галицький, Л. Гончарук, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Дубасенко, М. Клепар, О. Левченко, Дж. Локк, О. Матієнко, Дж. Мілль, А. Молчанова, Т. Мор, Г. Олпорт, А. Павлик, К. Роджерс, Є. Степанов, Г. Шелемова та ін.). Проблема толерантності постає як фундаментальна для різних галузей знань: питання фахової підготовки майбутніх вихователів розкрито у працях Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Л. Пісоцька, Т. поніманська, Т. Теличко та ін.; подано характеристику поліетнічного освітнього середовища у наукових роботах Т. Атрощенко, Я. Бугерко, О. Гриви, О. Дубасенюк, Г. Рогальової, Н. Сейко, Н. Якси та ін.; розкрито сутність поняття «толорантність», «педагогічна толорантність» такими науковцями, як О. Безкоровайна, С. Гончаренко, О. Канюк, В. Кремень, М. Телічко, О. Шаюк та ін. Для сучасної української педагогіки проблема толорантності педагога є відносно новим предметом дослідження, проте у розробку цього феномену значний внесок зробили такі науковці як В. Андрющенко, В. Кремень, О. Сухомлинська.

Зазначимо, що проблема формування толорантності як професійної якості майбутніх вихователів ЗДО потребує глибокого осмислення та ґрунтовного вивчення, адже зміни, які відбуваються у суспільстві впливають на модернізацію дошкільної освіти, яка вимагає висококваліфікованих фахівців, мобільних, здатних до професійної діяльності у полікультурному середовищі. Отже,

метою статті є висвітлення сутності поняття толорантності як професійної цінності майбутніх вихователів ЗДО та визначення чинників, які впливають на її формування.

Висвітлення основного матеріалу. Розвиток феномену толорантності бере свій початок у XVI ст. – релігійні війни, протистояння реформістів та Римської католицької церкви. Першу відому концепцію толорантності можна спостерігати у роботі Дж. Локка «Послання про віротерпимість» (1689 р.), де розглядається віротерпимість як користь релігії для ладу і стабільності у державі. Сам термін «толорантність» як наукове поняття було введено Ф. Вольтером, який є автором найбільш оригінального принципу толорантності – «Я не згодний з жодним з Ваших слів, але готовий умерти за Ваше право ці слова говорити», у 1763 р. в трактаті «Про віротерпимість». Написання трактату було спричинене спалахом релігійної нетерпимості у місті Тулуз (Франція).

З другої половини XX ст. починається активне вивчення феномену толорантності. Звернемося до довідкової літератури, де в українському педагогічному словнику зазначено, що поняття «толорантність» «(від лат. *tolerans* – терплячий) – це терпимість до чужих думок і вірувань» [5, с. 332]; Енциклопедія освіти В. Кременя так подає визначення поняття «толорантність у вихованні – 1) особистісна якість, ознака гуманної людини або 2) один із принципів гуманістичного виховання. Толорантність можна розуміти як партнерство у спілкуванні, як суб'єкт-суб'єктну взаємодію (І. Бех, А. Петровський); як формування культури діалогу (М. Бахтін, В. біблер); як формування установок толорантної свідомості (О. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шейгерова); як здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та ін. особливості, що в сумі складає основу відмови від агресії (С. Бондирева, Д. Колесов)» [7, с. 912]; детальне визначення толорантності подає «Декларація принципів толорантності ЮНЕСКО», подаємо деякі визначення: «толорантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого розуміння культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толорантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань; толорантність – це єдність.

Варто зазначити, що толорантність становить ядро гуманістичної парадигми світосприймання і є одним з принципів гуманістичного виховання, а також розкривається як особистісна якість та є ознакою гуманної людини. Наразі розуміння феномену толорантності відзначається множинністю підходів різних галузей знань: педагогіка: толорантність розкривається через усвідомлення особистістю самобутності інших, їх цінності, неповторності та унікальності; здатність продуктивно

взаємодіяти з оточуючими; свідоме виявлення терпимого ставлення до інших особистостей, які відрізняються способом сприйняття світу, способом, життя та мислення, манерами та переконаннями тощо; загальна психологія: толерантність розглядається як ослаблення або відсутність реакції на несприятливий фактор; як інтегральна риса індивідуального світу особистості; активна життєва позиція особистості, яка визнає основні свободи та універсальна права людини; філософія: стримане та доброзичливе ставлення до групових та індивідуальних відмінностей (цивілізаційних, етнічних, релігійних, культурних тощо); соціологія: толерантність трактується як прихильність, делікатність, милостивість; готовність приймати інших такими, якими вони є і комунікувати з ними на принципах порозуміння та згоди; терпимість по відношенню до зовнішніх факторів, які є несприятливими [1; 3; 8; 9].

На наш погляд найзмістовніше поняття толерантності розкрито у Декларації принципів терпимості ЮНЕСКО: «толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості, формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті. Це не тільки м оральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможливорює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру. Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання. Толерантність – це передусім, активна позиція, що формується на основі свобод людини. Толерантність у жодному разі не може бути виправданням посягання на цінності. Толерантність повинна виявляти кожна людина, групи, держави» [6].

Згідно позицій науковців толерантність виконує певний ряд функцій (регулювальну, виховну, миротворчу, комунікативну, інформаційну, психологічну, феліцитологічну відчуття щастя від спілкування з іншими, усвідомлюючи при цьому свою індивідуальність), мотиваційну, адаптаційну, аксіологічну, трансляційну, оціночно-прогностичну (конструктивна взаємодія, розширення діалогів та контактів), інтегруючу, конгруентно-емпатійну) і є однією з універсальних цінностей сучасного прогресуючого суспільства [2; 4; 10].

Одним з головних напрямів розвитку професійного навчання в умовах постійної трансформації освіти, вдосконалення її, є визначення ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Саме з процесом гуманізації освіти пов'язано відведення пріоритетного положення цінностям, які пов'язані з самовдосконаленням особистості, її саморозвитком та

самоактуалізацією, які становлять парадигму особистісно-орієнтованої освіти і формуються в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Ціннісні орієнтації – соціально-психологічне явище, яке визначає ставлення особистості до світу, до себе, а також характеризує зміст та спрямованість діяльності особистості, напрям дій, поведінки, особистих позицій. Система ціннісних орієнтацій має певну структуру, яка містить життєві цілі та ідеали особистості. Кожна особистість має свою систему цінностей, яка відображає певне відношення до конкретних об'єктів чи явищ, де відбуваються процеси розвитку у певній практичній діяльності особистості, таким чином задовольняючи її потреби. Професійна діяльність особистості містить наявність певних соціальних відносин, які стимулюють розвиток особистості, визначаючи життєві орієнтації завдяки новим зв'язкам. Реалізація особистісних характеристик накладає відбиток на внутрішній світ особистості. Комплекс особистісних характеристик людини, що визначають структуру професійних цінностей професії, виявляються у професійному баченні світу, центром якого є система особистісних цінностей професіонала, яка і визначає ставлення особистості до процесу, характеру, результату та напряму своєї професійної діяльності.

Отже, особистісні характеристики, які виявляються у професійній діяльності, вказують на ставлення людини до професії як частини життя та визначають певний статус особистості у суспільстві. Професійна діяльність вихователя характеризується не тільки передачею загальних знань, але й досвідом роботи з вихованцями та їх батьками, з досвідом спілкування з колегами та адміністрацією ЗДО. Об'єктом діяльності вихователя завжди є люди, тому на екологічне спілкування та ефективну взаємодію між вихователем та учасниками освітнього процесу впливають особистісні якості педагога, сучасні погляди на освітній процес в цілому, інноваційний, творчий підхід у вихованні та навчанні та система ціннісних орієнтацій, яка формується під час навчання у ЗВО.

В основі педагогічної толерантності – уявлення про те, що майбутній вихователь є відповідальним за побудову партнерських взаємин з суб'єктами освітнього процесу. Вихователь із розвинутою педагогічною толерантністю має володіти високими розумовими здібностями, бути емоційно стабільним, самодостатнім у професії та відрізнитися зрілістю суджень. Завдяки згаданим рисам педагог буде легко адаптуватися до взаємодії із суб'єктами своєї професійної діяльності. Ключовий момент, який визначає сутність педагогічної толерантності є те, що вона розвивається і формується завдяки власній мотивації та зусиллям особистості та створенням певних соціальних умов [9, с. 377].

За твердженням В. Кременя, діяльність педагога має три грані, якщо розглядати її з позиції толерантного спілкування: особистість самого педагога, якому властиві толерантні якості; виявлення толерантного ставлення у сфері професії; здійснення педагогічного спілкування, керуючись принципами толерантності. Науковець наголошує на тому, що толерантний педагог розуміє, що він є взірцем набуття відповідних навичок для мирного вирішення конфліктних ситуацій, чи розвитку та ведення діалогу. Отже, майбутній педагог та вихователь закладу дошкільної освіти має створювати певні умови для ефективної взаємодії та активності учасників освітнього процесу, сприяти та мотивувати учнів і батьків до прийняття певних рішень, надавати перевагу творчим підходам у розв'язанні певних проблем і заохочувати творчу ініціативу, не підтримувати агресивний вияв поведінки тощо. На думку В. Кременя, майбутні педагоги, вихователі мають навчитися цінувати свободи і позиції інших, критично мислити, поважати та цінувати різноманіття інших культур, а також створювати певні умови для визначення культурних відмінностей [7, с. 912].

Таким чином формування толерантності як професійної цінності майбутніх вихователів ЗДО є важливим питанням сьогодення, адже саме від ціннісних орієнтацій вихователя-професіонала залежить виховання свідомо толерантного покоління, майбутніх громадян держави, яка розвивається і трансформується. Тому система закладів вищої освіти покликана допомогти суспільству стати більш толерантними та гуманними. Психологічний клімат, який створюється під час навчання сприяє особистісному вдосконаленню усіх учасників освітнього процесу, адже заклад вищої освіти є осередком відкритого міжособистісного спілкування, створенням та налагодженням соціальних контактів, набуттям нових ціннісних орієнтацій, створення умов для міжетнічного спілкування, оскільки в освітньому процесі моделюється ситуація формального та неформального спілкування, міжнаціональної, міжособистісної культурної взаємодії, де усім здобувачам освіти прищеплюється повага не тільки до своєї культури, але й до культури і традицій інших народів.

Таким чином становлення толерантної особистості відбувається у процесі залучення її до творчої діяльності у колективі, де вона виявляє свою індивідуальність. Робота з емоційною сферою майбутніх вихователів, де основним принципом є те, що інформація трансформується в емоційний зміст, а не тільки в когнітивний, є однією з основних умов формування толерантності як професійної цінності майбутніх вихователів ЗДО. Основними складниками толерантності майбутніх вихователів-професіоналів можна виокремити наступні: наявність комунікативних навичок та ефективне

застосування їх у взаємодії з вихованцями, батьками, колегами; оригінальність, критичність та гнучкість мислення; прийняття себе та позитивне ставлення до власного «Я»; сприйняття інших особистостей як активних суб'єктів взаємодії, які також мають бажання, емоції, почуття, свободи тощо; сприйняття ситуацію взаємодії комплексно; рефлексія власного емоційного стану та власних дій; готовність особистості брати відповідальність за власне життя та власні вчинки; прийняття людських відносин як самостійної та значимої цінності.

У процесі навчання у закладі вищої освіти у майбутніх вихователів ЗДО сформованість толерантності виражається такими основними показниками, як виявлення позитивної та успішної соціальної адаптації та здатністю до творчої та активної взаємодії з оточуючими. За нашим переконанням формування толерантності у майбутніх вихователів має здійснюватися на основі певних принципів, а саме: психологічно та фізично комфортна атмосфера; позитивна Я-концепція; діалогічна взаємодія; опора на життєвий досвід. Формування толерантності як професійної цінності майбутніх вихователів у процесі навчання передбачає реалізацію таких умов, як прагнення до пізнання себе та до самовдосконалення, свідоме ставлення до проблем толерантності в цілому, формування позиції прийняття індивідуальності та свобод інших, свідоме оцінювання себе як толерантної особистості, формування ефективної взаємодії та взаєморозуміння з оточуючими, використання активних методів навчання.

На наш погляд заняття зі студентами мають бути наповнені не тільки інформаційною складовою, але й повинні мати дискусійний характер. Викладачі мають ввести до активного використання такі методи організації навчальної діяльності, як тренінгові вправи, рольові та ділові ігри, використовувати мозковий штурм та діалогічну взаємодію зі студентами. Така форма проведення занять як тренінг або дискусія дає можливість представити та обговорити нові ідеї, висунути певні гіпотези і прогнозувати та оцінювати можливі їх наслідки. Користь та цінність такої форми роботи у розвиткові навичок вести критичний діалог, результативну та спрямовану дискусію, що є виявленням толерантності у практичній діяльності. Незаперечною є роль викладача під час проведення таких занять, адже він виступає не тільки як фасилітатор, тьютор, але й як повноправний член обговорення чи дискусії, він стежить за перебігом заняття, пропонує теми до обговорення, стежить за розглядом усіх аспектів даної теми чи проблеми, наголошує на неоднозначності чи складності вирішення певного питання, наголошує на тому, що у нього самого може і не бути правильної відповіді на поставлене питання, спонукає учасників спілкування до рефлексії та висновків. Під час цілеспрямованого формування

толерантності викладач має тримати певну рівновагу між накопиченням інформації з приводу певної теми та між набуттям та розвитком навичок толерантності в дії.

Отже, толерантність – це інтегральна характеристика особистості, яка спрямована на суб'єкт-суб'єктну взаємодію на принципах гуманізму, демократизму, рівноправності. Формування толерантності як професійної цінності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти залежить від особистості майбутніх педагогів, її особистісних цінностей, рівня їх поваги та демократичності у спілкуванні між суб'єктами педагогічної діяльності. Майбутні педагоги мають усвідомлювати свою важливу роль у вихованні підростаючого покоління, адже саме вони стануть зразком для наслідування своїм вихованцям, тому від розвиненості та рівня їх толерантності, від того як майбутні вихователі уміють сприймати відмінності інших і виявляти власну індивідуальність, від способу прийняття цінностей, вчинків, мотивів іншої особистості, від уміння приймати і будувати рівноправні взаємини не тільки з рідними, але й і з незрозумілими іноді і незнайомими людьми, від того наскільки майбутні вихователі зуміють створити комфортну, сприятливу атмосферу взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, залежить які покоління будуть виховані у майбутньому.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш детальному розкритті форм, методів, прийомів формування толерантності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах навчання у закладі вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабій М. Ю. Толерантність: теорія і практика: Роздуми філософів і релігієзнавців: Міжнародні правові документи. Київ : ЦРІСУАР, 2004. 126 с.
2. Бех І. Д. Основоположник науки. Про вищі духовні переживання і цінності: принцип міжособистісної спільномірності В. Сухомлинського у вирішенні проблеми толерантності. *Освіта*. 2014. № 42. С. 3–18.
3. Бондар Т. Формування толерантності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в полікультурному регіоні: теоретичні основи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / гол. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 10 (114). 338 с.
4. Брюховецька О. Толерантність як професійно важлива якість керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1. С. 73–78.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
6. Декларація принципів терпимості ЮНЕСКО. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2014/2/10/Deklaracija-tolerantnosti.pdf> (дата звернення: 05.08.2024).
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Канюк О. Л. Іваничко І. І. Деякі наукові підходи до розуміння терміну «толерантність». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Випуск 2 (51). 197 с.
9. Косарева Г. М. Педагогічна толерантність як характеристика професійної діяльності вихователя. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика»*. Луцьк : Вид-во «Луцький педагогічний коледж», 2016. С. 372–379.
10. Ляпунова В. А. Функції толерантності як соціально значущої цінності. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2016. Вип. 69 (3). С. 119–122.

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

PECULIARITIES OF IMPLEMENTING A VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 378.016

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.52>

Баранцова І.О.,
канд. пед. наук,
доцентка кафедри методики
викладання германських мов
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького,
м. Запоріжжя, Україна

Кібенко Л.М.,
ст. викладачка кафедри
європейських мов
Харківського державного
біотехнологічного університету

Квятковська А.О.,
докторка філософії з галузі знань 01
«Освіта/Педагогіка»,
викладачка вищої категорії циклової
комісії кібербезпеки, електронних
комунікацій та економіко-управлінської
підготовки
Київського фахового коледжу зв'язку

Тронь Т.В.,
канд. пед. наук, доцентка,
завідувачка кафедри германських
і романських мов
Київського національного
лінгвістичного університету

У статті розглядаються ключові аспекти та перспективи, пов'язані з впровадженням віртуального освітнього середовища у закладах вищої освіти. Зокрема, аналізуються технологічні, педагогічні та організаційні чинники, що впливають на ефективність використання віртуального освітнього середовища. У процесі дослідження було застосовано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез та узагальнення. Аналіз наукової літератури дозволив визначити основні аспекти віртуального освітнього та його потенціал для використання в освіті. Завдяки синтезу було об'єднано різноманітні дані та сформульовано висновки щодо переваг та обмежень віртуального освітнього середовища. Узагальнення результатів дослідження дало змогу сформулювати загальні засади та перспективи його подальшого використання в освітньому процесі. Встановлено, що віртуальне освітнє середовище можна розглядати як складну систему, що включає різноманітні інформаційні та технологічні ресурси, які підтримують освітній процес. Ключовими характеристиками такого середовища є: телекомунікаційний характер, висока інтерактивність, постійна зворотній зв'язок та особистісна направленість навчання. Перспективами віртуалізації в закладах вищої освіти зазначені збільшення доступності освіти; глобалізація освітнього процесу; підвищення якості освіти; оптимізація ресурсів; підготовка до викликів майбутнього. Впровадження віртуального освітнього середовища у закладах вищої освіти – це не просто технологічна модернізація, а комплексна трансформація освітнього процесу. З одного боку, це відкриває перед освітою нові можливості для індивідуалізації навчання, підвищення його ефективності та доступності. З іншого боку, цей процес супроводжується низкою викликів, пов'язаних із необхідністю адаптації педагогів, здобувачів та технічної інфраструктури.

Ключові слова: віртуалізація, здобувачі освіти, інновації, освітній процес, цифровізація.

The article discusses the key aspects and prospects related to the introduction of a virtual educational environment in higher education institutions. In particular, the article analyzes the technological, pedagogical and organizational factors that affect the effectiveness of the use of the virtual educational environment. In the course of the study, a set of theoretical methods was applied, including analysis, synthesis and generalization. The analysis of scientific literature allowed us to identify the main aspects of the virtual educational environment and its potential for use in education. The synthesis combined various data and formulated conclusions about the advantages and limitations of the virtual educational environment. Generalization of the research results made it possible to formulate general principles and prospects for its further use in the educational process. It is established that the virtual educational environment can be considered as a complex system that includes a variety of information and technological resources that support the educational process. The key characteristics of such an environment are: telecommunication nature, high interactivity, constant feedback and personalized learning. The prospects of virtualization in higher education institutions are as follows: increasing access to education; globalization of the educational process; improving the quality of education; optimization of resources; preparation for the challenges of the future.

The introduction of a virtual learning environment in higher education institutions is not just a technological modernization, but a comprehensive transformation of the educational process. On the one hand, it opens up new opportunities for education to individualize learning, increase its effectiveness and accessibility. On the other hand, this process is accompanied by a number of challenges related to the need to adapt teachers, students, and technical infrastructure.

Key words: virtualization, students, innovations, educational process, digitalization.

Постановка питання в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку суспільства позначений глибокими трансформаціями, пов'язаними з глобалізаційними процесами та стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Усі сфери життя пронизує інформатизація, що формує нову соціальну реальність – інформаційне суспільство. Ця реальність породжує нову парадигму управління – нетократію, де інформація стає головною цінністю, а Інтернет – потужним

інструментом впливу на розвиток особистості. Як зазначає Смульсон М., Інтернет перетворився на самостійну реальність, що виходить за межі людського контролю [4]. Віртуальне освітнє середовище, хоч і є невід'ємною частиною сучасного соціокультурного контексту, все ще залишається недостатньо дослідженим феноменом з точки зору дидактики. Протиріччя між теоретичними розробками та практичними потребами освітньої практики вимагають подальшого дослідження.

Особливої уваги заслуговує на визначення шляхів та перспектив для закладів вищої освіти (далі – ЗВО) віртуального освітнього середовища, яке б максимально відповідало вимогам сучасної освіти, а також визначення оптимальних шляхів інтеграції технологій віртуальної реальності у освітній процес. Зробити освітні ресурси та процеси більш відкритими є викликом для освітніх систем та закладів освіти. Застосовуючи новітні методи відкритого навчання, дуже важливо надати ЗВО можливість співпрацювати та бути відкритими (наприклад, зробити освітні ресурси доступними) як всередині самих закладів освіти, так і поза ними.

Мета статті. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей підготовки здобувачів закладів вищої освіти до створення віртуального освітнього середовища. Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

1. Визначити вимоги до віртуального освітнього середовища в закладах вищої освіти.
2. Розглянути сучасний досвід віртуалізації освітнього середовища в закладах вищої освіти.
3. Визначити шляхи та перспективи віртуалізації освітнього середовища в закладах вищої освіти.

Аналіз наукових досліджень. Еволюцію ВОС можна простежити на початку 2000-х років, коли установи та організації почали досліджувати потенціал цифрових платформ для надання освітнього контенту. Спочатку ці середовища були базовими, пропонуючи трохи більше, ніж онлайн-репозиторії для матеріалів курсу та засобів спілкування. Однак із швидким розвитком технологій, особливо в хмарних обчисленнях, мобільних пристроях і штучному інтелекті, ВОС стали складними екосистемами, які підтримують широкий спектр освітніх заходів. Сьогодні в центрі наукового інтересу перебувають питання ефективного впровадження та використання технологій віртуального освітнього середовища в освітньому процесі. Дослідження в цій сфері є актуальними як для української, так і для світової освіти. Серед науковців, які внесли значний вклад у розвиток цієї галузі, можна виділити Вайндорф-Сисоєву М., Козаченко Н., Смульсон М., Лоертшера Д., Коклін К., Розенфельд Е., Терещук В., Фенгру Хуанг, Хуей Лін, Бін Чен та ін.

Зокрема Терещук В. зазначає, що віртуальне освітнє середовище – це імерсивне, спеціально організоване освітнє середовище, що відзначається наближеністю до реальності, психологічною достовірністю сприйняття та спрямованістю на досягнення навчальних цілей. В свою чергу, Фенгру Хуанг, Хуей Лін, Бін Чен зазначають, що ВОС – це концепція віртуального світу, яка посилюється на реальний світ і представлена у п'яти таких типах: інтернет-простір, простір даних, 3D-графічний

простір, особистісний перцептивно-когнітивний простір і соціальний простір [9].

У дослідженнях науковців зазначається, що віртуальне освітнє середовище набуває ще більшої актуальності в умовах дистанційного та змішаного навчання в період воєнного часу в діяльності закладів освіти. Аналіз літературних джерел дозволив виявити, що питання впровадження віртуального середовища в ЗВО є актуальним. Висвітлення проблем технологій віртуалізації дозволить виявити позитивний вітчизняний досвід та надати методичні рекомендації щодо подальшого використання його в освіті.

Основна частина. Швидкий розвиток інформаційних технологій радикально змінив наше життя, створивши нову віртуальну реальність. Інтернет, як головний інструмент цієї трансформації, став визначальним фактором розвитку суспільства та особистості. Процес переходу суспільства у віртуальну реальність не оминув і освіту. В Україні, хоча дистанційне та змішане навчання запроваджене вже давно, останні роки стали справжнім проривом у цьому напрямку. Все більше закладів вищої освіти створюють віртуальні заклади вищої освіти та центри дистанційного навчання, що свідчить про кардинальні зміни в освітньому процесі. У Європі зростає думка, що навчання в повністю оцифрованому (мережевому) суспільстві знань принципово відрізнятиметься від сучасного навчання. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) разом з іншими соціально-економічними та демографічними змінами не тільки відкриває нові можливості для навчання, але й призводить до потреби в нових навичках і знаннях для роботи, освіти, навчання, саморозвитку. та участь у житті суспільства [8].

Рекомендується враховувати, що вимірами процесів цифрової трансформації є навчання (цифрові платформи та контент для викладання та навчання, інноваційні педагогічні методології, цифрова грамотність і цифрові навички та процес управління викладанням); інфраструктура (цифрові медіа для навчання, безпека), дані, програмне забезпечення для ЗВО; навчальний план (його модернізація та цифровий навчальний план); адміністрування (технологічне фінансування, реорганізація адміністративних підрозділів та прийняття обґрунтованих рішень); дослідження; людські ресурси; розширення; управління цифровою трансформацією; інформаційно-маркетингові та бізнес-процеси [7; 6; 5].

Віртуалізація під час дистанційного та змішаного навчання дозволяє інтенсифікувати освітній процес, активізувати навчально-пізнавальну діяльність, розвивати критичне та наочно-образне мислення, передавати знання на основі розпізнавання зорових образів, що в цілому дозволяє не

тільки доповнити пояснення викладача, а й стимулювати розумову, пізнавальну активність здобувачів освіти [3].

На думку дослідників, для успішної реалізації освітнього процесу в дистанційному та змішаному режимі необхідно утримувати увагу віртуальної аудиторії протягом усього заняття за допомогою візуальних об'єктів, перегляду навчальних відео, плакатів, презентацій, схем, графіків, ментальних карт та інших матеріалів у візуальному форматі [2]. Однією з ланок створення віртуального освітнього середовища є розвиток вільного навчального простору через веб-сайти. Веб-сайти відіграють ключову роль у забезпеченні доступу до навчальних матеріалів, взаємодії між викладачами та здобувачами, а також в організації освітнього процесу в онлайн-форматі. Вони дозволяють розміщувати курси, лекції, практичні завдання, а також надають можливості для обговорення та спільної роботи в реальному часі.

Опитування Elearning Media Group демонструє стрімкий ріст використання віртуального навчання. 64% компаній вже застосовують його, а 18% планують запровадити найближчим часом. Крім того, 20% організацій очікують 250% зростання використання віртуальних світів у навчанні наступного року. Співпраця та соціальне навчання також набирають обертів: 77% компаній вже використовують або планують використовувати ці підходи [10].

Згідно з дослідженнями Смульсон М., віртуальний освітній простір в Україні охоплює такі форми навчання: дистанційну освіту, яка повністю базується на онлайн-технологіях; інтернет-навчання, де всі навчальні процеси відбуваються в мережі Інтернет; та комбіноване навчання, що поєднує в собі як традиційні очні заняття, так і онлайн-компоненти [4].

Грінченко М. [8] розглядає віртуальний навчально-методичний комплекс, що складається з навчального блоку, інформаційного блоку (система ресурсного наповнення), блоку контролю (механізм тестування та оцінювання), комунікаційного блоку (система інтерактивного навчання) та системи управління, що об'єднує все це разом. Об'єднання цих блоків в єдину віртуальну систему забезпечить вивчення навчальної дисципліни як цілісного процесу, що включає лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття, індивідуальні та групові консультації, контрольні заходи та самостійну роботу майбутніх фахівців.

Науковиця Семеніхіна О. зазначає, що віртуальне освітнє середовище – це динамічна система, яка поєднує різноманітні інструменти та методи навчання, дозволяючи забезпечити інтерактивну взаємодію всіх учасників освітнього процесу [2].

Зокрема, на думку Рожі І. «Інтерактивне самонавчання та постійна взаємодія є ключовими характеристиками віртуального освітнього середовища, яке сприяє розвитку самостійності та творчості» [1].

Проаналізувавши ряд наукових досліджень [1; 3; 7; 6] можна стверджувати, що вимоги до віртуального освітнього середовища (ВОС) в закладах вищої освіти регулюються різними нормативними актами, що визначають стандарти організації освітнього процесу. Основні вимоги включають:

1. Доступність: ВОС повинно забезпечувати доступ до навчальних матеріалів, завдань та інших ресурсів у будь-який час і з будь-якого місця. Система має бути доступною для всіх здобувачів, включаючи тих, хто має обмежені можливості.

2. Безпека: важливо забезпечити захист персональних даних здобувачів та викладачів, а також захист від несанкціонованого доступу до навчальних матеріалів.

3. Функціональність: ВОС повинно мати інструменти для інтерактивної взаємодії між здобувачами освіти та викладачами, такі як форуми, чати, відеоконференції, а також можливість створення, зберігання і спільного використання документів.

4. Мобільність: система повинна підтримувати доступ через мобільні пристрої, що дозволяє майбутнім фахівцям користуватися навчальними матеріалами з телефонів або планшетів.

5. Інтеграція: ВОС має бути інтегрованим з іншими системами управління навчанням, електронною поштою та іншими технологіями, що використовуються у закладі освіти.

6. Можливості адаптації: ВОС повинно підтримувати можливість адаптації навчальних курсів під потреби різних здобувачів, включаючи налаштування індивідуальних маршрутів навчання.

7. Відповідність стандартам: ВОС має відповідати національним та міжнародним стандартам, що регулюють якість освіти, зокрема стандартам електронного, мобільного навчання (наприклад, SCORM, Tin Can API).

Узагальнюючи, можна зазначити, що віртуальне освітнє середовище можна розглядати як складну систему, що включає різноманітні інформаційні та технологічні ресурси, які підтримують освітній процес. Ключовими характеристиками такого середовища є: телекомунікаційний характер, висока інтерактивність, постійна зворотній зв'язок та особистісна направленість навчання. Віртуальне освітнє середовище виконує такі основні функції: навчальну, комунікативну, контрольну та управлінську.

Важливим є те, що у сучасному світі наукові дослідження активно переходять у цифрову сферу. Результати цих досліджень все частіше публікуються в електронних журналах та

бібліотеках, що значно розширює доступ до наукової інформації.

Аналіз результатів сучасних наукових досліджень вказує, що успішне навчання у віртуальному освітньому середовищі неможливе без високої внутрішньої мотивації здобувачів, їхньої емоційної залученості та позитивного настрою. Реалізація особистісно орієнтованої парадигми, що передбачає відсутність жорстких методичних рамок та високий рівень довіри викладачів до студентських ініціатив, є необхідною умовою ефективного навчання у такому середовищі. Активність здобувачів у віртуальному освітньому середовищі значною мірою обумовлена наявністю потужних інструментів для самореалізації, що надають інформаційно-комунікаційні технології [3]. Віртуальне освітнє середовище є типовим творчим середовищем саморозвитку вільної та активної особистості, якій властива активність, висока самооцінка, відкритість, а також свобода міркувань. Домінуючим у віртуальному освітньому середовищі виступає метод інтерактивного самонавчання із постійною взаємодією (співпрацею) суб'єктів викладання та суб'єктів навчання за умови наявності безперервних зворотних зв'язків між ними [1].

Ефективність віртуального освітнього процесу буде залежати від ефективності взаємодії її компонентів: віртуальний (мережевий) викладач – середа дистанційного та змішаного навчання – здобувач. При цьому для забезпечення

такої ефективної взаємодії висувається ряд вимог до кожного компоненту [4]. Розвиток віртуальної освіти вимагає від викладача постійного професійного зростання. Він має бути готовим не тільки передавати знання, але й опановувати нові технології, виконуючи різноманітні ролі.

Для ефективної роботи в цифровому та віртуальному освітньому середовищі викладач повинен володіти навичками роботи з хмарними сховищами даних (Google Drive, Dropbox, pCloud тощо), які забезпечують безпечне зберігання та доступ до навчальних матеріалів з будь-якого пристрою, підключеного до Інтернету. Для організації особистої бібліотеки посилань на наукові статті, веб-ресурси та інші джерела інформації можна використовувати сервіси соціальних закладок (CiteULike, BibSonomy). Крім того, для зберігання та обміну презентаціями викладачі можуть використовувати такі платформи, як SlideShare, SlideBoom, а для роботи з PDF-файлами – веб-сервіс Scribd (рис. 1).

Звернімось до досвіду створення віртуального освітнього середовища в закладах вищої освіти України. Так, зокрема, здобувачі та викладачі провідних закладів освіти, як КПІ імені Сікорського, університет імені Т. Шевченка, Державний університет інформаційних технологій мають можливість використовувати платформи для віртуальних лабораторій та інтерактивної науки. Зокрема, платформа «Labster» розширює можливості викладачів та надає здобувачам

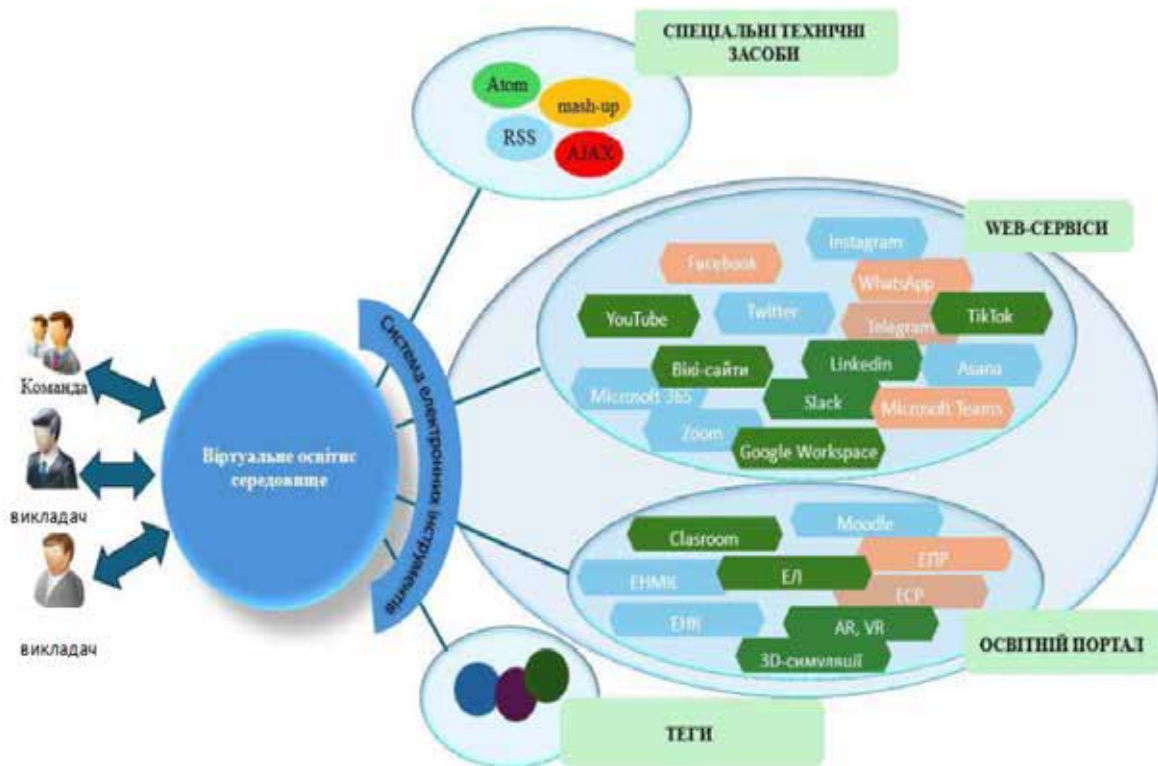


Рис. 1. Віртуальне освітнє середовище [7]

ефективні засоби для опанування нових технологій та наукової діяльності, незалежно від того, ким вони прагнуть стати у майбутньому. Платформа має прості налаштування та інтуїтивний, адаптивний дизайн, тож здобувачі зможуть проходити симуляції на ПК, планшеті чи мобільному телефоні. Також Labster пропонує анімовані відео, що допомагають ознайомитись з різними процесами та явищами.

Повільне поширення віртуальних освітніх середовищ у ЗВО, на нашу думку, зумовлене низкою факторів: недостатньою комп'ютеризацією, відсутністю необхідного програмного забезпечення та недооцінкою ролі таких середовищ у підготовці майбутніх педагогів. Також відсутність фінансування на придбання необхідного обладнання та розробку навчальних матеріалів є серйозною перешкодою для впровадження віртуального навчання.

Варто зазначити, що існує три типи віртуальних освітніх середовищ: синхронні, асинхронні та гібридні. Основна відмінність між трьома типами полягає в рівні взаємодії між викладачами та здобувачами, коли вони проводять трансляцію, попередньо записану або змішану структуру курсу.

Синхронне віртуальне навчання. Синхронний ВОС зосереджується на цифрових заняттях, що транслюються в прямому ефірі, щоб забезпечити навчальний матеріал. Зазвичай це забезпечує вищий рівень взаємодії між здобувачами та викладачами, оскільки вони можуть взаємодіяти практично в реальному часі. Здобувачі можуть отримати миттєвий зворотний зв'язок від своїх інструкторів, а викладачі можуть оцінити здібності своїх здобувачів під час проходження курсу. Синхронне навчання ідеально підходить для людей, які віддають перевагу викладанню в реальному часі та постійному темпу навчання. Це також забезпечує більш практичний досвід для невеликих груп, оскільки здобувачі можуть взаємодіяти один з одним в процесі навчання, лабораторних та практичних робіт, семінарів.

Асинхронне віртуальне навчання. Асинхронне віртуальне освітнє середовище включає попередньо записані курси, до яких здобувачі можуть отримати доступ у власному темпі. Викладачі та здобувачі підключаються до платформ ВОС через системи обміну повідомленнями або дискусійні форуми, але зміст курсу подається як готові лекції. Хоча цей тип ВОС обмежує співпрацю, він ідеальний для здобувачів, які віддають перевагу навчанню у вільний час. Більшість платформ ВОС, призначених для вищої освіти, пропонують асинхронне навчання, що дозволяє проводити заняття, незважаючи на різницю в часі та графіки доступності. Наприкінці курсу здобувачі часто проходять оцінювання, щоб оцінити свій прогрес у навчанні. Платформи ВОС зазвичай мають

вбудовані інструменти оцінювання для викладачів, які пропонують тести для перевірки знань. Вони також можуть спілкуватися зі своїми здобувачами за допомогою елементів спілкування, щоб вирішувати питання, які виникають в процесі навчання.

Гібридне віртуальне навчання. Налаштування гібридного навчання пропонує поєднання занять у прямому ефірі та попередньо записаних лекцій. Цей тип ВОС ідеально підходить для тих, хто хоче налаштувати свій освітній процес, зберігаючи при цьому структуроване освітнє середовище, яке забезпечує заняття в реальному часі. Викладачі можуть публікувати відеолекції, презентації та інші навчальні матеріали для здобувачів до або після віртуальних занять. Вони також можуть проводити оцінювання за допомогою синхронних або асинхронних налаштувань, залежно від стилю викладання викладача чи уподобань здобувачів щодо навчання. Гібридне освітнє середовище пропонує можливості як для налаштування, так і для практичного навчання.

Віртуалізація освітнього середовища у закладах вищої освіти має значний потенціал для розвитку, і її перспективи можуть бути розглянуті через призму сучасних технологій, педагогічних підходів та викликів. Зазначимо основні шляхи:

1. Інтеграція сучасних технологій: використання хмарних сервісів для зберігання та управління навчальними матеріалами, що забезпечує доступ з будь-якого пристрою і будь-якої локації; використання мобільних додатків для доступу до ВОС, які дозволяють здобувачам навчатися в будь-який час і будь-де. Застосування технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR), що надає можливість створення інтерактивних навчальних дослідів та симуляцій, які покращують розуміння складних тем [4].

2. Переорієнтація педагогічних методів: фліп-підхід до навчання (перевернуте навчання), коли теоретичний матеріал здобувачі опановують самостійно через ВОС, а на заняттях відбувається практичне застосування знань. Інтерактивні та адаптивні платформи для індивідуалізації навчання, що дозволяють налаштувати освітній процес під потреби кожного здобувача.

Підтримка співпраці та комунікації: платформи для групової роботи та соціального навчання, що включають спільні документи, форуми, та відеоконференції. Системи управління навчанням (LMS), які дозволяють викладачам і здобувачам взаємодіяти в реальному часі та організовувати освітній процес.

На основі аналізу наукових джерел та в ході педагогічних спостережень [2; 4; 5], нами констатовано, що загальними цілями віртуального освітнього середовища є наступні:

1. Забезпечити освітнє середовище для здобувачів, щоб вони могли проходити курси без

обмежень у часі та без обмежень у часі та місцезнаходженні, як у традиційному освітньому середовищі.

2. Дозволити здобувачам з особливими потребами та обмеженнями брати участь у курсах, що пропонуються в цьому освітньому середовищі [2].

3. Забезпечити географічно широкий доступ до різних курсів.

4. Забезпечити гнучке та економічно ефективно освітнє середовище для здобувачів через Інтернет [5].

5. Забезпечити репозитарій курсів.

Перспективами віртуалізації в закладах вищої освіти можна зазначити наступні: збільшення доступності освіти (віртуалізація дозволяє забезпечити доступ до освіти для здобувачів з віддалених регіонів, здобувачів з інвалідністю, а також тих, хто не може відвідувати заняття очно через особисті обставини); глобалізація освітнього процесу (завдяки віртуальним середовищам ЗВО можуть співпрацювати з іншими закладами освіти на міжнародному рівні, пропонуючи спільні програми та курси, що підвищує рівень академічної мобільності здобувачів); підвищення якості освіти (інтерактивні інструменти та можливості персоналізації навчання дозволяють викладачам більш ефективно моніторити прогрес здобувачів, забезпечуючи своєчасну підтримку та корекцію навчальних планів); оптимізація ресурсів (віртуальні лабораторії та симуляції дозволяють зменшити витрати на обладнання та матеріали, а також забезпечити безпечні умови для експериментів і практичних занять); підготовка до викликів майбутнього (віртуалізація освітнього середовища допомагає здобувачам розвивати цифрові компетенції та навички самостійного навчання, які є критично важливими в умовах швидкої зміни технологій та професійних вимог).

У ході педагогічних досліджень та спостережень, встановлено, що у віртуальному освітньому середовищі використовуються різні методи оцінювання знань, які дозволяють ефективно оцінити рівень підготовки здобувачів освіти. Зокрема це тестування, адже віртуальні платформи надають можливість проводити автоматизовані тести з різними типами запитань (множинний вибір, заповнення пропусків, відкриті запитання), що дозволяє швидко оцінити знання майбутніх фахівців; проєктні роботи, які можуть бути індивідуальними або груповими; виконання рефератів, аналітичних робіт, курсових робіт та проєктів, есе; онлайн-дискусії; віртуальні лабораторні роботи; самооцінювання та взаємооцінювання [1; 4].

Таким чином, віртуалізація освітнього середовища має великі перспективи для покращення якості освіти, підвищення доступності та ефективності освітнього процесу, хоча і вимагає ретельної

підготовки, врахування технічних і соціальних аспектів та постійного вдосконалення. Важливо наголосити, що віртуальне освітнє середовища готове до подальшого розширення завдяки поточній цифровій трансформації в освіті та зростаючому прийняттю онлайн-модальностей навчання. Очікується, що ключові тенденції, такі як гейміфікація, технології адаптивного навчання та інтеграція думок, керованих штучним інтелектом, сформують майбутній ландшафт ВОС, зробивши освіту більш захоплюючою, доступною та ефективною, ніж будь-коли раніше.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Успішне впровадження віртуального освітнього середовища потребує системного підходу, що включає в себе не лише технологічну модернізацію, а й зміну педагогічної парадигми, розробку нових навчальних програм та підготовку педагогічних кадрів. У віртуальному освітньому середовищі здобувач стає активним учасником освітнього процесу, бере відповідальність за своє навчання та має більше можливостей для самостійної роботи. *Перспективами подальших досліджень* вбачаємо в створенні моделі ВОС. Моделювання віртуального освітнього середовища – це перший крок до його впровадження у реальну освітню практику. Завдяки моделюванню ми можемо передбачити можливі проблеми та розробити оптимальні рішення для їх вирішення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Рожі І., Лебедева Л., Дмитрієва Н., Бакай О. Впровадження віртуального інформаційного середовища у освітній процес. *Перспективи та інновації науки*. 2014. 6 (40).
2. Семеніхіна О. В., Друшляк М. Г. Візуалізація науки як актуальний вхід інформаційної сфери у сферу освіти. *Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців*. 2016, ст. 156–160.
3. Скуратівська М.О. Віртуальне освітнє середовище в системі іншомовної підготовки сучасного закладу вищої освіти. *Педагогічні науки*. 2019. Випуск LXXXVII. DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-36
4. Смульсон М. та ін. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / за ред. М. Смульсон. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с.
5. Терещук В. І., Ільченко А. М., Семенишина І. В. Інноваційні технології навчання у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. 4 (16). URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/157>
6. Хміль Н. А., Галицька-Дідух Т. В., Цяньці В. Використання віртуальної та доповненої реальності в українській освіті. *Академічні візії*, 2023. 1 (22). URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/505>
7. Шевчук Б. Основні ознаки віртуального середовища професійної освіти та шляхи його формування. *Вісник науки та освіти*. 2024. 4 (22).

8. Hrinchenko M. S. The introduction of virtual learning environment in the ed-ucational process of the university. *Pedagogy of high school: methodology, theory and technology*. 2015. II, p. 461–469.

9. Huang F., Lin H., Chen B. Development of Virtual Geographic Environments and Geography Research. URL: <https://link.springer.com/chap>

ter/10.1007/978-3-642-11743-5_1. (дата звернення 28.08.2024)

10. Powell A., Rabbitt B., Kennedy K. iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework. 2014. URL: <https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/iNACOL-Blended-Learning-Teacher-Competency-Framework.pdf> (дата звернення 28.08.2024)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ DEVELOPMENT TRENDS OF MODERN GENERAL SECONDARY EDUCATION

Стаття присвячена проблемі розвитку загальної середньої освіти. В статті охарактеризовані проблеми сучасної освіти. Зазначається що освіта повинна готувати людину до завтрашнього дня, вже сьогодні необхідно виховувати свідомих громадян, які будуть відбудовувати Україну у післявоєнний час. Наголошується на тому, що на базовому рівні освіта має зосередитися на тому, щоб створити умови, в яких учні хотітимуть і будуть спроможними навчатися. Зазначається що сучасна система освіти повинна акцентувати увагу на розвитку творчості й внутрішнього потенціалу кожної людини. Основна увага приділена розгляду умов, при яких здібності і таланти кожного учня зможуть природно розкритись. Визначені засади сучасної освіти. Зазначається, що найкращий спосіб підвищити мотивацію учнів – це поліпшити якість навчання, запропонувати насичену й збалансовану освітню програму, різноманітні форми навчання та розробити гнучку систему оцінювання. В статті розглянуті вимоги до структури, наповнення, форми й духу навчальної програми сучасного закладу загальної середньої освіти. Охарактеризовані ключові здібності, які сучасний заклад загальної середньої освіти повинен розвивати у учнів, до яких віднесені допитливість, творчість, критичне мислення, комунікабельність, співпраця, співчуття, самовладання, громадянська свідомість. Проаналізований перелік дисциплін, які можуть входити до навчальної програми закладу загальної середньої освіти. Більш детально розглянуті такі риси навчальної програми як розмаїття, глибина і динаміка. Наголошується на необхідності врахування у освітньому процесі індивідуальних здібностей учнів і темпу навчання. Даються рекомендації щодо організації освітнього процесу у сучасному закладі загальної середньої освіти. Окреслені вимоги до сучасного вчителя. Автори стверджують, що кожен учень зможе досягнути успіху, якщо заклади загальної середньої освіти будуть сприяти йому всебічному розвитку і забезпечать йому можливість самому вибрати, в яких галузях розвиватися.

Ключові слова: система освіти, заклад освіти, навчальна програма, учні, розвиток, здібності, творчість.

The article is devoted to the problem of the development of general secondary education. The article describes the problems of modern education. It is noted that education should prepare a person for tomorrow, today it is necessary to educate conscious citizens who will rebuild Ukraine in the post-war period. It emphasizes that, at the basic level, education should focus on creating an environment where students are willing and able to learn. It is noted that the modern education system should emphasize the development of creativity and the inner potential of each person. The main attention is paid to consideration of the conditions under which the abilities and talents of each student will be able to reveal themselves naturally. The principles of modern education are defined. It is noted that the best way to increase students' motivation is to improve the quality of education, offer a rich and balanced educational program, and various forms of education, and develop a flexible evaluation system. The article considers the requirements for the structure, content, form and spirit of the curriculum of a modern institution of general secondary education. The key abilities that a modern institution of general secondary education should develop in students are characterized, which include curiosity, creativity, critical thinking, sociability, cooperation, compassion, self-control, civic consciousness. The list of disciplines that can be included in the curriculum of a general secondary education institution is analyzed. Such features of the curriculum as diversity, depth and dynamics are considered in more detail. It is emphasized the need to take into account the individual abilities of students and the pace of learning in the educational process. Recommendations are given on the organization of the educational process in a modern institution of general secondary education. Requirements for a modern teacher are outlined. The authors claim that every student will be able to achieve success if institutions of general secondary education will promote his comprehensive development and provide him with the opportunity to choose for himself in which fields to develop.

Key words: education system, educational institution, curriculum, students, development, abilities, creativity.

УДК 3.071.2:373.5.091
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.53>

Бурдун В.В.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри професійної освіти,
ресторанного і туристичного бізнесу
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

Рожкова А.Ю.,

асистент кафедри професійної освіти,
ресторанного і туристичного бізнесу
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

Постановка проблем у загальному вигляді.

Робота з реформування української освіти почалась ще у 1991 році з проголошенням незалежності держави. Україна прикладала чимало зусиль для реформування освіти, в тому числі і загальної середньої. Найбільш знаковим у реформуванні української освіти є проєкт «Нова українська школа», який розпочався у 2018 році, коли за цим стандартом розпочали навчання першокласники по всій Україні. Робота над цим стандартом розпочалась ще у 2016 році за активної участі тодішньої Міністерки освіти і науки Лілії Гриневич.

Вона наголошувала, що «Нова українська школа стане можливою лише тоді, коли ми змінимо

саму сутність освітнього процесу – від багаторічних розмов про «компетентнісний підхід» перейдемо до щоденного пошуку таких видів навчальної діяльності, які сприяли б невпинному поступові кожного учня і кожної учениці. Від уявного нагромадження знань – до справжнього розвитку вмінь. Від покарань за помилки – до творчого пошуку. Від виснажливого заучування – до радісних відкриттів» [1, с. 5].

Освіта повинна готувати людину до завтрашнього дня, тож уже сьогодні необхідно виховувати свідомих громадян, які будуть відбудовувати Україну після перемоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реформування освіти, розробці стратегії

розвитку освіти приділяли увагу багато вітчизняних науковців, таких як Гриневич Л., Гриценко Л. і Юрченко В., Романчук А., Корильчук Н., Коловіцька О. та інші.

Гриценко Л. і Юрченко В. розглядали проблему реформування освіти в Україні, через призму сприйняття і довіри громадськості до цього процесу [2].

Романчук А. досліджувала актуальні проблеми реформування саме початкової освіти України в сучасних умовах [3].

Корильчук Н., Дзевіцька Л. і Василюк-Зайцева С. здійснили наукову рефлексію проблем та перспектив сучасної освіти України [4].

Ольга Коловіцькова, Юрій Луковенко, Володимир Нікітін, Наталя Слухай, Сергій Слухай, Валентин Якушик запропонували своє бачення ситуації і перспектив розвитку української освіти в документі «Проблеми і перспективи розвитку середньої освіти в Україні» [5].

Міністерство освіти і науки завершує роботу над Національною стратегією освіти і науки до 2030, яка зараз перебуває на стадії громадського обговорення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Міністерство освіти і науки України докладає чимало зусиль щодо реформування освіти, але все ще залишається багато проблем, які необхідно вирішити. Низька заробітна плата та соціальна незахищеність учителів негативно відбиваються на якості освіти, застарілі зміст освіти і методи викладання не відповідають актуальним вимогам щодо якості освіти в сучасному світі. Крім того, освіта дотепер оцінюється за внутрішніми критеріями. Оцінки, необхідні для визнання ролі загальної середньої освіти для успішного життя людини, для економіки держави, відсутні і не застосовуються ні органами управління освітою, ні суспільством.

Мета статті полягає у розгляді напрямків реформування системи загальної середньої освіти, структури і змісту навчальних програм ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу. В середині XIX століття з'явилися системи освіти побудовані на принципах масового виробництва, і стандартизації. І сьогодні є багато прихильників цих систем освіти, які намагаються зробити їх більш ефективними і підзвітними. Однак у XXI столітті ці системи за своєю природою не підходять для вирішення тих проблем, які сьогодні стоять перед молодим поколінням. Старі системи освіти не розраховані на сучасний світ. Вони пригнічують індивідуальність, уяву і творчість. Підвищивши традиційні стандарти, проблем сьогодні не вирішити.

Будь-яка система освіти, яка ставить досягнення й цілі вище за сам освітній процес і ставлення учнів до нього, шкодить дітям.

Сьогодні, коли світ стає все більш складнішим, потреба реформування освіти й створення шкіл орієнтованих на розвиток дітей – гостра як ніколи.

Ефективна освіта – це рівновага між суворими правилами й свободою, традиціями й інноваціями, особистістю й групою, теорією і практикою, внутрішнім і зовнішнім світами.

На базовому рівні освіта має зосередитися на тому, щоб створити умови, в яких учні хотітимуть і матимуть змогу ефективно навчатися. Вчителі мають сприяти навчанню. Роль директорів – створити у своїх закладах освіти умови, в яких учителі зможуть якісно виконувати свій обов'язок. Для цього потрібно змінити стиль управління і шкільну культуру. Роль Міністерства освіти і науки полягає в тому, щоб створити умови, коли директора й вчителі зможуть ефективно виконувати свої функції.

Академічне навчання, звісно, дуже важливе, а теорія може й має слугувати джерелом інформації для практичної діяльності в усіх життєвих сферах. Людський інтелект – це значно більше ніж академічні здібності: він охоплює всі досягнення людства в галузі мистецтв, спорту, технологій, бізнесу, інженерії й низки інших прикладних спеціальностей, яким люди присвячують свій час. Наше життя і майбутнє неможливо уявити без фахівців, що опанували широке коло практичних навичок і вмінь. Школи, звичайно, не можуть дати учням усіх цих навичок, проте вони мусять принаймні закласти основу для їхнього розвитку, давши їм такий же статус у навчальній програмі, як і решті шкільних предметів.

Всі учні мають колосальні вроджені здібності. Щоб розвинути їх, треба вийти за вузькі рамки академічності й стандартів і перейти до систем, що враховують справжні таланти кожного учня.

Для того, щоб освіта мала особистісний підхід необхідно:

- визнати, що інтелект – різноманітний і багатогранний;
- дати учням змогу розвивати власні інтереси і уміння;
- пристосовувати навчальний графік до різного темпу, за яким вчаться учні;
- оцінювати успішність учнів так, щоб сприяти їхньому особистому розвитку й досягненням.

Якщо ми дійсно прагнемо досягнути змін у нашій освіті, то мусимо врахувати всі способи, якими наш інтелект дає нам змогу діяти в навколишньому світі й сприймати світ внутрішній. Дуже важливо, щоб усі учні мали можливість дослідити свої здібності в школі. Саме всі, а не лише здатність до традиційного академічного навчання. А для цього необхідно докорінно змінити структуру і зміст навчальних програм.

Важливими особистісними якостями або компетенціями у майбутньому будуть: допитливість, творчість, критичне мислення, комунікабельність,

співпраця, співчуття, самовладання, громадянська свідомість. Саме розвитку цих якостей повинна сприяти сучасна освіта.

Освіта повинна змінитися у бік розвитку творчості й внутрішнього потенціалу кожної людини.

Усі люди різні та унікальні і тому освіта повинна створити такі умови, при яких здібності і таланти кожного учня зможуть природно розкритись.

Всі люди народжуються з певними природними талантами, але на момент завершення навчання у школі, більшість з них ці таланти занедбує. Чимало здібних, обдарованих людей не вважають себе такими, бо те, до чого вони мають хист, у школі не цінували. Це має катастрофічні наслідки для цих людей і добробуту нашої країни.

Що ж необхідно зробити, щоб перетворити українські школи на місця, де невпинно буде розвиватиметься людський потенціал?

На нашу думку сучасна шкільна освіта не повинна бути спрямована на підготовку до майбутньої професійної діяльності, вона повинна просто допомогти дітям підготуватися до викликів майбутнього.

Ключова мета сучасної освіти – підготувати школярів до дорослого життя; допомогти їм накопичити розумові, емоційні, соціальні й стратегічні ресурси, які дозволять їм гідно реагувати на життєві виклики й долати труднощі.

В основі сучасної освіти повинна бути віра в цінність кожної людини, право на її самовизначення, здатність розвиватися і прожити повноцінне, щасливе життя, усвідомлення громадянської відповідальності й поваги до інших.

Освіта повинна дати учням можливість зрозуміти навколишній світ, розвинути власні таланти, вирости щасливими людьми, активними і гуманними громадянами.

Зараз ми маємо безмежні можливості для того, щоб зацікавити дітей, створити таке освітнє середовище, яке максимально відповідатиме їхнім талантам і потребам.

Ми повинні допомогти учням відчути, що їх цінують як особистості. В навчанні потрібно враховувати потреби і інтереси кожного учня. Освітні програми закладів загальної середньої освіти повинні допомогти учням стати успішними в майбутньому. Треба завжди дослухатись до того, що важливо для кожної дитини.

Сучасні роботодавці найбільш цінують у своїх працівників такі риси, як вміння пристосовуватися до змін і творчість у генеруванні нових ідей. І багатьом сучасним випускникам їх часто бракує. Стандартизована освіта, навпаки, знищує творчість та інновації – саме ті якості, на яких тримається сучасна економіка.

Нам потрібно створити такі заклади освіти, які будуть дотримуватися розумних освітніх принципів, враховувати фізичний і психологічний розвиток

учнів і закладатимуть міцну основу для того, щоб учні розвивалися все своє життя.

Сьогодні більшість учнів відвідуючи заклади освіти не виявляють жодного інтересу до навчання. Ці учні неохоче ходять до школи і не зацікавлені в тому, щоб активно долучатись до освітнього процесу; вони просто відбувають день за днем, чекаючи, коли вже нарешті завершаться заняття й вони зможуть зайнятися чимось цікавим.

На успішність у навчанні впливає багато чинників. Зокрема брак мотивації, несприятливе соціальне середовище, проблеми у родині, погані умови в школі й низьке фінансування освіти, нервозність і тиск відповідальності при оцінюванні тощо.

Мотивація і сподівання самих учнів є найважливішими чинниками, від яких залежить успішність у навчанні. І найкращий спосіб їх підвищити – поліпшити якість навчання, запропонувати насичену й збалансовану освітню програму, різноманітні форми навчання та розробити гнучку систему оцінювання.

Визначимо засади сучасної освіти:

- освіта повинна сприяти інтелектуальному, фізичному, духовному й соціальному розвитку учнів;

- освіта повинна усвідомлювати вкрай важливу взаємозалежність усіх складників розвитку як для кожного учня, так і цілої спільноти;

- освіта повинна плекати таланти й потенціал усіх учнів, незважаючи на їхні життєві обставини, й поважати права й обов'язки тих, хто з ними працює;

- освіта повинна створювати найсприятливіші умови для розвитку учнів на засадах співчуття і взаємоповаги.

Далі зупинимось на тому, якою повинна бути навчальна програма сучасного закладу загальної середньої освіти. Будь-яку навчальну програму зручно аналізувати з погляду структури, наповнення, форми й духу.

Під структурою мається на увазі загальна побудова освітньої програми, а також взаємозв'язок між окремими її компонентами.

Під наповненням мається на увазі матеріал, який потрібно опанувати у школі.

Під формою мається на увазі те, як учні взаємодіють за шкільною програмою: сидять увесь час за партами чи працюють над проєктами, вчать самостійно чи в групах.

Під духом мається на увазі загальна атмосфера й характер навчання: мовчазні посилення на пріоритети й цінності, які вкраплені в освітню програму.

Традиційна освітня програма – це набір окремих дисциплін, які вивчають у закладі загальної середньої освіти і які вважаються дуже важливими. Але які предмети є важливими для сучасної освіти?

Спочатку треба визначитись, що учні мають знати й уміти, завершуючи навчання у ЗЗСО? На нашу думку необхідно зосередитися на восьми ключових здібностях, які сучасні ЗЗСО повинні усіяко розвивати, якщо справді хочуть допомогти учням досягнути успіху у житті.

1. Допитливість. Допитливість – це здатність ставити запитання й активно досліджувати навколишній світ. Досягнення людства у будь-якій галузі – це наслідки прагнення людини досліджувати, випробовувати й перевіряти, дивитися, що станеться, дізнатися, як це влаштовано, задумуватися, чому саме так, і розмірковувати: а що якби? Діти мають вроджений потяг досліджувати все, що привертає їхню увагу. Гарні вчителі знають, як підтримувати допитливість у своїх учнів і спрямовувати її у потрібне русло. Вони спонукають учнів самостійно досліджувати, ставити запитання, глибше замислюватися й ширше дивитися на світ.

2. Творчість. Творчість – це здатність генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя. В школі творчі здібності учнів необхідно плекати з розумінням того, навіщо це потрібно. Учні постають перед усе складнішими викликами, тому школи мусять допомогти їм розвинути унікальні здібності – творчо мислити і діяти.

3. Критичне мислення. Критичне мислення – це здатність аналізувати інформацію та ідеї і формулювати вмотивовані аргументи і судження. Критичне мислення – це уміння зрозуміти про що йдеться, зрозуміти контекст, збагнути приховані сенс і почуття, визначити мотиви, розпізнати упередження й стисло викласти висновки у певній формі. Цифрова революція має незаперечні переваги для освіти. Водночас ще ніколи не було так важливо вміти відокремлювати факти від особистих суджень, розумні думки від безглузвих, правду від брехні. Цілком очевидно, що критичне мислення має лягти в основу будь-якої шкільної дисципліни.

4. Комунікабельність. Комунікабельність – це уміння спілкуватись, здатність чітко й упевнено висловлювати свої думки й почуття за допомогою різних засобів і в різній формі. Словесне спілкування включає також розуміння метафор, аналогій, алюзій тощо. Ми мислимо ще й звуками й образами, рухами й жестами, що дало поштовх до розвитку музики, образотворчих мистецтв, танцю і театру.

5. Співпраця. Співпраця – це здатність конструктивно працювати разом з іншими. Надавши дітям можливість співпрацювати, ми підвищимо їхню самооцінку, підвищимо допитливість, розвинемо творчі здібності, поліпшимо показники навчання й спонукаємо до позитивної соціальної поведінки. Працюючи в групах учні вчать гуртом розв'язувати проблеми й досягати мети, використовувати сильні сторони один одного

й компенсувати слабкі, обмінюватися думками та генерувати ідеї. Вони навчаються вести перемовини, залагоджувати конфлікти й узгоджувати рішення.

6. Співчуття. Співчуття – це здатність співпереживати з іншими й відповідно діяти, вміння відчувати емоції інших людей. Починається воно з того, що ми намагаємося відчувати ті самі емоції, що їх відчуває інша людина, й уявити, як би ми почувалися в такому становищі. Чимало проблем, з якими стикається молодь, спричинені браком співчуття. Цькування, фізичне та психологічне насилля, соціальне відчуження й упередження на ґрунті етнічного походження, культури чи статі – все це наслідки невміння співпереживати. Про співчуття у школі необхідно не тільки говорити, а й втілювати в реальному житті.

7. Самовладання. Самовладання – це здатність налагодити зв'язок зі своїм внутрішнім світом і досягнути відчуття душевної гармонії і рівноваги. Те як ми сприймаємо себе і як ставимося до себе, глибоко впливає на те, як ми поведимося у навколишньому світі. Школам необхідно знайти в освітньому процесі час на те, щоб навчати учнів пізнавати свій внутрішній світ.

8. Громадянська свідомість. Громадянська свідомість – це здатність конструктивно взаємодіяти з суспільством і брати участь у процесах, які відбуваються в громаді, державі. Розвиток демократичного суспільства залежить від обізнаних громадян, які беруть активну участь в управлінні державою. Тому дуже важливо, щоб діти закінчували школу, знаючи, як влаштоване суспільство, як працюють юридична, економічна й політична системи та як на них можна впливати. Активні громадяни повинні знати свої права й обов'язки, розуміти, як працюють соціальна й політична системи, турбуватися про добробут інших, висловлювати власну позицію, впливати на зовнішній світ, активно діяти у житті місцевої громади й відповідати за власні дії. Дітей потрібно вчити бути активними громадянами і долучати їх до справ і життя громади.

Далі поміркуємо над тим, які дисципліни можуть входити до навчальної програми?

Збалансована навчальна програма має надати однаковий статус і ресурси таким дисциплінам: мистецтву, гуманітарним і мовознавчим дисциплінам, математиці, фізичному вихованню, технологіям і природничим наукам. Кожна з цих дисциплін охоплює важливі галузі інтелекту, культурних знань та особистісного розвитку. Правильний баланс між цими дисциплінами не тільки становить ядро, яке учні мають опанувати усі разом, а й дасть змогу врахувати особисті таланти й зацікавлення учнів. Розглянемо більш детально кожну дисципліну.

Мистецтво. Воно відображає найрізноманітніші людські почуття. За допомогою музики, танцю, образотворчого і декоративно-ужиткового

мистецтва ми висловлюємо свої емоції та думки, передаємо власне ставлення до навколишнього світу. Вивчати мистецтво та займатися ним – дуже важливо, адже це розвиває інтелект, виховує у школярів певну культуру сприйняття матеріального світу, формує естетичне відношення до дійсності, художній смак. Крім того, мистецтво – один із найяскравіших видів людської культури. Музика, картини, вірши і декоративні вироби – це вияв наших найглибших талантів й захоплень. А пізнаючи мистецтво іншої культури, ми бачимо й відчуваємо світ так, як її представники. Різні види мистецтва впливають на формування моральних, етичних та естетичних поглядів, емоційний стан людини. Мистецтво задовольняє практичні і художні потреби суспільства, є невід’ємним від його матеріальної, культурної, побутової, етнічної та національної особливостей.

Гуманітарні предмети. Вони сприяють вивченню людської культури. Сюди належать історія, географія, релігієзнавство, правознавство та інші. Гуманітарна освіта допомагає учням краще зрозуміти навколишній світ – його розмаїття, складність і традиції. Її мета – поглибити наші знання про те, що у нас спільного з іншими людьми, а також розвинути вміння критично аналізувати сучасну епоху й культури.

Мовознавчі предмети. Мовлення – одна з вершин людського інтелекту. Навчаючись говорити, діти також вчать думати, логічно мислити й спілкуватися. А ще вони пізнають культурні цінності й способи мислення закладені в їхній рідній мові. Мовознавчі дисципліни в школі охоплюють мовленнєву і загальну грамотність та літературу. Мовленнєва грамотність – це уміння чітко, вільно й упевнено висловлюватися. Загальна грамотність – володіння навичками читання й письма. Література – одна з ключових форм мистецтва.

Математика. Математичні системи виникли на початку людської цивілізації й належать до найбільших досягнень людської культури. Математика в найрізноманітніших формах займає ключове місце в усіх науках, в галузі технологій, у мистецтві й повсякденному житті.

Фізичне виховання. Заняття фізичною культурою та спортом мають велике значення у формуванні здорового способу життя, духовного та фізичного розвитку учнів. Заняття фізичними вправами зміцнюють здоров’я, підвищують стійкість до емоційних стресів, підтримують фізичну і розумову працездатність. Фізичне виховання виконує в збалансованому підході до творчої й культурної освіти таку ж важливу роль, як і інші дисципліни.

Наукові дисципліни. Наука – це систематичний пошук заради пізнання довколишнього світу. Природничі науки – фізика, хімія, біологія, науки про Землю й астрономія – досліджують і прогнозують

явища світу природи. Суспільні науки – психологія, соціологія, економіка – вивчають поведінку окремих людей і цілих спільнот. Науки допомагають опанувати вміннями об’єктивного аналізу, відкривають доступ до сучасних теорій щодо природничих процесів і законів, що ними керують, а також дають змогу проводити практичні й теоретичні дослідження. Наукові дисципліни допомагають учням зрозуміти наукові поняття й досягнення, що сформували сучасний світ, збагнути їхні переваги й недоліки.

Технології. Головна мета предмету «Технології» формування технологічно грамотної особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності. Технології мають практичний та розвиваючий характер. Виготовляючи щось своїми руками, учні розвивають увагу і пам’ять, у них удосконалюється дрібна моторика рук. На уроках з технологій у учнів виховується акуратність, наполегливість, вміння доводити справу до кінця. Заняття творчістю допомагають розвивати художній смак і логіку, сприяють формуванню просторової уяви. Творчі заняття не тільки розвивають фантазію, але і дають дитині безліч практичних навичок. Вміння зробити щось самому дозволяє учневі відчувати себе більш впевненим. Крім того, на уроках з технологій учні знайомляться з різними видами техніки і технологій, їх призначенням; сучасними матеріалами, їх властивостями і застосуванням в різних галузях виробництва.

Навчальна програма сучасного закладу загальної середньої освіти мусить мати такі риси:

1. *Розмаїття.* Навчальна програма має бути різноманітною і всеохоплюючою, з одного боку вона повинна забезпечити надання учням загальних знань, а з іншого боку – забезпечити можливість виявити особисті зацікавлення й сильні сторони кожного учня.

2. *Глибина.* Навчальна програма разом з тим, що повинна забезпечити свободу вибору, повинна ще надати можливість кожному учню більш глибоко пізнати й дослідити власні інтереси.

3. *Динаміка.* Навчальна програма має забезпечувати співпрацю і взаємодію між учнями різного віку й учителями різних предметів. Крім того, школи повинні мати можливість налагоджувати стосунки з місцевою громадою, батьками, бізнесом, залучати їх до освітнього процесу і при цьому сприяти всебічному розвитку учнів.

Наш світогляд формують і наші риси, і культура. Але кожен із нас має власний характер, таланти, зацікавлення, сподівання, мотиви, прагнення й здібності. Персональний підхід до навчання передбачає, що вчителі враховують ці персональні відмінності і різних учнів вчать по-різному. Якщо два учня з різним рівнем здібностей практикуватимуться впродовж однакового проміжку часу, вони майже завжди досягнуть

різних результатів. Крім того, навчальна програма повинна бути гнучкою, щоб кожна дитина мала змогу займатись тією справою, яка їй більше подобається і до якої вона має хист.

Відмінність учнів полягає ще і в тому, що кожний з них по-різному здобуває нові знання, має різні стратегії дослідження. Досліджуючи будь-який пристрій, хтось почне читати інструкцію, хтось буде дивитись відео-ролик на YouTube про цей пристрій, а хтось піде дослідним шляхом, буде спробувати включати–виключати пристрій, встановлювати різні режими тощо.

Різні учні вчаться не лише по-різному, а й у різному темпі. Коли вчитель викладає матеріал всьому класу й чітко дотримується стандартної програми, йому важко знайти й врахувати цю різницю. Як наслідок, деякі учні вчаться гірше, ніж могли б. Щоб допомогти учням краще вчитися, треба зацікавити кожного з них, а не влаштовувати біг з перешкодами, де всі мають пробігти дистанцію за той самий час і в той самий спосіб.

Школам необхідно звертати менше уваги на оцінки й більше – на особисту взаємодію між учнями, вчителями й спільнотою.

Ні матеріальна база закладу освіти, ні соціальне становище учнів, ні умови навчання, ні інші чинники не мають такої ваги, як учитель, який надихає учнів навчатися. Вчителі повинні використовувати в освітньому процесі широкий арсенал прийомів: сьогодні безпосередній виклад фактів та інформації, завтра – дослідницькі проєкти, робота в групах, післязавтра – індивідуальне творче практичне завдання і т.д. Мистецтво викладання полягає в тому, щоб знайти оптимальний баланс між різними методами навчання. Справжній вчитель уміє визначити, який прийом найкраще підходить до конкретної ситуації.

Найкращими є ті вчителі, які виховують у своїх учнях упевненість, допомагають їм знайти свій шлях і спонукають повірити в себе.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що заклади загальної середньої освіти відіграють важливу роль у формуванні майбутнього нашої держави – розвитку молодого покоління. Вони повинні невинно перебудовуватись відповідно до нових умов часу, мати більш гнучкі навчальні програми, ефективне керівництво і талановитих вчителів. Кожен учень зможе досягнути успіху, якщо заклади загальної середньої освіти будуть сприяти його всебічному розвитку і забезпечать йому можливість самому вибирати, в яких галузях розвиватися. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні змісту навчальних предметів, які будуть вивчатись у ЗЗСО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нова українська школа: основи Стандарту освіти: за заг. ред. Мирослави Товкало. Львів, 2016. 64 с.
2. Гриценко Л. І., Юрченко В. І. Реформування освіти в Україні: проблема сприйняття і довіри громадськості. *Вісник психології і педагогіки*. Випуск 24. 2019. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць.
3. Романчук А. І. Актуальні проблеми реформування початкової освіти України в сучасних умовах. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 140. С. 180–185.
4. Корильчук Н. І., Дзевицька Л. С., Василюк-Зайцева С. В. Проблеми та перспективи сучасної освіти України: спроби наукової рефлексії. *Академічні візії*. 2023. Вип. 16. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/164>
5. Коловіцкова О., Луковенко Ю., Нікітін В., Слухай Н., Слухай С., Якушик В. Проблеми і перспективи розвитку середньої освіти в Україні. URL: <https://osvita.ua/school/method/1032/>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF NATIONAL PATRIOTIC VALUES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

У статті визначено педагогічні умови формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів та розкрито особливості їх реалізації в освітньому процесі Нової української школи.

Зокрема, виділено такі педагогічні умови формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів: створення освітньо-виховного середовища (ефективна організація співпраці вчителя і батьків з учнями; свобода вибору цінностей у різних видах діяльності; матеріальне забезпечення); «наскрізний» процес формування національно-патріотичних цінностей через використання виховної складової змісту навчальних предметів та посилення пізнавального інтересу до них; вибір форм, методів, прийомів виховання, адекватних визначеному змісту.

Установлено, що створення освітньо-виховного середовища в умовах Нової української школи має важливе значення в створенні емоційної атмосфери, налаштуванні учнів на різні форми роботи, вмотивованості до самостійного здобуття інформації, її осмислення та прийняття відповідних рішень. За цієї умови учень зможе підтримувати стосунки з іншими членами суспільства, реалізувати власний потенціал, самостійно зорієнтуватися у визначенні цінностей.

З'ясовано, що наскрізний процес формування особистості молодшого школяра є базою для успішного формування таких цінностей, як чесність, справедливість, гідність, любов, повага до рідної мови та українського народу, патріотизм.

Крім того, для реалізації завдань формування національно-патріотичних цінностей потрібно проводити системну роботу, яка реалізується в різних формах виховання учнів, в різних видах діяльності та за допомогою різних методів і технологій.

Зроблено висновок, що на формування національно-патріотичних цінностей мають вплив як внутрішні психологічні умови (природні задатки, нахили, інтереси), так і зовнішні (особливості родинного виховання, різні види діяльності, особливості спілкування з однолітками та дорослими), статус духовності в суспільстві.

Ключові слова: педагогічні умови, формування, національно-патріотичні цінності,

патріотичне виховання, Нова українська школа.

The article defines pedagogical conditions for the formation of national patriotic values of junior schoolchildren and reveals peculiarities of their implementation in the educational process of the New Ukrainian School.

In particular, the following pedagogical conditions for the formation of national patriotic values of junior schoolchildren are highlighted: creation of an educational environment (effective organization of cooperation between teachers and parents with pupils; freedom of choice of values in various activities; material support); the "end-to-end" process of national patriotic values formation through the use of the educational component of the content of educational subjects and strengthening of cognitive interest in them; the choice of forms, methods, techniques of upbringing, adequate to the defined content.

It has been established that creation of an educational environment in the conditions of the New Ukrainian School is important in creating an emotional atmosphere, setting pupils up for various forms of work, motivating them to independently acquire information, understand it and make relevant decisions. Under this condition, the pupil will be able to maintain relations with other members of society, realize his own potential, orient himself in determining values.

It is found that the end-to-end process of forming the personality of a primary school pupil is the basis for the successful formation of such values as honesty, justice, dignity, love, respect for the native language and the Ukrainian people, and patriotism. In addition, in order to implement the tasks of national patriotic values formation, it is necessary to carry out systematic work, which is implemented in various forms of pupils' upbringing, in various types of activities and with the help of various methods and technologies.

It is concluded that formation of national patriotic values is influenced by both internal psychological conditions (natural predispositions, inclinations, interests) and external ones (peculiarities of family upbringing, various types of activities, peculiarities of communication with peers and adults), the status of spirituality in society.

Key words: pedagogical conditions, formation, national patriotic values, patriotic education, New Ukrainian School.

УДК 373.3.015.31:172.15]:37.091.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.54>

Парфілова С.Л.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
і початкової освіти

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Павлуценко Н.М.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувачка кафедри дошкільної
і початкової освіти

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Гаврило О.І.,

канд. біол. наук,
доцент кафедри дошкільної
і початкової освіти

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Гребинаха Ю.А.,

студентка II курсу магістратури
Навчально-наукового інституту
педагогіки і психології

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми. Сучасна ситуація в країні та стан освіти характеризуються переоцінкою цінностей, серед яких національно-патріотичні визначено як основні. Процеси, що відбуваються в суспільстві, посилили вимоги до формування особистості та визначення певної системи цінностей. Освітній процес Нової української школи спрямовано на модернізацію змісту освіти, створення умов, за яких молодші школярі отримували б можливість самореалізуватися, ефективно засвоїти національно-патріотичні

цінності, які допоможуть їм визначити життєві і соціальні ролі. У державних документах зазначається, що в основі побудови демократичного і правового суспільства лежить виховання сучасного громадянина-патріота, здатного до активної громадянської позиції, патріотизму, «на основі усвідомлення, засвоєння й дотримання моральних норм суспільства, сформованої відповідальної поведінки і вчинків» [5; 12; 13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування національно-патріотичних

цінностей досліджувалася в педагогічних працях Г. Ващенко, Б. Грінченка, М. Драгоманова, М. Костомарова, С. Русової, В. Сухомлинського та ін. У сучасній педагогічній теорії і практиці концептуальні основи національно-патріотичного виховання представлено у роботах І. Бега, М. Боришевського, В. Борисова, П. Вербицької, А. Погрібного, К. Чорної. Педагогічні умови формування національно-патріотичних цінностей розглядали сучасні науковці, такі як: М. Качур, Г. Коломієць, В. Кульчицький, В. Матящук, Т. Піроженко, О. Федоренко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема пошуку сприятливих педагогічних умов для формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів на сьогодні не втратила своєї актуальності і потребує подальших досліджень.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов та установленні особливостей їх реалізації для ефективного формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У Національній стратегії розвитку освіти України зазначається, що головною метою української системи освіти і виховання є «створення умов для формування патріота країни, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах розвитку держави, має патріотичні почуття, осмислення нерозривної єдності з патріотизмом попередніх поколінь, прагнення зайняти у житті і суспільстві провідне місце» [11]. О. Пуйо трактує педагогічні умови «як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені задля досягнення конкретної педагогічної мети [18]. У визначенні В. Стешенка педагогічні умови «є одним із компонентів педагогічної системи, що відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний і процесуальний аспекти системи та забезпечують її ефективне функціонування і розвиток» [19].

Сучасні науковці О. Богданова, В. Горєєва, С. Мельничук, О. Столяренко, О. Прашко трактують педагогічні умови як усвідомлено, цілеспрямовано створені обставини, за наявності яких стає можливим досягнення певного якісного результату педагогічної діяльності. Умова розглядається як «змістова характеристика педагогічної системи, що втілюється в змісті, організаційних формах, засобах навчання і виховання, характері взаємодії між педагогами та учнями» [15].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» розглядається як:

1) вимога, пропозиція, що висувається однією із сторін, які домовляються про що-небудь;

2) необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;

3) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь;

4) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь;

5) правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь;

6) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [3, с. 795].

Згідно завдань дослідження педагогічні умови формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів трактуємо як цілеспрямований відбір та застосування змісту, методів, прийомів і форм організації освітнього процесу для досягнення поставлених цілей.

В ході дослідження нами визначено такі педагогічні умови формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів:

1) створення освітньо-виховного середовища (ефективна організація співпраці вчителя і батьків з учнями; свобода вибору цінностей у різних видах діяльності; комфортні та безпечні умови навчання);

2) «наскрізний» процес формування національно-патріотичних цінностей через використання виховної складової змісту навчальних предметів та посилення пізнавального інтересу до них;

3) вибір форм, методів, прийомів виховання, адекватних визначеному змісту.

Важливість першої педагогічної умови – створення освітньо-виховного середовища – зумовлена тим, що від того, хто оточує особистість молодшого школяра залежить, якою прийде людина в життя. В сучасній педагогіці освітнє середовище трактується як форма співробітництва, «система впливів і умов формування особистості відповідно до поставлених педагогічних цілей, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні» [4]. Складовими освітньо-виховного середовища нами визначені ефективна організація співпраці вчителя і батьків з учнями; свобода вибору цінностей у різних видах діяльності; матеріальне забезпечення.

Саме в молодшому шкільному віці учні починають орієнтуватися на загальнокультурні зразки, еталони, які засвоюють від дорослих в результаті родинного і шкільного виховання, що впливає на зміни спрямувань, орієнтацій і особистісних цінностей учня.

Створення освітньо-виховного середовища в умовах Нової української школи має важливе значення в створенні емоційної атмосфери,

налаштуванні учнів на різні форми роботи, мотивації молодших школярів до самостійного здобуття інформації, її осмислення та прийняття відповідних рішень.

Дослідження даної проблеми сучасними науковцями І. Бехом, Н. Мойсеюк, Л. Новіковою, К. Чорною дає змогу стверджувати, що в Новій українській школі змінюються орієнтири в ставленні вчителя до учнів, це дає змогу трактувати національно-патріотичне виховання «як цілеспрямовану динамічну взаємодію вихователя і вихованця на засадах співробітництва і партнерства, у ході якої у спілкуванні та різноманітних видах патріотично спрямованої діяльності здійснюється самовизначення, самореалізація, розвиток і саморозвиток особистості вихованця як зростаючого патріота України» [1]. В основі формули Нової української школи лежить педагогіка партнерства: учень – учитель – батьки, де кожен здобувач освіти заслуговує на повагу (гуманність), де пануватиме доброзичлива творча атмосфера. Батьки, вчителі, друзі – приклад для наслідування, вони показують молодшим школярам моделі соціальної поведінки.

Питанню входження учнів у соціальне середовище та інтеграції в ньому присвячене дисертаційне дослідження М. Іванчук, в якому автор розглядає формування особистості через засвоєння досвіду поколінь, «перетворення» суспільних мотивів у особистісні. Науковець стверджує, що соціалізація дітей молодшого шкільного віку проходить у налагодженні стосунків з дорослими та з однолітками, з членами класного колективу і породжує в школяра відчуття єдності інтересів, впевненості у своїх можливостях, умінні довільно регулювати свої дії зі свідомо поставленою метою.

Вчителі є носіями тих цінностей, які діти переймають не усвідомлюючи. Як зазначає Н. Мирончук, ще В. Сухомлинський відзначав, що основним методом формування цінностей є позитивний приклад дорослих. Особливу роль він відводив вчителю, який виступає для учнів початкових класів як «реальний моральний ідеал» [10].

Повноцінне формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів неможливе без тісного співробітництва з сім'єю. Уже в молодшому шкільному віці потрібно готувати учнів до відповідальної ролі в сім'ї та доброзичливе ставлення до членів родини. Як зазначено в державному документі, потрібно здійснювати «забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки – матері, культури та історії свого народу» [5]. Виховання на родинних стосунках (взаєморозуміння між батьком і матір'ю, взаємоповага між старшими і молодими поколіннями), родинних традиціях сприяє вихованню національних рис характеру молодших школярів, властивих українцям: гостинність, щирість, доброта, щедрість, мудрість тощо.

Для здійснення ефективного освітнього процесу потрібно забезпечити міцний зв'язок між школою та родиною. Дорослим не варто нав'язувати дітям свої патріотичні погляди чи ідеали, натомість, потрібно надавати зразки кращого прояву патріотичних почуттів.

Усвідомлення людських цінностей молодшими школярами, на думку І. Беґа, ефективніше через співставлення і порівняння вчинків [1]. Патріотизм протиставляється колабораціонізму, толерантність – дискримінації, верховенство права – беззаконню, свобода – пригнобленню.

Сьогоднішні учні рівняються на образ людей, які присвятили своє життя служінню Україні. В наукових доробках Р. Павелків ідея про роль зразків у формуванні особистості займає важливе місце [14].

Для реалізації цієї педагогічної умови ефективними будуть такі методи: стимулювання, переконання, особистий приклад, самопідготовка і самовдосконалення, інноваційні методи з опорою на інтерактивні форми навчання тощо. З цією метою методисти пропонують використовувати «ефективні елементи народної педагогіки, традиції національного виховання» [8]. Серед них дієвими є різні способи мотивації, аргументи і факти, переконання учнів, можливість вільно висловити свою думку, обстоювати власну позицію. Концепція Нової української школи, втілюючи ідеї педагогіки партнерства через настановлення й приклад, акцентує увагу на тому, що молодші школярі повинні бути постійно залучені до спільної діяльності в освітньому процесі (зустрічі з відомими людьми, спільне розв'язання проблем, благодійні акції, спільні суспільно-корисні справи тощо) [13, с. 18].

В учнів Нової української школи спостерігається рефлекс свободи, який полягає у вивільненні школяра від авторитарної системи освіти, що можливо лише за наявності свободи переконань, думок, поглядів та прагнень. Як зазначав Г. Ващенко: «Свобода є найважливіша умова повноцілого досконалого життя» [6]. Молодші школярі самостійно можуть обирати завдання, які відповідають їхньому рівню можливостей; будувати систему своєї поведінки, що безперечно впливає на їхнє самоствердження; ухвалювати самостійні рішення, усвідомлюючи при цьому наслідки. Свідомий вибір діяльності, відповідальність за свої дії і вчинки, має стати домінуючою тенденцією для учня початкових класів. Причому, свобода вибору не повинна суперечити ідеалам Добра, Правди, Свободи, саме тому перед вчителем стоїть завдання сформувати в молодших школярів моральну готовність боротися зі злом та несправедливістю. Свобода не може існувати без відповідальності, яка наділяє особистість такими почуттями і переживаннями, як потреба виконувати завдання, зобов'язання діяти за законами,

вміння відповідати за негативні наслідки своїх дій, здатність бачити й усвідомлювати проблеми та шукати шляхи їх вирішення.

Отже, на підставі аналізу наукових джерел, можна зробити висновок, що створення освітньо-виховного середовища, в якому учень зможе підтримувати стосунки з іншими членами суспільства, зможе реалізувати власний потенціал та самостійно зорієнтуватися у визначенні цінностей є необхідною умовою формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів.

Другою педагогічною умовою вважаємо «наскрізний» процес формування національно-патріотичних цінностей через використання виховної складової змісту навчальних предметів та посилення пізнавального інтересу до них.

Висування цієї педагогічної умови обґрунтовується тим, що науковці (Н. Авраменко, В. Аксьонова, Х. Бедрій, І. Бех, Н. Михальченко) відзначають складність національно-патріотичного виховання і довготривалий розвиток цього процесу, який здійснюється протягом всього життя. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що процес формування цінностей є «наскрізним», тобто проходить через все життя людини – «від народження до глибокої старості» [20]. Його характеризують наскрізні вміння, якими повинні оволодіти молодші школярі, щоб мати змогу розібратися в цих цінностях: критичне й системне мислення, уміння висловлювати власну думку, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, логічно обґрунтовувати позицію, співпрацювати з іншими людьми.

Про наскрізний освітній процес, який спрямовано на формування особистості школяра через систему загальнолюдських цінностей, в державному документі Нова українська школа зазначено: «Виховний процес – невід'ємна складова всього освітнього процесу, що орієнтується на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)» [13].

Відповідно до принципу єдності навчання, виховання і розвитку освітні програми Нової української школи спрямовані на реалізацію виховних можливостей кожного предмета. Змістове наповнення предметів представлено в типовій навчальній програмі для учнів 1–4 класів. Основні напрями роботи з кожного предмета початкової школи викладено в змістових лініях. Ми звернули увагу, що основна спрямованість програми – це формування загальнолюдських цінностей. З цих позицій звернулися до програми

«Нова українська школа» в поступі до цінностей» за ред. І. Беґа [17]. У ній визначена основна парадигма сучасного освітнього процесу – дитиноцентризм, що спрямована на розуміння дитини як суб'єкта і мети виховання, визнання її найвищою цінністю. У програмі сформульовано, якими цінностями потрібно забезпечити молодших школярів: почуття-цінності «Я – Українець», «Ми – Українці»; ключові цінності – здоров'я, сім'я, індивідуальна і суспільна самореалізація; морально-духовні цінності – любов, свобода, незалежність, правда; усвідомлення своєї державності, повага до історичних і культурних дороговказів минулого і сучасності.

Науковці зазначають, що пріоритети національно-патріотичного виховання «скеровані на зміст, який включає: ціннісне ставлення до себе, до сім'ї, родини, до кожної людини; до суспільства й держави; до праці; до культури (матеріальної й духовної); до держави, до природи» [7]. Кожний навчальний предмет є важливим у початковій школі, адже розкриває оточуючий світ у специфічній для нього формі. Найбільш сприятливими для формування національно-патріотичних цінностей є предмети гуманітарного, природничого та естетичного циклу.

Національно-патріотичні цінності українців сьогодні закладають інтеграційну основу навчання, виховання і розвитку дітей молодшого шкільного віку засобами української мови, завдяки якій школяр може глибоко пізнати історію і культуру українського народу, відчувати зв'язок між поколіннями. Так як ставлення до української мови сьогодні носить подвійний характер, частина дітей ще спілкується мовою агресора, потрібно змінити підходи до національно-патріотичного виховання: від словесно-абстрактного до дієвого. К. Ушинський був глибоко переконаний, що в мові одухотворяється весь народ і вся його Батьківщина; «в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, в картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки, її бурі й грози – весь той глибокий, повний думки й почуття голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів» [21]. Спілкування українською мовою з учнями не може не позначитися на формуванні любові до рідної мови. І. Бех називав спілкування «універсальним засобом духовно-морального розвитку особистості в процесі її становлення» [2].

Зміст літературного читання дає багатий матеріал для формування ціннісних ідеалів молодших школярів, виховання патріотизму й гордості за минуле і сучасне українського народу. Залучення текстового матеріалу дає змогу молодшим школярам усвідомити моральні та духовні

цінності. Твори української літератури є надзвичайно ефективним засобом формування національно-патріотичних цінностей на прикладах позитивних героїв, опису минулих і сучасних подій. Використовуючи матеріал з героїчного минулого і сучасного життя українського народу, вчитель повинен показати молодшим школярам, що герої – це звичайні люди, патріотизм яких проявляється у творенні певних цінностей, які так необхідні нашому суспільству. Важливо виробити в учнів уміння критично мислити, аналізувати, відрізнити фейки від реальності, щоб згодом вміти визначати ціннісні орієнтири своєї держави. Завдання вчителя своєчасно пояснювати та правильно тлумачити історичні події, вводити їх не тільки в знання учнів, а й активне використання в життєвій практиці.

Зміст інтегрованих предметних галузей «Мистецтво» спрямовано на ознайомлення школярів з українським національним мистецтвом, народними промыслами, українськими народними піснями, танцями та музикою. Відповідно до «Методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу у 2021/2022 навчальному році в початковій школі в умовах воєнного часу», педагоги Нової української школи під час добору навчальних завдань повинні «збільшити кількість завдань творчого спрямування, щоб сприяти вивільненню позитивних емоцій, підтримці віри дітей у власні сили й можливості» [9].

Незважаючи на те, що зміст предметів у новому контексті національно-патріотичного виховання змінюється, педагогам варто шукати не лише готові зразки текстового матеріалу, якого, до речі, інколи бракує в сучасних підручниках, а шукати матеріал із самого життя.

Можливість вибору та прийняття молодшими школярами значущих цінностей (шанування рідної мови, гордість за героїчні вчинки минулого і сьогодення, повага до історії народу та його традицій, любов до рідного краю, природи тощо), як зазначає Т. Піроженко, «залежить від когнітивного (пізнавального) розвитку дитини та виявляється через змістову наповненість, насиченість оцінних суджень, знань про оточуючу дійсність та самого себе, тобто понять, які означають систему ціннісних орієнтирів» [16].

Таким чином, наскрізний процес формування національно-патріотичних цінностей через використання виховної складової змісту навчальних предметів та посилення пізнавального інтересу до них уможлиблює засвоєння молодшими школярами таких цінностей, як чесність, справедливість, гідність, любов, повага до рідної мови та українського народу, патріотизм.

Третя педагогічна умова формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів – вибір форм, методів, прийомів виховання,

адекватних визначеному змісту в різних видах діяльності – важлива з огляду на те, що останнім часом, як зазначено в Програмі (І. Бех), спостерігається «дефіцит форм, методів, технологій виховної роботи», спрямованих на виховання національно-патріотичних цінностей молодших школярів [17, с. 95]. Для реалізації завдань формування національно-патріотичних цінностей потрібно проводити системну роботу, яка реалізується в різних формах виховання учнів (дискусії, ігри, змагання, бібліотечні уроки); в різних видах діяльності (художньо-естетичній, мовно-літературній, мистецькій); за допомогою різних методів і технологій (ігрові, інтерактивні, колективної творчої діяльності, проєктні). Важливо виробити у школярів уміння критично мислити, аналізувати, відрізнити фейки від реальності, щоб згодом визначитися зі справжніми цінностями своєї держави.

Застосування різноманітних видів діяльності допомагає молодшим школярам у пізнанні своєї Батьківщини в різних аспектах; розумінні героїчних вчинків співвітчизників і патріотичної слави; прагненні беззавітного служіння Батьківщині.

Як доведено на практиці, дієвими є активні методи навчання учнів, що спрямовані на самостійний пошук, дослідницьку діяльність; ґрунтуються на застосуванні вмінь міркувати, аналізувати, співставляти, шукати істину, критично розглядати проблему, брати участь у житті суспільства і держави. Нова українська школа спрямовує увагу на організацію сучасного освітнього середовища, в якому зростає частка проєктної і дослідницької, групової ігрової діяльності, що повинно впливати на патріотичну свідомість, почуття та поведінку молодших школярів.

Реалізація цієї педагогічної умови забезпечить учнів знаннями, уміннями і практичними навичками, які дадуть їм змогу поглибити вже набуті цінності на основі національно-патріотичної народної спадщини: козацька педагогіка, славне військове минуле України, розвиток української державності від часів Київської Русі до сьогодення та набуті нові, з усвідомленням сутності суспільних змін [7].

Таким чином, доцільний відбір форм, методів та прийомів, на нашу думку, забезпечить результат формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів.

Висновки. Отже, встановлено, що на формування національно-патріотичних цінностей мають вплив як внутрішні психологічні умови (природні задатки, нахили, інтереси), так і зовнішні (особливості родинного виховання, різні види діяльності, особливості спілкування з однолітками та дорослими), статус духовності в суспільстві. Створення умов для формування національно-патріотичних цінностей має стати домінуючою сучасною освітньою тенденцією.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Національна ідея становлення громадянина-патріота України: програмно-виховний аспект. К.: ІПВ АПН України, 2008. 40 с.
2. Бех І. Д., Цибульська О.І. Виховання особистості : у 2-х кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. 2003. 344 с.
3. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад, і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с
4. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 474 с.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ: Райдуга, 2004.
6. Довбня В. Філософія освіти Г. Ващенко в контексті сучасних соціокультурних трансформацій в Україні. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-osviti-g-vaschenka-v-konteksti-suchasnih-sotsiokulturnih>
7. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія [Національна академія педагогічних наук України]. К.: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
8. Матяшук В.П. Сучасне патріотичне виховання в школах України. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 384 с.
9. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу у 2021/2022 навчальному році в початковій школі в умовах воєнного часу» (лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 № 1/3725-22). URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86159/#google_vignette
10. Мирончук Н. І. Морально-духовний розвиток особистості у системі гуманістичного виховання В. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. Вип. 53. С. 244.
11. Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
12. Національно-патріотичне виховання: особливості сучасності. *Сучасна школа України*. 2016. № 3. С. 4–9.
13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
14. Павелків Р.В. Структура, зміст та детермінанти морального розвитку особистості: ретроспекція та перспективи. *Інноватика у вихованні : зб. наук. праць*. М-во освіти і науки України. Київ : ЦУЛ, 2013. 225 с.
15. Прашко О. В. Розвиток соціальної компетентності підлітків засобами проектування навчально-виховного процесу. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://nauka.udpu.edu.ua/3-1-harakterystyka-pedahohichnyh-umov-rozvytku>
16. Прийняття дитиною цінностей : посібник / за ред. Т.О. Піроженко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 240 с.
17. Програма «Нова українська школа» в поступі до цінностей» Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту модернізації змісту освіти МОН України (протокол № 22.1/10–3356 від 27 серпня 2018 р.). *Методист*. № 11–12 (107–108), листопад – грудень 2020.
18. Пуйо О. І. Ціннісні орієнтації особистості в системі нових соціокультурних координат. Процеси українського державотворення від давніх часів до сьогодення (з нагоди 1000-річчя з початку правління Ярослава Мудрого). *Науковий методичний інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти*. Тернопіль: ТОКІППО. Вип. 12. 160 с.
19. Стешенко В. Фактори визначення педагогічних умов організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 8 (1). С. 27–36.
20. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : методичні рекомендації / за ред. Т.О.Піроженко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 120 с.
21. Ушинський К. Д. Рідне слово. Вибр. пед. твори: в 2-х т. К., 1983. Т. 1. С. 123.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT AMONG FUTURE BACHELORS OF INDUSTRIAL ENGINEERING IN THE PROCESS OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES

У статті теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін, що передбачає послідовну реалізацію структурованих блоків (методологічно-цільового, суб'єктного, змістово-організаційного, результативно-оцінного). Методологічно-цільовий блок моделі охоплює мету, методологічні підходи, принципи, завдання. Взаємодію між учасниками освітнього процесу (суб'єктами) визначає суб'єктний блок. Змістово-організаційний блок розкриває змістове наповнення процесу формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін, що об'єднує компоненти інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний); зміст підготовки (технічні дисципліни циклу професійної підготовки та вільного вибору, виробнича та переддипломна практики, дисципліна за вибором «Основи формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування», курсові роботи (проекти), кваліфікаційна робота бакалавра); форми організації навчальної діяльності (традиційні (лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, науково-практичні та методичні конференції, позааудиторна робота), інноваційні (лекція-бесіда, бінарна лекція, проблемна лекція, інтерактивна лекція, лекція-консультація, лекція-презентація, тренінги, зустрічі з працівниками підприємств та організацій, проєктна діяльність, робота з електронною бібліотекою), дистанційне навчання); педагогічні технології (інформаційно-комунікаційні, проблемного навчання, навчального проєктування); методи (традиційні; інтерактивні; інноваційні); сучасні засоби навчання (дистанційний курс, електронні посібники та підручники, застосування мультимедійних програмних засобів, програмні засоби для проведення тестового контролю знань, електронний бібліотечний каталог, електронна пошта тощо). Результативно-оцінний блок пропонуваної моделі охоплює критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та відповідні їм показники, рівні сформованості інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування (високий, достатній, середній, низький), діагностичний інструментарій для їх визначення та результат процесу, відтвореного за відповідною моделлю позитивною динамікою. Запропонована модель покликана забезпечити безперервність системного процесу формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі їх підготовки в закладах вищої освіти.

Ключові слова: моделювання, модель, інформаційна культура, формування інформаційної культури, майбутні бакалаври галузевого машинобудування.

The article provides a theoretical justification and development of a structural-functional model for the formation of information culture among future industrial engineering bachelors during the teaching of technical disciplines. This model involves the sequential implementation of structured blocks: methodological-target, subject, content-organizational, and result-evaluation. The methodological-target block of the model encompasses the goal, methodological approaches, principles, and objectives. The subject block defines the interaction between participants in the educational process (subjects). The content-organizational block reveals the content of the process of forming information culture among future industrial engineering bachelors during the teaching of technical disciplines, which combines the components of information culture among future industrial engineering bachelors (motivational-value, cognitive, activity-based, and reflexive); the content of the training (technical disciplines of the professional training cycle and free choice, industrial and pre-diploma practices, an elective course «Fundamentals of Forming Information Culture of Future Industrial Engineering Bachelors», term papers (projects), bachelor's thesis); forms of organization of educational activities (traditional (lectures, seminars, practical and laboratory classes, independent work, scientific-practical and methodological conferences, extracurricular activities), innovative (lecture-discussion, binary lecture, problem-based lecture, interactive lecture, lecture-consultation, lecture-presentation, trainings, meetings with employees of enterprises and organizations, project activities, work with an electronic library), distance learning); pedagogical technologies (information and communication technologies, problem-based learning, educational project design); methods (traditional, interactive, innovative); modern teaching tools (distance course, electronic manuals and textbooks, application of multimedia software, software for conducting knowledge testing, electronic library catalog, email, etc.). The result-evaluation block of the proposed model includes criteria: motivational-value, cognitive, activity-based, and reflexive, as well as corresponding indicators, levels of information culture development among future industrial engineering bachelors (high, sufficient, medium, low), diagnostic tools for their determination, and the result of the process, reflected in the positive dynamics according to the corresponding model. The proposed model aims to ensure the continuity of the systematic process of forming information culture among future industrial engineering bachelors during their training in higher education institutions.

Key words: modeling, model, information culture, information culture development, future bachelors of industrial engineering.

УДК 378.14
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.55>

Туманова Ю.В.,
викладач
Закладу фахової передвищої освіти відокремленого структурного підрозділу «Класичний фаховий коледж Сумського державного університету», аспірантка факультету технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми, її актуальність. На сьогоднішній день на ринку праці відчутний значний дефіцит фахівців інженерної галузі, що ускладнює розвиток економіки країни. Задоволення потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях означеної галузі з високим рівнем підготовки залежить від ефективної організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, враховуючи сучасні вимоги. Зокрема, особливу увагу привертає проблема формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування. Покращення якості підготовки майбутніх фахівців машинобудівної галузі сприятиме розвитку національної економіки, впровадженню досягнень науково-технічного прогресу та економічного сектору, забезпеченню необхідного соціального розвитку виробництва. Всі ці фактори визначають перспективи розвитку машинобудівного комплексу України у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічне моделювання представлено в низці наукових праць, які охоплюють як теоретичний, так і прикладний характер, на яких акцентуються: А. Білоус, Н. Боярчук, Д. Дмитрієва, Є. Лодатко, М. Люшина, І. Матросової, О. Пономарьова, А. Семенової та ін.

Аналіз наукової літератури, законодавчих та нормативних документів освітньої галузі, документації закладів вищої освіти, а також зростання інтересу в педагогічній науці до побудови «моделі сучасного фахівця», стали основними чинниками щодо вивчення методології моделювання інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін. У зв'язку з цим **метою статті** є розроблення й теоретичне обґрунтування моделі формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Моделювання представляє собою метод дослідження реальних та абстрактних об'єктів-прототипів з використанням умовних образів, схем та фізичних об'єктів, які відрізняються від оригіналу, але є схожими за структурою чи типом поведінки, із застосуванням методів аналогії, теорії подібності й теорії обробки даних експерименту [11].

«Моделювання» – це «дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови і визначення їх моделей» [7, с. 535].

Моделювання надає можливість зобразити досліджуваний процес у формі схем, малюнків та коротких описів, що дозволяє наочно представити його. Крім того, шляхом використання аналогій моделювання поглиблює розуміння природи досліджуваних явищ.

У педагогіці моделювання традиційно застосовується для покращення освітнього процесу,

оптимізації структури навчального матеріалу, а також для управління освітнім процесом та іншими подібними завданнями.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що основою методу моделювання є модель. Термін «модель» в українській мові використовується у значенні «взірець». Модель, яка є ідеалізованим об'єктом, становить основу системного теоретичного дослідження і є об'єктом пізнання на емпіричному рівні [10].

В економічному термінологічному словнику-довіднику модель визначено як «відтворення, зображення, опис, імітація якого-небудь явища, процесу або об'єкта» [6, с. 222]. Словник лінгвістичних термінів трактує поняття «модель» (фр. *modèle*, від лат. *modulus* – міра) як «1. Закономірне розташування елементів у схемах або зразках складних мовних побудов, яке визначається властивостями певної мовної структури і регулярним її відтворенням у мові. Модель речення. Модель словотворча». «2. Парадигматична схема елементів мовної структури, яка властива певній мові, символічне зображення цієї схеми або її частини, що є основою моделювання мови як одного з методів дослідження мови. Модель фонемна. Модель, що породжує, – закономірність або ряд закономірностей, збереження яких забезпечують можливість побудови висловлень у повній відповідності до законів відповідної мови» [4, с. 135].

Дослідник І. Зязюн під моделлю розуміє «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта» [9, с. 209].

Н. Боярчук наголошує, що сьогодні в науковому співтоваристві існує значна кількість різних визначень поняття «модель», що розглядаються вченими, а саме:

– у більш загальному розумінні, модель розглядається як система, яку можна уявити у розумовому або матеріальному вигляді, і яка, відображаючи або відтворюючи досліджуваний об'єкт, може замінити його так, що вивчення моделі надає нову інформацію про цей об'єкт;

– у вузькому значенні: модель являє собою відтворення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого явища, що допомагає його краще зрозуміти;

– як спрощені теорії, що сприяють аналізу взаємозв'язків між різними показниками у суспільстві;

– як зображення, графічну схему або короткий письмовий опис будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як спрощена або символічна заміна цього об'єкта [2].

З метою пошуку відповідної моделі процесу формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін нами опрацьовано наукові розвідки і проаналізовано результати досліджень провідних вчених з даної проблематики; опрацьовано освітні програми, навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін, у тому числі вибіркових за освітнім ступенем «бакалавр»; проведено бесіди з викладачами-спеціалістами, співробітниками підприємств та організацій, стейкхолдерами.

Проведена робота дозволила структурувати систему поглядів на процес формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в контексті підвищення рівня її сформованості. Якщо основні концепції моделі належно науково обґрунтовані, це створює можливість прогнозування розвитку об'єкта моделювання. Таким чином, вираження процесу формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у вигляді моделі може призвести до позитивних результатів.

Технологія моделювання процесу формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування передбачає такі етапи реалізації: визначення мети; ретельне вивчення об'єкта дослідження; безпосереднє проєктування моделі; розроблення педагогічної технології та її впровадження в практику; аналіз результатів впровадження технології, що реалізує змодельований процес та формулювання висновків щодо її ефективності; коригування моделі для подальшого вдосконалення.

Розроблена нами модель є структурно-функціональною та містить такі блоки: методологічно-цільовий, суб'єктний, змістово-організаційний, результативно-оцінний.

Методологічно-цільовий блок моделі охоплює мету, методологічні підходи, принципи, завдання. Під час побудови моделі передусім необхідно обґрунтувати мету та завдання моделювання. У загальнонауковому сенсі мета – це один з елементів поведінки, безпосередній мотив свідомої діяльності, що характеризується передбаченням в свідомості результату діяльності і способів його досягнення [12]. Отже, взаємозв'язок мети і результату закладений в самому визначенні мети, і це передбачає наявність зворотного зв'язку.

Таким чином, мету вбачаємо у формуванні інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін.

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення завдань дослідження, які її конкретизують: формування у майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування стійкої позитивної мотивації до

засвоєння знань щодо створення, збирання, зберігання, перероблення та передавання інформації; оволодіння теоретичними знаннями використання інформаційних технологій та їх можливостей щодо застосування в повсякденному житті, освітній і професійній діяльності в галузі машинобудування; формування взаємопов'язаного комплексу умінь та навичок щодо вибору відповідних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності в галузі машинобудування; самоаналіз, контроль і коригування отриманих результатів.

Моделювання процесу формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування потребувало визначення методологічного фундаменту для обґрунтування означеного процесу.

Поняття «підхід» у загальному розумінні вказує на конкретний набір різноманітних засобів і методів, що мають певний вплив на когось. У науковому розумінні це є вихідною позицією, що становить основу для проведення науково-дослідної діяльності [14].

Найбільш доцільними методологічними підходами визначено такі: інформаційний, системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний та технологічний.

Відносно новою фундаментальною методологією є *інформаційний* підхід. Його суть полягає у визначенні найбільш характерних для досліджуваного об'єкта, процесу чи явища в природі чи суспільстві інформаційних аспектів [3].

Методологія інформаційного підходу базується на принципі інформаційності, згідно з яким:

- інформація є універсальною, фундаментальною категорією;
- майже всі процеси і явища мають інформаційну основу;
- інформація є носієм змісту всіх процесів, що відбуваються в природі і суспільстві;
- всі наявні у природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер.

Всесвіт – це широкий інформаційний простір, в якому функціонують і взаємодіють інформаційні системи різного рівня [15, с. 68].

Інформаційний підхід як фундаментальна методологія стає все більш поширеним через об'єктивні фактори:

- інформація має «наскрізний» характер проникаючи практично у всі галузі та сфери людської діяльності, стає однією з найважливіших категорій соціального розвитку;
- зростання обсягів інформації вимагає вирішення проблем доступності та ефективного її використання;
- інформатизація суспільства створює потребу щодо розвитку інформаційних технологій та техніки;

– становлення інформаційного суспільства, де основним інтелектуальним продуктом є документи, інформація та знання [3].

Основна дослідницька ідея інформаційного підходу полягає в тому, що всі об'єкти, процеси та явища є інформаційними й суттєво впливають на накопичення, обмін або використання інформації (відомостей, знань) задля соціальної комунікації.

Як підсумок висвітлення цього аспекту зазначимо, що для дослідження сформованості інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування інформаційний підхід має значні можливості в контексті обізнаності з механізмами створення, збирання, зберігання, перероблення та передавання інформації, інформаційними технологіями, здатністю їх використовувати в повсякденному житті, освітній і професійній діяльності в галузі машинобудування, ціннісним ставленням до інформаційної діяльності, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Методологією *системного* підходу займалися такі науковці, як О. Власенко, В. Ковальчук, В. Лещинський, О. Марущак, І. Нагорняк, О. Пасовенський, Л. Петришин, Т. Ткачова та ін.

Системний підхід полягає в уявленні кожного об'єкта дійсності як частини більшої системи. Оскільки процес формування інформаційної культури є складною соціально-педагогічною дією, то використання системного підходу в цьому випадку є обґрунтованим. Особливість системного підходу полягає в певній єдності між окремими компонентами. За умови порушення зв'язків між компонентами втрачається цілісність системного підходу.

У нашому дослідженні системний підхід має вагомe значення для формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування: забезпечує можливість виокремити компоненти системи формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування та встановити взаємозв'язки між ними; створює підґрунтя для набуття знань у процесі викладання технічних дисциплін; передбачає встановлення вагомості внеску окремих елементів у розвиток особистості фахівця як системного утворення. У цьому виявляється тісний взаємозв'язок з особистісно-орієнтованим підходом.

Проблему розвитку *особистісно-орієнтованого* підходу в освітній галузі досліджували науковці: Р. Андрусишин, Л. Дибкова, Л. Максимова, В. Рибалка та ін.

Акцентуючи важливість особистісно-орієнтованого підходу в нашому дослідженні, припускаємо, що лише тоді, коли майбутній бакалавр галузевого машинобудування розглядається як цілісна особистість з внутрішніми установками і коли освітній процес спрямований на виявлення й розкриття його потенціалу, тоді створюються

умови для розвитку інтелектуальних та творчих здібностей, формуються навички прийняття оптимальних рішень в непередбачуваних ситуаціях. Особистісний підхід передбачає комунікативний взаємозв'язок «викладач – здобувачі освіти», можливість кожного здобувача освіти «усвідомити себе особистістю, виявити, розкрити свої можливості, сприяє становленню самосвідомості, самовизначенню, самореалізації та самоутвердженню» [5, с. 243].

Використання особистісно-орієнтованого підходу у формуванні інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін буде успішним завдяки:

- активному використанню інтерактивних та інноваційних методів навчання;
- побудові зв'язків з різними галузями знань;
- використанню диференційованих та проблемних творчих завдань;
- стимулюванню самостійної роботи здобувачів освіти;
- оцінці навчальних досягнень здобувачів освіти за критеріями правильності, самостійності та креативності.

Компетентнісний підхід в нашому дослідженні сприяє низці можливостей:

- формуванню структурних компонентів інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін;
- оновленню освітньо-професійних програм та змісту технічних дисциплін циклу професійної підготовки (основні та вибіркові компоненти освітніх програм);
- посиленню мотивації здобувачів освіти до формування власної інформаційної культури;
- переходу від відтворення знань до їх практичного застосування та організації професійної діяльності;
- розширенню можливостей працевлаштування за рахунок розвитку компетентностей тощо.

О. Євсюков зазначає, що «компетентнісний підхід – це спроба узгодити професійне навчання з потребами ринку праці. Компетентнісний підхід пов'язаний із замовленням роботодавців – тих, хто потребує компетентного фахівця. Це можливо лише тоді, коли освіта стає особистісно значущим заняттям студента. Таке навчання реалізується лише під час активної роботи студента. Компетентнісний підхід – це підхід, при якому результати навчання мають значення як для самого студента, так і за межами освітньої системи» [8, с. 62].

Діяльнісний підхід обґрунтований у наукових розвідках І. Алексєєнка, Г. Атанова, О. Дубницької, А. Саркісової, Л. Сірої, Г. Щедровицького та ін.

Сутність і ефективність цього підходу для нашого дослідження в тому, що він уможливить:

модернізацію змісту фахових дисциплін та реалізацію міжпредметних зв'язків; удосконалення силабусів і робочих навчальних програм; удосконалення відбору навчального матеріалу; активність здобувача освіти в конкретних ситуаціях, зокрема в умовах прояву інформаційних знань; здатність здобувача освіти спостерігати навколишній світ та виділяти корисну інформацію для подальшого використання у практичних завданнях, навіть у тих випадках, коли не все може бути чітко продемонстровано.

Технологічний підхід є необхідним у формуванні інформаційної культури здобувачів освіти з міркувань, що впливають з розумінням терміну «технологія» в педагогічній літературі. Термін «технологія походить від грецьких слів *techne* – майстерність, ремесло, та *logos* – поняття, вчення, «знання про майстерність» [1]. Технологія розглядається як важлива складова педагогічної науки, яка включає педагогічну систему, процес та алгоритм діяльності викладачів та здобувачів освіти [13].

Технологія формування інформаційної культури у здобувачів освіти є цікавою з різних точок зору:

- по-перше, в якості дидактичної концепції вона може бути розглянута як складова компетентнісного підходу до навчання;

- по-друге, важливо розглядати цей процес у взаємодії з різними структурами педагогічної системи;

- по-третє, у контексті педагогічного процесу формування інформаційної культури вимагає уваги до послідовного руху взаємопов'язаних між собою компонентів, етапів і дій учасників освітнього процесу [13].

Технологія формування інформаційної культури включає прогресивне нарощування навичок та знань від простого до складного. Зміна технологій навчання повинна відповідати рівням сформованості інформаційної культури.

У процесі формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування технологічний підхід у навчанні відкриває нові можливості для творчого і концептуального осмислення інформаційної культури. Отже, цей методологічний підхід сприяє освоєнню різних аспектів педагогічної дійсності, дозволяє комплексно вирішувати завдання, точніше передбачати результати, систематично та ефективно керувати процесом формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін.

Схарактеризуємо принципи, що найбільш ефективно сприяють формуванню інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін з урахуванням стратегічних завдань

реформування освіти та аналізу державних документів щодо розвитку машинобудівної галузі. Найбільш прийнятні для нашого дослідження такі загальнодидактичні принципи, а саме: науковості, проблемності, системності й послідовності, свідомості й активності, індивідуального підходу. До специфічних принципів відносимо: принцип професійної спрямованості, принцип відкритості до змін, принцип продуктивності та принцип саморозвитку.

Взаємодію між учасниками освітнього процесу (суб'єктами) визначає *суб'єктний блок*. Його наявність у структурно-функціональній моделі обумовлена проєктуванням під час аналізу педагогічної системи, яка повинна органічно об'єднувати учасників освітнього процесу (суб'єктів) у взаємодії (наприклад, взаємодія між науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти та майбутніми бакалаврами галузевого машинобудування). Належний рівень співпраці викладачів та здобувачів освіти забезпечує підвищення рівня сформованості інформаційної культури майбутніх фахівців, їхню готовність до освітньої й професійної діяльності в галузі машинобудування, ціннісне ставлення до інформаційної діяльності, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Змістово-організаційний блок моделі формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування презентує структурні компоненти інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування, етапи, зміст, форми, методи, засоби навчання, технології.

Інформаційна культура майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування виявляється в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Процес формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування проходить низку етапів формування інформаційної культури: інформаційномотиваційний, змістово-діяльнісний, діагностично-результативний тощо.

Запровадження моделі формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування може бути успішним лише з урахуванням конкретного *змісту*. Вважаємо, що цей компонент моделі є ключовим для створення цілісної системи. Процес і результат формування інформаційної культури бакалаврів галузевого машинобудування найефективніше визначаються через його використання. До змісту належать: технічні дисципліни циклу професійної підготовки; варіативна частина навчального плану дисциплін за вибором здобувачів освіти; виробнича та переддипломна практики; курсові роботи (проєкти) та кваліфікаційна робота бакалавра.

Серед технічних дисциплін циклу професійної підготовки – «Інформаційні технології в галузевому машинобудуванні», «Нарисна геометрія та інженерна графіка», «Комп'ютерна графіка та системи автоматизованої підготовки виробництва у галузевому машинобудуванні», «Програмування оброблення на верстатах з числовим програмним керуванням», «Деталі машин», «Основи конструювання контрольно-вимірювальних пристроїв», «Взаємозамінність, стандартизація та технічні вимірювання» тощо. У процесі вивчення технічних дисциплін широко застосовуються програмні продукти, а саме: MS Windows, MS Office, Autodesk Fusion 360, SolidWorks, AutoCAD 2019, Autodesk Inventor, Matlab/Simulink, solid Thinking Embed (VisSim), 3ds Max, Adobe After Effects, віртуальна лабораторія Virtual Labs, застосунок на платформі Android: AR (для візуалізації креслення на екрані мобільного пристрою шляхом накладання відповідної йому 3D-моделі) та ін., що сприяє формуванню інформаційної майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування.

Узявши до уваги зміст та етапи формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування, ми дібрали відповідні методи та організаційні форми, що сприяло досягненню мети дослідження. До форм організації освітнього процесу віднесено: традиційні (лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, науково-практичні та методичні конференції, позааудиторна робота, дистанційний курс) та інноваційні (лекціябесіда, бінарна лекція, проблемна лекція, інтерактивна лекція, лекціяконсультація, лекціяпрезентація, тренінги, зустрічі з працівниками підприємств та організацій, проєктна діяльність, робота з електронною бібліотекою).

Основними методами формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування визначено: традиційні, інтерактивні («мозкова атака», метод проєктів, кейс-метод) та інноваційні (f-learning (Flipped learning/ перевернуте навчання), IBL (Inquiry Based Learning/ навчання за запитом здобувачів освіти)). Педагогічні технології (інформаційно-комунікаційні, проблемного навчання, навчального проєктування) також сприяють досягненню мети дослідження.

Підвищення зацікавленості майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування під час формування інформаційної культури потребує використання низки засобів навчання, серед яких: дистанційний курс, електронні посібники та підручники, мультимедійні програми, інструменти для тестування знань, електронний бібліотечний каталог, електронна пошта тощо.

Результативно-оцінний блок пропонуваної моделі охоплює критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний

та відповідні їм показники, рівні сформованості інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування (високий, достатній, середній, низький), діагностичний інструментарій для їх визначення та результат процесу, відтвореного за відповідною моделлю позитивною динамікою.

Результатом цілеспрямованого впливу на здобувачів освіти, відображеного в моделі, має стати підвищення рівнів сформованості інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, розроблена модель формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування передбачає поєднання таких блоків: методологічно-цільового, суб'єктного, змістово-організаційного, результативно-оцінного, що є взаємозумовленими та взаємозалежними, реалізуються через дотримання педагогічних умов щодо забезпечення ефективності функціонування моделі у процесі викладання технічних дисциплін.

Перспективи наукових розвідок у цьому напрямку вбачаємо в розробленні організаційно-методичного супроводу щодо формування інформаційної культури майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування у процесі викладання технічних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богданова М.І. Технології в освіті: Теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса : «ТЕС», 1999. 146 с.
2. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки*. 2013. Вип. 1. С. 85–95.
3. Варенко В.М., Братусь І.В., Дорошенко В.С., Смольніков Ю.Б., Юрченко В.О. Системний аналіз інформаційних процесів : навч. посіб. К. : Університет «Україна», 2013. 203 с.
4. Ганич Д.І. Словник лінгвістичних термінів / Д.І. Ганич, І.С. Олійник. К. : Вища школа, 1985. 360 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
6. Економічний термінологічний словник-довідник : [уклад. А. Бабенко та ін.]. Дніпропетровськ, 2013. 460 с.
7. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Євсюков О.Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 172 с.
9. Зязюн І.А. Світоглядні пріоритети педагогіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. : у 2-х ч. Київ – Вінниця, 2002. Вип. 2, Ч. 1. С. 10–16.

10. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [електронний ресурс] / Є.О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : Е-журнал. 2010. Вип. № 1. URL: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 01.08.2023).

11. Лопатьєв А.О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного викладання*. 2007. № 8. С. 4–10.

12. Підлісний Є.В. Модель формування правової культури майбутніх бакалаврів економіки. *Молодь і ринок*. 2018. № 11 (166). С. 148–154.

13. Ратинська І. Інформаційна культура як основний засіб у формуванні професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення на базі коледжу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки* / гол. ред. О.В. Діденко. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2017. № 3 (10). С. 304–316.

14. Соціологія: словник термінів і понять / за заг. ред. Є.А. Біленького і М.А. Козловця. Київ : Кондор, 2006. 372 с.

15. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. Вид. 5-е, стер. Київ : Знання, 2006. 307 с.

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО У ФОРМУВАННІ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИPOTENTIAL OF THE INFORMATION ENVIRONMENT IN THE FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
OF PROFESSIONAL EDUCATION

У статті досліджується потенціал інформаційного середовища закладів вищої освіти у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти. Сучасні виклики, пов'язані з глобалізацією та цифровізацією освітнього простору, вимагають від закладів вищої освіти адаптації до нових умов та впровадження інноваційних підходів до підготовки майбутніх фахівців. Надано визначення понять «інформаційне середовище закладів вищої освіти» та «єдине інформаційно-освітнє середовище». Окреслено мету цифрової трансформації у вищій освіті. Наголошено на особливому значенні інформаційного середовища, яке забезпечує доступ до актуальних знань, сприяє інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес та підвищенню якості освіти. Визначено та охарактеризовано ключовий елемент у розробці єдиного інформаційного середовища. Автор дослідження акцентує увагу на структурі та функціях інформаційного середовища, його ролі у підтримці безперервного професійного розвитку студентів та викладачів. Особлива увага приділяється аналізу сучасних тенденцій використання інформаційних ресурсів та інноваційних технологій, що сприяють формуванню ключових професійних компетенцій у студентів. Окреслено завдання інформаційного середовища за ключовими напрямками для посилення діяльності ЗВО. Визначено роль створення інформаційного середовища закладів освіти для забезпечення надання якісних медичних послуг. Акцентовано увагу на важливості передбачення розвитку інформаційної архітектури та моделі, що використовує сучасні інтегровані освітні рішення. Результати дослідження свідчать про те, що інтеграція інформаційного середовища в освітній процес створює умови для індивідуалізації навчання, підвищення мотивації до професійного розвитку та підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно функціонувати в сучасному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, безперервний професійний розвиток, освітні інновації, мотивація, індивідуалізація освітнього процесу, критичне мислення.

The article investigates the potential of the information environment of higher education institutions in forming the professional competence of future teachers in vocational education. Modern challenges related to the globalization and digitalization of the educational space require higher education institutions to adapt to new conditions and implement innovative approaches to training future specialists. Definitions of the terms «information environment of higher education institutions» and «unified information and educational environment» are provided. The goals of digital transformation in higher education are outlined. Emphasis is placed on the significant role of the information environment in providing access to up-to-date knowledge, facilitating the integration of information and communication technologies into the educational process, and enhancing the quality of education. A key element in the development of a unified information environment is identified and characterized. The researcher focuses on the structure and functions of the information environment and its role in supporting the continuous professional development of students and teachers. Special attention is paid to analyzing current trends in the use of information resources and innovative technologies that contribute to the formation of key professional competencies in students. The tasks of the information environment are outlined by key directions to strengthen the activities of higher education institutions. The role of creating an educational institution's information environment in ensuring the provision of quality educational services is defined. Attention is drawn to the importance of forecasting the development of information architecture and a model that utilizes modern integrated educational solutions. The study results indicate that integrating the information environment into the educational process creates conditions for personalized learning, enhances motivation for professional development, and prepares competitive professionals capable of effectively functioning in a modern information society.

Key words: information and communication technologies, continuous professional development, educational innovations, motivation, individualization of the educational process, critical thinking.

УДК 78.6-028.42
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.56>

Барладин В.І.,
аспірант кафедри машинознавства
і транспорту
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.
У сучасну епоху глобалізації та цифровізації,
яка пронизує всі аспекти життя, вища освіта

служить не лише каналом для передачі знань,
але й основним інструментом для культивування
професійних компетенцій майбутніх спеціалістів.

Інформаційне середовище (ІС) у закладах вищої освіти відіграє вирішальну роль у цьому, постаючи вагомим чинником у підготовці майбутніх освітян до професійного навчання. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій підвищує якість освітнього досвіду, надає доступ до відповідних наукових і професійних ресурсів, сприяє зростанню творчого мислення разом із здатністю до самостійного навчання.

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти потребує цілісного підходу, який охоплює не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток практичних навичок та досвіду використання сучасних ІКТ. У цьому контексті інформаційне середовище ЗВО виступає каталізатором формування професійних компетенцій, сприяє впровадженню інноваційних освітніх технологій в освітній процес. Завдяки структурі та доступності це середовище сприяє створенню умов, які сприяють персоналізованому навчанню, постійному професійному зростанню та готовності до ефективної участі в інформаційному суспільстві.

Значення цього дослідження зумовлене необхідністю вивчення та оцінки інформаційного середовища вищої освіти як вирішального елемента розвитку професійних компетенцій майбутніх педагогів професійної освіти, що має важливе значення для підготовки конкурентоспроможних та кваліфікованих фахівців у сучасному освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна вища освіта стикається з викликами, які потребують впровадження інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення високої якості навчання. У зв'язку з цим зростає роль інформаційного середовища у підготовці майбутніх педагогів, що підтверджується численними дослідженнями. І. Дибач розглядає інформаційно-комунікаційні потоки в контексті корпоративізації ЗВО, підкреслюючи, що інтеграція інформаційних технологій підвищує ефективність освітніх процесів. Г. Заспа, Л. Оксамитна і А. Карапетян акцентують увагу на методології створення інформаційних технологій у цифровому просторі ЗВО. М. Коваль і М. Кусій досліджують завдання та властивості інформаційно-освітнього середовища, наголошуючи на потребі створення інтерактивних платформ, що підтримують самостійну роботу майбутніх педагогів професійної освіти та доступ до освітніх ресурсів. Л. Ребуха і Р. Брик розглядають освітні веб-сайти як ключовий компонент ІОС, що сприяє комунікації і взаємодії в освітньому процесі. А. Литвин (досліджує вплив інформатизації на педагогічні інновації, відзначаючи, що це сприяє розвитку нових підходів до навчання, таких як змішане та дистанційне навчання. З проведеного аналізу видно, що інтеграція інформаційне

середовище є важливою умовою для підготовки педагогів, сприяючи розвитку професійних компетентностей, необхідних у сучасному освітньому середовищі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на досягнення в інтеграції інформаційного середовища у закладах вищої освіти, залишаються невирішеними важливі питання, такі як адаптація педагогічних методик до цифрових умов, розробка моделей ефективної взаємодії в інформаційному середовищі та оцінка його впливу на формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Для вирішення цих питань необхідні подальші дослідження, спрямовані на розробку інструментів оцінювання ефективності інформаційного середовища, підвищення кваліфікації педагогічних працівників та створення умов для безпечного та ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Мета статті – виявлення та характеристика потенціалу інформаційного середовища ЗВО у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах розвитку сучасного суспільства, що передбачає інформатизацією усіх галузей людської діяльності, система освіти також зазнає різноаспектних змін. Відповідно, для успішного функціонування українського освітнього простору властиві системні реформування із переходом на підтримку перспективного інноваційного розвитку нової якості [6].

Системний підхід до розробки складних організаційно-технічних систем має стати основою цифрової трансформації закладів вищої освіти. Це передбачає розбиття досліджуваного процесу для побудови його опису на основі окремих компонентів цього процесу.

Метою цифрової трансформації є просування закладу вищої освіти шляхом створення та використання цифрового середовища, що охоплює колекцію документів у закладі вищої освіти, інформаційні бази даних, засоби управління та ресурси для вирішення функціональних завдань [1]. У міру збільшення кількості завдань, інформаційних баз даних та інструментів цифрове середовище стає різноманітнішим, що ускладнює створення єдиної інформаційної технології для цифрової трансформації. Щоб розвивати таку технологію, ми повинні спочатку організувати цей простір. Результати програми цифрової трансформації ЗВО можна класифікувати як допоміжні або функціональні компоненти цифрового середовища. Допоміжні елементи цього цифрового середовища включають:

- єдине інформаційне середовище ЗВО та його філій;
- надійна робота сервера;

– підвищення ефективності комп'ютерної мережі;

– впровадження технологій онлайн навчання в університеті;

– цілісна організаційна, програмна та інформаційна основа функціонування інформаційних систем ЗВО;

– зниження видавничих витрат і застосування сучасних підходів до поширення наукової інформації серед користувачів;

– проведення семінарів для розробки онлайн-курсів, серед іншого [3, с. 213].

Інформаційне середовище закладів вищої освіти (ЗВО) є сукупністю матеріально-технічних, інформаційних та технологічних ресурсів, які забезпечують доступ до навчальних, наукових та методичних матеріалів, сприяють організації освітнього процесу, а також створюють умови для безперервного професійного розвитку майбутніх педагогів. У сучасних умовах, коли Україна активно долучається до глобальних цифрових ініціатив та реформ у сфері освіти, важливість інформаційного середовища як інструменту для формування професійної компетентності значно зросла.

Єдине інформаційно-освітнє середовище являє собою цілісну педагогічну систему, сукупність матеріально-технічних, програмних інформаційних, дидактичних ресурсів та інноваційних освітніх технологій, реалізація яких в освітньому процесі сприяє формуванню загальнокультурних і професійних компетенцій здобувачів вищої освіти [10, с. 65].

Вирішальним елементом у розробці єдиного інформаційного середовища є інтеграція засобів ІКТ та інформаційно-цифрових технологій в освітню базу [2]. У міру формування єдиного освітнього середовища в закладі звичайні педагогічні методи поєднуються з педагогічними ІКТ, які використовуються в усіх видах освітньої діяльності з метою обробки, обміну та поширення інформації. Структурування діяльності учасників в інформаційному освітньому просторі спирається на інтерактивні інформаційні технології [7].

Для посилення діяльності ЗВО дослідники окреслюють завдання інформаційного середовища за кількома ключовими напрямками:

– щодо освітньої діяльності – забезпечення інформаційної підтримки майбутніх педагогів професійної освіти (доступ до електронних освітніх ресурсів); використання електронних навчально-методичних матеріалів; контроль за освітнім процесом;

– щодо навчально-методичної діяльності – надання інформаційної підтримки освітянам; розробка електронних навчально-методичних комплексів; відстеження освітнього прогресу та результатів, у тому числі виховання та професій-

ної підготовки; підтримка процесів оцінювання, ліцензування та акредитації;

– у частині управлінської діяльності – збір, обробка та узагальнення статистичних даних; аналіз всебічних інституційних даних про продуктивність; управління фінансовими та бухгалтерськими завданнями; забезпечення інформаційного забезпечення діяльності підрозділу; впровадження електронного документообігу; та нагляд за адміністративними та економічними функціями, серед іншого [4, с. 250].

Створення інформаційного середовища закладів освіти за допомогою запропонованих технологій і принципів дає шанс не тільки перевірити та впровадити інноваційні методи управління та навчання, які відповідають сучасній соціальній еволюції, але й підвищити мотивацію тих, хто залучений до освітнього процесу під час їхнього освітня, наукова та громадська діяльність. Такий підхід спрямований на підвищення ефективності управління інформацією, мінімізацію загальних витрат на ІТ-ресурси та підвищення економічної ефективності використання інформаційних продуктів у цілому.

При розробці інформаційного середовища для цих установ надзвичайно важливо передбачити розвиток інформаційної архітектури та моделі, яка використовує сучасні інтегровані рішення в освіті, охоплює управління інформацією, стратегії m-Learning та m-Science, дотримується принципів Social-Mobile-Access-Regulated-Technology та включає в себе ефективні організаційні, економічні та інформаційні механізми разом із програмами, які сприяють впровадженню сучасних технологій та інновацій, тим самим сприяючи інформатизації навчальних закладів [8, с. 25].

У сучасному освітньому середовищі розв'язання існуючих протиріч у поточних системах є недосяжним без впровадження електронного навчання. З одного боку зростають витрати на підготовку кваліфікованих спеціалістів у певних галузях, а з іншого – потенційно нижча вартість традиційної масової освіти порівняно з освітою, яка використовує інформаційні технології. Існують також проблеми з доступністю та бар'єри для академічної мобільності майбутніх педагогів професійної освіти. Інтенсифікація пізнавальної активності та самостійної освітньої діяльності має вирішальне значення, оскільки ці елементи значно сприяють якості та глибині засвоєння знань. Крім того, освітні програми, як правило, зосереджені на списку паперових джерел, а не на захопленні вільного вивчення онлайн-ресурсів, включаючи електронні навчальні матеріали від різних наукових установ та університетів. Традиційні методи навчання, зокрема лекції, явно застарівають, і існують обмеження для просування інноваційних технологій навчання. Інтеграція електронних освітніх

ресурсів зміщує фокус технологій навчання з простого отримання знань на заохочення самостійного дослідження та розвитку творчих здібностей учнів. Цей перехід вимагає методологічного перегляду способів оцінювання якості набутих знань і навичок. Підтвердженням цієї тенденції є зростання кількості закладів освіти, які використовують інформаційні технології. В інформаційно-освітньому середовищі вищої освіти електронне навчання охоплює широкий набір програм і процесів. Він оживляє освітній досвід, включаючи не лише особисте навчання та важливе незалежне навчання, але й віртуальний компонент. Цьому віртуальному аспекту сприяє широке використання Інтернет-технологій, які гарантують доступність і надійність у виборі та використанні освітнього контенту. Завдяки цьому майбутні педагоги професійної освіти можуть у будь-який час отримувати поради від викладачів, репетиторів та організаторів навчання та спілкуватися зі своїми однолітками на освітніх форумах незалежно від місця розташування [3, с. 81].

Спостерігаємо кілька позитивних зрушень у сучасному інформаційному середовищі закладів вищої освіти: розвиток і вдосконалення комп'ютерних технічних засобів і методів навчання; зміна ролі ІКТ в рамках освіти, зокрема з інтеграцією штучного інтелекту; зростаюча спеціалізація в розробці та застосуванні комп'ютерних освітніх систем і ресурсів; збільшення дидактичної інтеграції змісту та освітніх стратегій під час проєктування та виконання освітніх ІКТ; розширення складності та ефективності моделей навчання з використанням ІКТ; налагодження освітньої взаємодії за моделлю живої навчальної спільноти, у межах якої майбутні педагоги професійної освіти навчаються та професійно зростають разом; створення та розвиток віртуальних освітніх середовищ; постійне збагачення сховищ і бібліотек цифрової інформації; формування віртуальних спільнот з урахуванням конкретних освітніх профілів [5, с. 161].

Розглянемо деякі переваги використання інструментів інформаційного середовища (ІС) у вищій освіті. Важливою перевагою є покращення організації навчання. ІС значно оптимізує створення, накопичення та обмін інформацією між викладачами, студентами, адміністрацією. Педагоги можуть поширювати власні ресурси через цифрове освітнє середовище або особисті блоги, дозволяючи їм оцінювати якість своїх навчальних матеріалів шляхом включення відгуків. Це сприяє педагогічній взаємодії та формує соціальні зв'язки.

Ще однією перевагою є підвищена доступність освітніх ресурсів. Інформаційне середовище оптимізоване для надання освітнього контенту з метою самостійної теоретичної та практичної роботи

майбутніх педагогів професійної освіти, а також для самооцінки, підтримуючи при цьому освітню діяльність під керівництвом викладача, коли це необхідно. Також вигідно інтегрувати інформаційне середовище з додатковими модулями, такими як системи оцінювання та консультування.

Особливо важливим є розвиток персоналізованого навчання. Інноваційне ІС складається з колекції розподілених ресурсів, освітніх послуг та інструментів, які дозволяють майбутніх педагогів професійної освіти прокласти власний курс на освітньому шляху. Ця система працює на основі коворкінгу, дозволяючи студентам розвиватися у власному темпі та в унікальному стилі, а також розвивати навички командної та творчої співпраці. Він виконує мету індивідуалізованого, диференційованого та персоналізованого навчання, сприяючи більшій незалежності та підзвітності серед майбутніх професіоналів.

Платформа створена для розширення можливостей студентів з особливими потребами; наприклад, містить варіанти для альтернативних аудіо- та текстових форматів, дозволяючи майбутнім педагогам професійної освіти вибрати медіа-ресурс, якому вони віддають перевагу. Згодом навчальна платформа оцінює метадані ресурсів і вибір, зроблений майбутніми педагогами професійної освіти, щоб рекомендувати найбільш підходящий тип даних для кожного конкретного користувача з особливими потребами, тим самим покращуючи співпрацю та взаємодію.

Інформаційне середовище забезпечує співпрацю та взаємодію не лише між педагогами та студентами, але також сприяє взаємодії між викладачами, практиками та зацікавленими сторонами [4, с. 251]. Вкрай важливо створити віртуальні освітні кіберспільноти, які готові поділитися власним досвідом, цінними стартапами, експертизою та останніми тенденціями цифровізації та інновацій майбутнім фахівцям.

Висновки. Отже, інформаційне середовище закладів вищої освіти відіграє ключову роль у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти. Результати дослідження демонструють, що інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес значно підвищує якість підготовки фахівців, розширює можливості доступу до знань та забезпечує ефективне засвоєння професійних компетенцій. Інформаційне середовище ЗВО виступає як платформа для розвитку індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх педагогів професійної освіти, стимулює їхню мотивацію до самоосвіти та професійного вдосконалення.

Водночас, ефективне використання потенціалу інформаційного середовища вимагає від викладачів та адміністрації ЗВО не лише високого рівня ІКТ-компетентності, але й готовності

до впровадження інноваційних методик навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення, творчих здібностей та практичних навичок майбутніх педагогів професійної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гуралюк А. Г. Феномен відкритого освітнього середовища в закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. № 11 (167). С. 23–27.
2. Дибач І. Л. Інформаційно-комунікаційні потоки закладів вищої освіти в контексті корпоратизації. *Бізнес Інформ*. 2020. № 3. С. 191–199.
3. Заспа Г. О., Оксамитна Л. П., Карапетян А. Р. Методологічні основи створення інформаційної технології в цифровому просторі закладів вищої освіти. *Reicst*. 2022. С. 206–222.
4. Коваль М. С., Кусій М. І. Завдання та властивості інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс». 2021. № 60. С. 247–255.
5. Литвин А. В. Вплив інформатизації закладів освіти на педагогічні інновації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць*. 2015. № 16 (23). С. 158–163.
6. Ребуха Л., Брик Р. Інформаційно-освітній простір закладу освіти: структурно-функціональні особливості освітнього веб-сайту. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2022. № 2. С. 103–114.
7. Скрипник Л. М. Педагогічні умови організації інформаційно-консультативного середовища закладу професійної освіти: дис.... д-ра філософії 015. Кривий Ріг, 2023. 275 с.
8. Топузов М. Інформаційно-освітнє середовище навчальних закладів. Проектування відповідно до вимог сучасного суспільства. *Директор школи*. 2018. № 9–10 (825–826). С. 17–25.
9. Харченко І., Шищенко І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти як підґрунтя для формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців. *Human Studies Series of Pedagogy*. № 45, С. 78–84.
10. Ящук І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти: практико-орієнтований підхід. *Інноватика у вихованні*. 2021. № 1 (13). С. 62–72.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

MODERN TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING WITHIN THE SYSTEM OF LIFELONG LANGUAGE LEARNING IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Метою статті є аналіз особливостей використання сучасних дистанційних освітніх технологій для розвитку іншомовної професійної компетентності особового складу Збройних Сил України.

У контексті сучасних вимог до безперервної мовної підготовки у Збройних Силах України, застосування дистанційних освітніх технологій відкриває нові горизонти для розвитку іншомовної професійної компетентності особового складу. Сучасні технології, такі як інтерактивні платформи для онлайн-курсів, відеоконференції та мобільні додатки, суттєво змінюють підходи до навчання і підвищують його ефективність. Використання дистанційних освітніх технологій забезпечує гнучкість і доступність навчання, що є важливим для підтримки високого рівня підготовки особового складу, що працює у нестабільних умовах або має змінний графік. Системи дистанційного навчання дозволяють організувати навчання як у реальному часі (синхронно), так і за допомогою матеріалів, доступних у будь-який час (асинхронно). Це дає можливість кожному військовослужбовцю обирати найбільш зручний формат навчання, що відповідає його графіку та особистим потребам. Мультимедійні технології дозволяють ефективно впроваджувати мовні навички в навчальний процес, підвищують зручність навчання завдяки можливості інтеграції цього процесу у повсякденне життя військовослужбовців. Мобільні додатки мають функції для тренування словникового запасу, граматичні вправи та завдання для розвитку навичок аудіювання та говоріння через інтерактивні завдання та ігри.

Зазначені вище дистанційні технології не лише полегшують доступ до навчальних матеріалів, але й сприяють інтеграції новітніх методів навчання. Використання адаптивного навчання дозволяє персоналізувати освітній процес, підлаштовуючи його під індивідуальні особливості та потреби військовослужбовців. Завдяки цим інноваційним рішенням підготовка особового складу Збройних Сил України до міжнародних завдань стає більш динамічною та адаптованою до сучасних вимог. Використання дистанційних освітніх технологій сприяє не лише розвитку іншомовної компетентності, але й підвищенню загальної професійної підготовки військовослужбовців, що є ключовим для успішної реалізації міжнародних місій та підтримки ефективного взаємодії з партнерами.

Ключові слова: безперервна мовна підготовка, мовна підготовка військовослуж-

бовців, дистанційне навчання, дистанційні освітні технології, мультимедійні технології.

The aim of the article is to analyze the features of using modern distance learning technologies to develop foreign language professional competence of the personnel of the Armed Forces of Ukraine. In the context of contemporary requirements for continuous language training in the Armed Forces of Ukraine, the use of distance learning technologies opens new horizons for developing the foreign language professional competence of military personnel. Modern technologies such as interactive platforms for online courses, video conferencing, and mobile applications significantly change approaches to learning and increase its effectiveness. The use of distance learning technologies provides flexibility and accessibility in education, which is essential for maintaining a high level of training for personnel working in unstable conditions or with variable schedules. Distance learning systems allow for both real-time (synchronous) training and learning through materials available at any time (asynchronous). This enables each service member to choose the most convenient learning format that suits their schedule and personal needs. Multimedia technologies effectively integrate language skills into the learning process, significantly enhance the convenience of learning by integrating the educational process into the daily life of service members. Mobile applications may include features for vocabulary training, grammar exercises, as well as the development of listening and speaking skills through interactive tasks and games.

The above-mentioned distance technologies not only facilitate access to educational materials but also contribute to the integration of the latest teaching methods. The use of adaptive learning allows for the personalization of the educational process, tailoring it to the individual characteristics and needs of service members. Thanks to these innovative solutions, the preparation of the Armed Forces of Ukraine personnel for international tasks becomes more dynamic and adaptable to modern requirements. The use of distance learning technologies contributes not only to the development of foreign language competence but also to the overall professional training of military personnel, which is key to the successful implementation of international missions and the support of effective interaction with partners.

Key words: lifelong learning, language training of military personnel, distance learning, distance educational technologies, multimedia technologies.

УДК 355.233(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.57>

Величко О.О.,

ст. науковий співробітник наукового центру мовного тестування Національного університету оборони України

Поліщук О.В.,

ст. науковий співробітник наукового центру мовного тестування Національного університету оборони України

Кравчук А.О.,

мол. науковий співробітник наукового центру мовного тестування Національного університету оборони України

Хоменко А.І.,

мол. науковий співробітник наукового центру мовного тестування Національного університету оборони України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Володіння іноземною мовою набуває особливої актуальності в сучасних умовах російської збройної агресії проти України. Зараз дуже гостро стоїть проблема якісної мовної підготовки особового складу Збройних Сил України і, зокрема,

професійно орієнтованого спілкування англійською мовою, що є вкрай необхідним для забезпечення саме міжкультурної комунікації. У рамках зазначеного та враховуючи стратегічний курс нашої держави на приєднання до Європейського Союзу і НАТО і відповідно до його безпекових

структур, Збройним Силам України необхідні фахівці, що здатні виконувати завдання із захисту нашої держави та діяти спільно з військовими представниками держав-членів НАТО. Військовослужбовцям Збройних Сил України слід підтримувати високий рівень володіння англійською мовою для виконання своїх військових обов'язків та забезпечення якісного оперативного спілкування.

Сучасне суспільство зараз знаходиться під впливом розвитку інформаційних та телекомунікаційних технологій, що не може не сказатися на суттєвих змінах у формах освітнього процесу. Це призводить до зростання значущості безперервної освіти без відриву від професійної діяльності. Система безперервної мовної підготовки у Збройних Силах України є частиною навчання впродовж життя (lifelong learning), яке набуває все більшої актуальності в сучасному світі та забезпечує неперервне підвищення кваліфікації в царині іншомовної підготовки.

Інститут ЮНЕСКО з освіти впродовж життя (UNESCO Institute for Lifelong Learning) пояснює термін «безперервної освіти» як інтеграцію навчання та життя, що передбачає навчальну діяльність людей різного віку у будь-якому життєвому середовищі та через різноманітні методи, які разом задовольняють широке коло навчальних потреб». Ідею безперервної освіти (lifelong learning) пов'язують із концепцією напіврозпаду знань, її у 20 столітті запропонував австрійсько-американський економіст Фріц Махлуп. Суть концепції проста – світ змінюється так динамічно, а нова інформація поширюється так швидко, що деякі знання перестають бути актуальними ще до того, як ми їх здобудемо. Відповідно, існують професії, для яких старіння і розпад знань відбуваються дуже швидко. За таких умов академічна освіта потребує постійного оновлення, а для того, щоб встигати за інформацією, необхідно навчатися саме протягом усього життя.

Система безперервної освіти у Збройних Силах України сприяє впровадженню та розвитку так званих дистанційних форм навчання. Використання сучасних технологій дистанційного навчання в системі мовної підготовки МОН України може суттєво покращити процес оволодіння іноземною мовою, адже саме дистанційні технології дають змогу забезпечити гнучкість, доступність і ефективність навчання, що є ключовими факторами в контексті навчання впродовж життя і сприяє впровадженню та розвитку так званих дистанційних форм навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукової літератури говорять про те, що питання формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) військових фахівців на різних етапах їхньої професійної діяльності із використанням дистанційних

технологій у мовній підготовці має бути безперервним та систематичним процесом. Водночас аналіз та узагальнення наукових джерел показує, що є достатня кількість наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, які спрямовані на вирішенні таких проблемних напрямів, як: розвиток іншомовних компетентностей військових фахівців (М. Арістархова В. Балабін, І. Бец, І. Блощинський, Т. Вакалюк, М. Гребенюк, В. Златніков, О. Лагодинський, В. Осьодло, Н. Шалигіна); застосування сучасних технологій дистанційного навчання (В. Биков, Р. Деллінг, В. Круглик, В. Осадчий, К. Осадча, Г. Рамбле, Л. Ребуха, М. Сімонсон, О. Спірін, М. Томпсон); особливості реформування та удосконалення мовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів (О. Єфімова, Л. Захарова, Л. Канова, А. Чирва, О. Щерба); питання мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 (В. Крикун, Н. Тарасенко, Ю. Грищук, К. Кащук).

Мета статті полягає в дослідженні та аналізі сучасних технологій дистанційного навчання, їх можливостей та ефективності впровадження у процес безперервної мовної підготовки в Збройних Силах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний рівень розвитку технологій вимагає постійного розвитку професійних компетентностей військовослужбовців Збройних Сил України. Саме тому освіта набуває форми безперервності, що, своєю чергою, впливає на підвищення актуальності навчання впродовж життя (lifelong learning). За визначенням, запропонованим Європейською комісією, навчання впродовж життя розглядається як цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється з метою удосконалення знань, навичок і компетентностей у межах особистісної, громадянської, соціальної та фахової перспективи. Воно підвищує мотивацію військових професіоналів до розвитку, до здійснення досліджень і навчанню задля покращення якості життя, а також допомагає досягти самореалізації та задоволення, надає можливість здобувати та інтегрувати знання та навички, поєднуючи різні сфери життєдіяльності [1]. Європейський парламент і Рада Європейського Союзу посилюють нашу думку щодо важливості розвитку професійних компетентностей впродовж життя шляхом ухвалення Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. Відповідно до цієї програми фахівці різних сфер діяльності потребують широкого спектра навичок і компетентностей для такого навчання, зокрема грамотності, культурної обізнаності, самовираження, цифрової та мовної компетентності [2].

Мовна компетентність розглядається як сукупність базових знань про систему мови, закономірності її функціонування та здатність оперувати

цими знаннями в мовленнєвій діяльності. Говорючи про мовну компетентність слід зазначити важливість вивчення іноземної мови, бо володіння нею є важливим інструментом для зростання конкурентоспроможності як фахівця, так і цілої держави [3]. Вивченню іноземної мови надається величезне значення, оскільки мова є інструментом міжкультурної комунікації у всіх сферах життєдіяльності, зокрема й у військовій. Мовна підготовка є визначальним фактором мотивації для представників Збройних Сил України, які націлені на зростання по службі. Безперечно важливим для військовослужбовців є самоініціативна освіта, яка ініціюється бажанням саморозвитку особистості [4]. Отже, на основі аналізу, доходимо висновку, що безперервна мовна підготовка є процесом, який охоплює систематичне навчання і вдосконалення мовних навичок протягом усього життя. Ця концепція відображає розуміння того, що мовні навички не набуваються одноразово, а потребують постійного розвитку та вдосконалення. У сучасних умовах глобалізації та інформаційного впливу, компетентність в іноземних мовах, особливо в англійській, виступає одним з ключових факторів успіху для військової сфери. Вивчення саме англійської мови – один зі шляхів євроатлантичної інтеграції фахівців Збройних Сил України. Адже саме англійська мова є оперативною мовою армії НАТО.

Військовослужбовці Збройних Сил України активно інтегруються в міжнародні військові структури, а володіння іноземною мовою стає однією з основних передумов ефективної співпраці. В результаті розвитку міжнародних зв'язків з країнами-членами НАТО та опануванням нових видів військової техніки та озброєння питання щодо мовної підготовки військовослужбовців Збройних Сил України, її розроблення, змісту, форми та вдосконалення є вкрай важливими. Все це зумовлено потребою комунікації військовослужбовців Збройних Сил України іноземною мовою, необхідністю виконання завдань в рамках міжнародної військової співпраці та у складі інтернаціональних підрозділів, участю в роботі органів безпеки, проведенню міжнародних операцій в складі сил ООН, участю в системі Європейської безпеки, спільними військовими навчаннями, обміном спеціалістами, забезпеченням взаємосумісності, відточенням навичок застосування знань на практиці та ін. Досконале володіння іноземною мовою стає важливим компонентом підготовки військовослужбовців Збройних Сил України.

Розвиток іншомовної підготовки у Збройних Сил України обумовлений цілеспрямованою державною політикою України: Наказ Міністерства оборони України «Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України» (2019), Концепція дистанційного

навчання у Збройних Силах України (2015 р.) та отримання статусу партнера НАТО з розширеними можливостями (2020 р.). Відповідно до Дорожньої карти вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України на 2021–2025 роки, що була затверджена Міністром оборони України, передбачені конкретні заходи вдосконалення мовної підготовки та визначені шляхи підвищення її ефективності шляхом нарощування спроможностей курсів інтенсивного вивчення іноземних мов, безперервності використання, збільшення часу на опанування в системі індивідуальної підготовки, залучення ресурсів дистанційного навчання та інше [4, 5].

Метою безперервної мовної підготовки є не лише надання основ мови або досягнення певного рівня володіння нею, але й забезпечення можливості постійного вдосконалення мовних навичок, адаптації до змінних умов комунікації та нових професійних вимог. Система безперервної мовної підготовки військовослужбовців забезпечує постійне підвищення кваліфікації в галузі іноземних мов, що є невід'ємною частиною професійної діяльності військових Збройних Сил України. Відсутність мовних бар'єрів є достатньо вагомим елементом сучасного воєнного середовища. Розуміння міжнародної лексики, стандартів комунікації, а також здатність до швидкого вивчення іноземних мов є важливими для фахівців Збройних Сил України.

Основна проблема системи безперервної мовної підготовки у Збройних Силах України полягає в тому, що традиційні форми навчання не здатні задовольнити постійно зростаючі потреби у мовному навчанні військовослужбовців [6]. Через це застосування саме сучасних технологій дистанційного навчання є можливістю вирішення цієї проблеми та досягнення максимальної ефективності й результативності в системі безперервної мовної підготовки Збройних Сил України.

Дистанційне навчання – це така форма організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають цілей навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово і переважно на відстані [7]. Таким чином, дистанційне навчання можна розглядати як вид навчання, у процесі якого надання істотної частини навчального матеріалу і більша частина взаємодії з викладачем здійснюються з використанням сучасних інформаційних технологій: комп'ютерних телекомунікацій, мультимедіа, навчальних систем, супутникових зв'язків, національного й кабельного телебачення [8].

Під технологіями дистанційного навчання можна розуміти сукупність знань про способи й засоби процесу навчання, що відбувається на основі інформаційно комунікативних технологій, при якому можна спостерігати якісну зміну об'єкта.

Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді. Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі та збереження навчальних матеріалів, організації й супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [9].

Через те, що актуальність інформаційних освітніх технологій зумовлена тим, що вони вдосконалюють систему освіти і роблять ефективнішим навчальний процес, то використання інформаційно-комунікаційних технологій у мовній підготовці набуває особливого значення в сучасних умовах освітнього процесу. Сьогодні найбільш поширеними є комп'ютерні навчальні програми, онлайн курси, зокрема, комп'ютерні підручники, діагностично-тестові системи, лабораторні комплекси та інші.

ІКТ (інформаційно-комунікативні технології) можна повною мірою вважати синонімом до ІТ (інформаційні технології). Це демонстрація певної інформації під час проведення занять, лекцій, семінарів з метою досягнення педагогічного (навчального) ефекту за допомогою засобів візуалізації (текст, зображення, звук, мультимедіа, тощо). Навчальні презентації використовуються для наочного і доступного подання навчального матеріалу. Для розроблення презентацій існує безліч програм, серед них: Microsoft Office PowerPoint, Adobe Flash, OpenOffice.org Impress, Powerbullet Presenter, ProShow Producer, PPT CREATE, Quick Slide Show, MySlideShow, Corel Presentations, Macromedia Flash та інші. Однією з найпопулярніших серед викладачів іноземних мов вищої військової школи є програма PowerPoint, яка входить до пакету прикладних програм Microsoft Office.

Говорячи про сучасні технології дистанційного навчання у системі безперервної мовної підготовки у Збройних Силах України, варто звернути особливу увагу на BigBlueButton (BBB), що інтегрується у платформу дистанційного навчання Moodle. BigBlueButton – це один з найбільш адаптованих цифрових сервісів для потреб навчального процесу. Він передбачає використання необхідного набору цифрових інструментів, які забезпечують максимально наближені умови для проведення традиційних аудиторних занять. Big Blue Button – це популярна платформа з відкритим вихідним кодом, розроблена спеціально для онлайн-освіти, проведення вебінарів та відеоконференцій. Однією з головних переваг Big

Blue Button є підтримка інтерактивних презентацій. Викладачі можуть завантажувати слайди у форматах PDF або PowerPoint і використовувати інтерактивну дошку для пояснення матеріалу, що дозволяє зробити заняття більш зрозумілим і доступним для студентів. Такі функції, як опитування, спільний доступ до екрану та чат, роблять BBB потужним інструментом для взаємодії з аудиторією. Ще однією важливою функцією є можливість проведення відеоконференцій з підтримкою аудіо. BBB дозволяє організувати відеозустрічі кількістю до 100 учасників одночасно – це робить платформу ідеальною для великих лекційних аудиторій. Сесії можуть бути записані, що дозволяє студентам переглядати заняття пізніше, якщо вони пропустили їх або хочуть повторити матеріал. Big Blue Button підтримує інтеграцію з такою системою управління навчанням як Moodle, що дозволяє викладачам ефективно управляти освітнім процесом та організувати навчальні ресурси. Додаткові функції опитування, спільного доступу до екрану та чату роблять платформу BBB потужним інструментом для взаємодії з аудиторією. Завдяки регулярним оновленням та активній підтримці спільноти розробників Big Blue Button залишається сучасним рішенням для онлайн-навчання, забезпечуючи високу якість відео/аудіо та безперебійну роботу навіть у великих групах користувачів.

Деякі з найпопулярніших інструментів, які використовуються разом з Big Blue Button:

- інтерактивна дошка. Дозволяє викладачам і учасникам спільно працювати над зображеннями, текстом та малюнками в реальному часі. Викладачі можуть робити замітки, малювати схеми, а учасники можуть брати активну участь, додаючи свої коментарі;

- презентації. Викладачі можуть завантажувати презентації у форматах PDF або PowerPoint і використовувати їх під час занять. А такі інтерактивні елементи, як анімації або переходи, роблять презентації більш цікавими;

- відеоконференції. BBB підтримує роботу до 100 учасників одночасно, дозволяючи організувати великі лекції або зустрічі. Платформа забезпечує високу якість відео та аудіо, що важливо для проведення навчальних занять;

- запис сесій. Дозволяє записувати всі проведені сесії, включаючи презентації, обговорення та відеоконференції. Записані матеріали можна переглядати пізніше, що особливо корисно для студентів, які не змогли бути присутніми на занятті;

- опитування та голосування. Викладачі можуть використовувати опитування для оцінки розуміння матеріалу учасниками або для збору зворотного зв'язку. Голосування можна організувати в реальному часі, що робить заняття більш інтерактивними;

– спільний доступ до екрану. Учасники можуть ділитися своїм екраном з іншими, що є корисним для демонстрації програмного забезпечення, виконання завдань або спільного розгляду документів;

– чат. Платформа підтримує текстовий чат, який може використовуватися для приватних повідомлень між учасниками або для загальних обговорень у групі.

Також варто відзначити, що Big Blue Button активно використовується не лише в університетах і школах, а й у корпоративному навчанні. Завдяки своїй гнучкості та можливостям налаштування, платформа підходить для різноманітних освітніх та тренінгових програм. Компанії можуть використовувати BBB для внутрішніх тренінгів, семінарів, а також для комунікації з віддаленими співробітниками.

Інтеграція з іншими популярними інструментами та платформами робить Big Blue Button універсальним рішенням для будь-яких потреб у дистанційному навчанні. Наприклад, можливість інтеграції з платформами для управління курсами, такими як Canvas або Blackboard, забезпечує додаткову зручність і простоту використання для викладачів і студентів, що робить Big Blue Button потужним засобом для організації дистанційного навчання, дозволяючи викладачам та студентам ефективно взаємодіяти незалежно від місця розташування.

Таким чином, Big Blue Button продовжує стверджуватися як один з найкращих інструментів для дистанційного навчання, пропонуючи користувачам потужні та надійні рішення для забезпечення якісної освіти в онлайн-форматі.

Ще один з додатків для створення альтернативного контенту – цифровий інструмент для онлайн-навчання H5P (аббревіатура від HTML5 Package). Це додаток для створення інтерактивного контенту: презентацій, відео, мультимедійного матеріалу, запитань, вікторин, ігор тощо, без необхідності професійного володіння навичками програмування. H5P – це інструмент з відкритим вихідним кодом, який дозволяє створювати інтерактивні віджети та вбудовувати їх у веб-сторінки [10]. H5P полегшує створення, поширення та використання мультимедійного інтерактивного контенту, який поділяється на кілька категорій: ігри, мультимедіа, запитання та соціальні мережі. Він має низку особливостей, на які варто звернути увагу, а саме:

– різні типи контенту. На сайті H5P доступно більше 50 різних типів контенту для створення інтерактивних активностей. Найпопулярніші – інтерактивне відео, презентація курсу, гра на пам'ять, кілька типів запитань тощо. Така різноманітність дозволяє адаптувати вправи до кожного типу контенту, з яким ми хочемо працювати;

– легка інтеграція. Інструменти H5P, засновані на HTML5, можуть бути вбудовані в будь-яку веб-сторінку. Також є кілька плагінів, які дозволять збирати на платформі інформацію від взаємодії відвідувачів або тих, хто навчається з активністю. Наразі є плагіни для Moodle, Wordpress, Drupal, Blackboard, Canvas та Brightspace, а також є можливість їх кастомізації, щоб адаптувати їх для кращої відповідності поставленим цілям;

– можливість запису. Більшість вправ H5P включають xAPI (специфікація програмного забезпечення для електронного навчання, яка записує та відстежує різні типи досвіду навчання для навчальних систем) для отримання детальної інформації про взаємодію студента з вправою, наприклад, відповіді, які він дав, або час, який він витратив на відповідь. Це дозволяє провести повний аналіз з використанням методів навчальної аналітики;

– інші аспекти. Модульна розробка контенту дозволяє дуже просто використовувати вже існуючі види діяльності для нових завдань. Також є можливість налаштувати зовнішній вигляд будь-якої активності. А спільнота розробників постійно працює над вдосконаленням та пропозиціями нового контенту.

Найпопулярнішими інструментами H5P є:

– відео. Є можливість додати відео, яке студент повинен переглянути, перш ніж перейти до наступного розділу. Це привабливий спосіб ввести в контекст або пояснити концепцію, яку потрібно засвоїти;

– інтерактивне відео. Воно розширює попередній інструмент та дозволяє використати відео з можливістю додавання безлічі типів запитань у той час, коли це здається доцільним. Крім того, можна повернути студента до попередньої точки відео, поки він не відповість на питання правильно, таким чином – змусити студента бути уважним під час відтворення;

– питання з розгалуженням. Цей тип контенту є специфічним для вправи «сценарій розгалуження» і є центральною віссю її розробки, оскільки дозволяє ставити студентам запитання з різними альтернативами і призначати різні шляхи або відгалуження відповідно до їхньої відповіді [11].

Перераховані вище інструменти H5P дозволяють зробити те, що на сьогоднішній день є дуже необхідним у навчанні, а саме: демократизувати створення цифрового контенту, щоб він був доступним для будь-якого вчителя, який має мінімальну підготовку у використанні ІКТ. Формат H5P, який можна використовувати на будь-якій платформі, сприяє легкому обміну розробленими матеріалами, що є запорукою його успіху.

Інструмент H5P може бути інстальований у WordPress, Drupal, Moodle. Тип контенту може бути таким: Course Presentation (презентація

курсу); Interactive video (інтерактивне відео); Dialog cards (картки-діалог); Flashcards (флеш-картки); Accordion (акордеон); Drag the Words (перетягування слів) та різні види тестів. Також H5P інтегрується у систему Moodle за допомогою спеціального плагіна, який можна знайти на офіційному сайті MOODLE.

Одним із актуальних напрямів використання інформаційних комп'ютерних технологій в системі мовного тестування у ЗС України є авторська методика КАМТ (комп'ютерного адаптивного мовного тестування). Це різновид комп'ютерного тестування, під час якого послідовність подання тестових завдань, їх складність та кількість залежать від відповідей того, хто тестується. Тобто, КАМТ враховує рівень розвитку іншомовних компетентностей того, хто тестується під час процедури тестування. Зокрема, під час комп'ютерного адаптивного мовного тестування тестований отримує спочатку тестове завдання середньої складності, яке відповідає стандартизованому мовленнєвому рівню 2 відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 (далі – СМР 2). Якщо обирається правильна відповідь на визначену кількість завдань, тоді наступне завдання буде складнішим, а якщо відповіді неправильні – простішим, допоки програма КАМТ не визначить остаточний рівень того, хто тестується.

До основних принципів роботи комп'ютерного адаптивного мовного тестування відноситься: індивідуалізація, ефективність, точність та універсальність.

– Індивідуалізація. Система підлаштовується під кожного тестованого, що дозволяє оцінювати мовні навички більш точно та персоналізовано.

– Ефективність: Оскільки тестування зосереджується лише на тих запитаннях, які відповідають рівню учасника, загальна кількість питань зменшується, що економить час без втрати якості оцінки.

– Точність: За допомогою алгоритмів адаптації тест виявляє рівень знань з мінімальним числом запитань, що забезпечує високу точність оцінки.

– Універсальність: Адаптивні тести можуть оцінювати різні аспекти володіння мовою – від граматики до розуміння тексту або аудіювання.

Адаптивне мовне тестування має низку переваг, а саме:

– зменшення стресу, оскільки учасники не стикаються з завданнями, які занадто перевищують або не відповідають їхньому рівню знань, що знижує стрес та підвищує впевненість у собі;

– підвищення об'єктивності через зменшення впливу випадкових факторів, таких як удача або стомленість, що робить оцінювання більш об'єктивним;

– широке застосування, бо адаптивні мовні тести можуть використовуватися як у будь-яких навчальних закладах, так і в компаніях для оцінки

рівня мовних навичок кандидатів або для внутрішнього навчання співробітників.

Комп'ютерне адаптивне мовне тестування є потужним інструментом, який допомагає забезпечити точне, швидке та ефективне оцінювання мовних навичок. Завдяки своїй гнучкості, воно підходить як для освітніх установ, надаючи користувачам можливість отримати об'єктивну оцінку своїх знань у максимально зручний спосіб.

Підсумовуючи, слід сказати, що сучасні технології дистанційного навчання дозволяють забезпечити гнучкість, доступність і ефективність навчання, що є ключовими факторами в контексті навчання впродовж життя. Питання формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності військових фахівців на різних етапах їхньої професійної діяльності із використанням дистанційних технологій у мовній підготовці має бути безперервним та систематичним процесом.

Висновки. Система безперервної мовної підготовки у Збройних Силах України має за мету забезпечити військовослужбовців необхідними мовними знаннями та навичками, що є особливо важливим у контексті міжнародного співробітництва та місії НАТО. Саме застосування сучасних технологій дистанційного навчання у сфері мовної підготовки має такі переваги:

1. *Безперервність навчання.* Військовослужбовці мають можливість гнучкого навчання у зручний для них час, використовуючи при цьому мобільні додатки або веб-сайти, що дає змогу постійно вдосконалювати свої мовні навички. А використання різноманітних навчальних матеріалів, форм навчання та ігрових елементів робить навчання більш цікавим та ефективним.

2. *Індивідуальний підхід та гнучкість.* Штучний інтелект дає змогу створювати індивідуальні навчальні плани для врахування рівня знань, швидкості або стилю навчання, специфічних або особистих потреб кожного військовослужбовця. А використання інтерактивних методів навчання дають можливість вчити мову у власному темпі, зручно розташувавшись будь-де з доступом до Інтернету.

3. *Розвиток комунікативних навичок.* Використання онлайн-платформ для проведення вебінарів, конференцій та зустрічей сприяє розвитку комунікативних навичок військовослужбовців, необхідних для ефективного міжкультурного спілкування. Такий процес комунікації може бути використано для занурення в мовне середовище, що сприяє кращому розумінню та використанню мови. Онлайн зустрічі – це ще й можливість спілкування з носіями мови, що значно підвищує рівень володіння мовою та процес вивчення культурних особливостей.

4. *Масштабованість.* Онлайн-платформи та програми дозволяють, незалежно від

географічного розташування, одночасно навчати багато осіб. Це забезпечує мовну підготовку великої кількості військовослужбовців в різних містах України.

Навчально-методичний комплекс «Система безперервної мовної підготовки у Збройних Силах України» спрямований на підтримку безперервного процесу вивчення мови військовослужбовцями. Система включає в себе як навчання новим військовим термінам, так і тренування специфічних навичок спілкування (радіо-комунікації, онлайн зустрічі, переговори) та підготовку до міжнародних місій та інше. Чинна система дає можливість вивчати та вдосконалювати знання іноземних мов для військовослужбовців на всіх етапах проходження служби. Вона може об'єднувати як базову мовну підготовку, що пропонується курсантам та слухачам у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах, так і мовну підготовку військовослужбовців безпосередньо у процесі виконання службових обов'язків, котра забезпечується завдяки створеній останніми роками мережі курсів іноземних мов.

Задля успішного протистояння України російській збройній агресії, подальшого розвитку та прискорення євроатлантичної інтеграції, пріоритетом кожного українського військовослужбовця повинен стати безперервний особистісний розвиток, постійне вдосконалення набутих знань та вивчення англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лук'янова Л.Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710017/1/2016_monograph_Lukianova.pdf.
2. Драйден Г., Вос Дж. Нова парадигма освіти у глобальному світі. Глобальні виклики і пріоритети освіти XXI століття. URL: dlse.multycourse.com.ua/ua/print_page/module/15.
3. Полудень В. Формування мовної компетентності учнів у процесі навчання синтаксису простого речення: магістерська робота. URL: [ПОЛУДЕНЬ В.О. МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА_2021.pdf](http://kdpu.edu.ua) (kdpu.edu.ua) (дата звернення 09.05.2024)
4. Про основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України: наказ М-ва оборони України від 08.08.2019. URL: [Військова освіта та наука | Міністерство оборони України \(mil.gov.ua\)](http://mil.gov.ua) (дата звернення 11.06.2024)
5. Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021–2025 роки) : рішення Міністра оборони України від 01.03.2021. URL: [doroznya_karta_2021.pdf](http://mil.gov.ua) (mil.gov.ua) (дата звернення 23.07.2024)
6. Арістархова М. С., Демидко Д. Л. Особливості мовної підготовки в системі індивідуальної підготовки у Збройних Силах України. *Військова освіта*. 2022. С. 17–22.
7. Биков В.Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів. *Кримські педагогічні читання: матеріал Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.*, 2012. URL: Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів – Електронна бібліотека НАПН України (iitta.gov.ua) (дата звернення 25.07.2024)
8. Самойленко О.М. Теоретичні основи використання технологій дистанційного навчання при підготовці майбутніх вчителів математики у ВНЗ: методичний посібник. Тернопіль, 2010. URL: Університет менеджменту освіти НАПН України (mna.u.edu.ua) (дата звернення 30.07.2024)
9. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання та умови застосування: стаття. Харків, 2002. 320 с.
10. Harris, L. How to Use H5P Widgets for Literacy Instruction. *Computers in Libraries*, 2018, 38 (9), 16–21.
11. David Romero Santos, Carlos Rodríguez Córdón and Manuel Palomo-Duarte. Extending H5P Branching Scenario with 360° scenes and xAPI capabilities: A case study in a local networks course. Conference: 21st International Symposium on Computers in Education (SIIE) Tomar, Portugal 2019, P. 119–125.
12. Буяк Б., Терещук Г., Габрусев В. Засоби сервісу BigBlueButton для проведення онлайн навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: зб. тез доп. учасн. V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Тернопіль, 2020. С. 40–44.
13. Hryshchuk Y., & Krykun V. Adaptive Approach to Foreign Language Training, Language Testing to Assess Language Proficiency Levels According to Nato Stanag 6001 in the Armed Forces of Ukraine. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal Pedagogical sciences*. 2022. P. 225–240.
14. Крикун В., Прокопенко А. Розвиток іншомовної професійної компетентності військових фахівців з використанням технологій дистанційного навчання. 2020, 79 с.
15. Крикун В. Вимоги до інтелектуальної адаптивної системи іншомовної підготовки офіцерів Збройних Сил України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* 213, 2024. 178–184 с.
16. Shchokin R., Teslenko V., Krykun V., Balashov A., Semenets-Orlova I., Klochko A. Digitalization Trends in Higher Education. *In Digital Technologies in Education. Selected Cases* (P. 55–66).

ВПЛИВ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА СПРИЙНЯТТЯ Й ЗАСВОЄННЯ ІНФОРМАЦІЇ У КУРСІ З АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА ТА РИТОРИКИ

THE IMPACT OF MULTIMODAL PRESENTATIONS ON INFORMATION PERCEPTION AND ASSIMILATION IN ACADEMIC WRITING AND RHETORIC COURSE

У статті проаналізовано вплив мультимодальних презентацій на сприйняття та засвоєння інформації у курсі з академічного письма та риторики. Аналіз базується на результатах опитування студентів-першокурсників факультету іноземної філології першого (бакалаврського) рівня вищої освіти після завершення вивчення освітнього компоненту англійською мовою «Академічне письмо та риторика». Завданням студентів було створити мультимодальні презентації, які виходять за межі традиційних текстових презентацій PowerPoint, зосередившись на поєднанні вербальних та невербальних компонентів презентацій, встановленні риторичних зв'язків для поглибленого аналізу інформації та усної презентації обраної теми наукової розвідки.

Проведене дослідження виявило значні переваги використання мультимодальних презентацій у курсі з академічного письма та риторики. Результати показали покращення сприйняття та засвоєння матеріалу, поліпшення риторичних навичок та візуальної грамотності студентів. Відзначено позитивний вплив на розвиток критичного мислення здобувачів освіти, вдосконалення роботи з джерелами інформації та підвищення академічної грамотності. Мультимодальні презентації сприяли ефективному взаємному навчанню, збільшенню зацікавленості та активності студентів, загальній ефективності навчального процесу порівняно з традиційними текстовими презентаціями. Зазначено виклики при створенні мультимодальних презентацій, зокрема досягнення оптимального балансу між вербальними та невербальними компонентами презентації для ефективної передачі змісту наукової розвідки та зацікавлення аудиторії, необхідність подальшого вдосконалення навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями для створення мультимодальних презентацій. Окреслено основні аспекти ефективного використання мультимодальних презентацій в освітньому процесі.

Дослідження підкреслює важливість інтеграції мультимодальних презентацій у викладання академічного письма та риторики для покращення результатів навчання та розвитку компетенцій студентів.

Ключові слова: мультимодальна презентація, сприйняття та засвоєння інформації, академічне письмо та риторика, інформаційно-комунікаційні технології, освітній процес.

The article analyses the impact of multimodal presentations on the perception and assimilation of information in Academic Writing and Rhetoric Course. The analysis is based on the survey results conducted at the Faculty of Foreign Philology among the first-year students of the first (bachelor) level of higher education after completing Academic Writing and Rhetoric Course in English. The students' task was creating multimodal presentations that go beyond traditional textual PowerPoint presentations, focusing on combining verbal and nonverbal components of presentations, establishing rhetorical connections for in-depth analysis of information, and oral presentation of a chosen research topic.

The conducted research revealed significant advantages of using multimodal presentations in a course on academic writing and rhetoric. The results showed improvement in the perception and assimilation of the material, betterment of students' rhetorical skills and visual literacy. A positive impact on the development of critical thinking, academic literacy, processing the information sources was noted. Multimodal presentations contributed to effective mutual learning, increased student interest and activity, and overall effectiveness of the educational process compared to traditional text presentations. Challenges in creating multimodal presentations are indicated, in particular, achieving an optimal balance between verbal and non-verbal components in presentations for effective transmission of research content and receiving audience's interest. There is a need for further improvement of skills in using information and communication technologies for creating multimodal presentations. The main aspects of the effective use of multimodal presentations in the educational process are outlined.

The study highlights the importance of integrating multimodal presentations into the teaching of academic writing and rhetoric to improve learning outcomes and develop student competencies.

Key words: multimodal presentation, information perception and assimilation, academic writing and rhetoric, information and communication technologies, educational process.

УДК 811.111:[378.014:001.89
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.58>

Калиновська І.М.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри практики
англійської мови
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Коляда Е.К.,
канд. філол. наук, професор,
завідувач кафедри практики
англійської мови
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному академічному середовищі, яке характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та зростаючим обсягом інформації, традиційні методи презентації наукових досліджень поступаються місцем інноваційним підходам. Серед них особливу увагу привертають мультимодальні презентації, які поєднують

текст, зображення, аудіо та відео, і їхня здатність впливати на сприйняття та засвоєння інформації.

Актуальність вивчення ефективності мультимодальних презентацій зумовлена низкою факторів. В умовах розширення дистанційної освіти та віртуальних наукових заходів, необхідно адаптуватися до нових комунікаційних реалій. Мультимодальний підхід, який поєднує вербальні та невербальні

засоби комунікації, використання мультимедійних ресурсів та інтерактивних складових, може стати провідним для підвищення ефективності наукової комунікації. Крім того, розвиток компетенцій у сфері академічного письма та риторики вимагає інтеграції сучасних технологій у навчальний процес. Розуміння того, як мультимодальні презентації впливають на сприйняття та засвоєння інформації, є важливим для підвищення ефективності наукової комунікації та освітнього процесу в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою для розуміння впливу мультимодальних презентацій на сприйняття інформації є когнітивна теорія мультимедійного навчання Р. Мейера та Р. Морено [5], яка пояснює, як одночасне залучення різних каналів сприйняття оптимізує когнітивні процеси та покращує засвоєння матеріалу. Мультимодальні презентації, згідно з цією теорією, сприяють кращому сприйняттю та засвоєнню інформації, формуючи міцні зв'язки між вербальними та візуальними репрезентаціями, що активізує різні системи обробки інформації у мозку.

Дослідження Г. Кресса підкреслює значення візуальної риторики в науковій комунікації, акцентує увагу на необхідності інтеграції візуальних компонентів для ефективного донесення складних концепцій [4]. Науковець зазначає, що візуальна риторика має потенціал суттєво підвищити рівень залучення аудиторії та сприяти глибшому осмисленню презентованого матеріалу. Використання візуальних елементів в освітньому процесі не лише покращує сприйняття інформації, але й значно посилює її фіксацію в пам'яті, створюючи міцніші когнітивні зв'язки.

П. Айрес та Дж. Свеллер досліджують когнітивне навантаження в контексті мультимедійного навчання, що має безпосереднє відношення до проєктування ефективних мультимодальних презентацій [1]. Вони вказують на те, що надмірне навантаження може заважати ефективному засвоєнню інформації, тому важливо оптимізувати навчальні матеріали, щоб зменшити зайве навантаження на пам'ять.

Дж. Бейтман аналізує потенціал мультимодальності для розширення можливостей наукової комунікації, зокрема для покращення сприйняття інформації й розвитку критичного мислення [2].

Т. Морелл підкреслює ефективність використання мультимодальних презентацій під час міжнародних конференцій і зазначає, що доповідачі, які одночасно використовують різні вербальні та невербальні засоби, демонструють кращі результати у передачі складних наукових понять [6].

У нашій попередній розвідці ми проаналізували вплив мультимодальних презентацій на зацікавленість студентів та розвиток навичок переконливого

виступу з курсу академічного письма та риторики [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на широке використання мультимодальних презентацій, їхній вплив на сприйняття та засвоєння інформації в академічному середовищі залишається недостатньо вивченим. Є потреба в системному аналізі впливу мультимодальних презентацій на сприйняття інформації, розвиток критичного мислення, розуміння складних наукових понять, утримання уваги аудиторії та довготривале запам'ятовування інформації для оптимізації використання презентацій в академічному середовищі та покращення ефективності наукової комунікації.

Мета статті – проаналізувати вплив мультимодальних презентацій на сприйняття та засвоєння інформації в академічному письмі та риториці. Завдання дослідження: описати проведене експериментальне дослідження використання мультимодальних презентацій у процесі викладання курсу з академічного письма та риторики, оцінюючи рівень сприйняття та засвоєння інформації студентами та виклики при створенні мультимодальних презентацій; окреслити основні аспекти ефективного використання мультимодальних презентацій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження базується на результатах опитування здобувачів освіти після завершення вивчення освітнього компоненту «Академічне письмо та риторика» англійською мовою, проведеного на факультеті іноземної філології Волинського національного університету імені Лесі Українки у червні 2023 року. У ньому взяли участь 48 студентів-першокурсників першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у галузі знань 03 Гуманітарні науки спеціальності 035 Філологія за спеціалізацією «Германські мови та літератури (переклад включно, перша – англійська)».

У рамках дослідження, після лекцій з тем академічної доброчесності та ефективної презентації результатів наукового дослідження, здобувачам освіти було запропоновано створити мультимодальні презентації англійською мовою на тему *Academic Integrity / Академічна доброчесність*, які включали такі підтеми: *Being Part of Academic Community; The Origin of Academic Integrity; Values of Academic Integrity; Types of Academic Dishonesty; Causes of Academic Dishonesty; Plagiarism / Avoiding Plagiarism; Cheating / The Reasons for Cheating; Fabrication or Falsification in Academic Documents; Sabotage in Academic Community; Academic Integrity Policy; Lesya Ukrainka Volyn National University Academic Integrity Code*, й провести публічний виступ проведених наукових розвідок.

Необхідно зазначити, що усі учасники дослідження мали попередній досвід роботи

з інформаційно-комунікаційними технологіями для створення презентацій та навички критичного мислення, отримані під час вивчення у першому семестрі освітніх компонентів «Інформаційні технології в лінгвістиці» та «Критичне мислення». Завданням студентів було створити мультимодальні презентації, які виходять за межі традиційних текстових презентацій PowerPoint, зосередившись на поєднанні зображень, відео та текстової інформації, встановленні риторичних зв'язків для поглибленого аналізу та презентації обраної теми наукової розвідки.

Проведене дослідження дозволило виявити низку важливих позитивних результатів використання мультимодальних презентацій під час викладання курсу з академічного письма та риторики:

Краще розуміння матеріалу. Використання мультимодальних презентацій значно покращило розуміння та засвоєння матеріалу студентами з курсу академічного письма та риторики: 90,2% учасників опитування після опанування освітнього компоненту зазначили, що практика створення мультимедійних презентацій та презентації наукових розвідок сприяла кращому розумінню тем освітнього компоненту, а 100% здобувачів освіти погодилися, що вони допомогли їм краще зрозуміти концепцію академічної доброчесності.

Розвиток риторичних навичок. Завдання створення мультимодальних презентацій спонукало студентів до активнішого залучення риторичних зв'язків, усвідомлення мети та контексту проведення наукового дослідження. Це призвело до обдуманого вибору вербальних і невербальних компонентів презентації, що є основним для покращення академічної комунікації.

Розвиток візуальної грамотності. За результатами дослідження, понад 60% здобувачів освіти продемонстрували здатність ефективно поєднувати візуальні елементи (зображення, відео, кольори, шрифти тощо) та текстову інформацію у своїх презентаціях, що свідчить про розвиток навичок візуальної грамотності.

Розвиток критичного мислення. Процес створення мультимодальних презентацій сприяв розвитку критичного мислення студентів, змушуючи їх аналізувати та синтезувати інформацію з теми академічної доброчесності з різних джерел та представляти її в різних форматах, поєднуючи вербальні і невербальні компоненти презентації.

Покращення навичок роботи з джерелами інформації. За результатами проведеного дослідження, 85% студентів-першокурсників правильно оформили використані джерела інформації у своїх презентаціях, що вказує на підвищення їхнього рівня академічної грамотності.

Взаємне навчання. Студенти відзначили інформативність презентацій своїх одногрупників

для кращого розуміння теми академічної доброчесності, що підкреслює цінність колаборативного навчання в академічному середовищі.

Підвищення залученості студентів. Завдання створення мультимодальних презентацій під час вивчення освітнього компоненту «Академічне письмо та риторика» сприяло більшій зацікавленості та активності студентів, що позитивно вплинуло на їхню мотивацію та програмні результати навчання, зокрема використання інформаційних й комунікаційних технологій для вирішення складних спеціалізованих задач і проблем професійної діяльності.

Підвищення ефективності навчання. Порівняно з традиційними текстовими презентаціями PowerPoint, мультимодальні презентації забезпечили глибше занурення в тему та краще засвоєння матеріалу курсу з академічного письма та риторики.

Попри позитивні результати проведеного дослідження використання мультимодальних презентацій під час викладання курсу з академічного письма та риторики, необхідно проаналізувати низку викликів, які виникли у результаті проведення експерименту. Незважаючи на те, що більшість студентів (65,3%) не відчували труднощів при створенні мультимодальних презентацій з теми наукової розвідки, низький відсоток використання студентами відео та сучасних програм для створення презентацій вказує на потребу в подальшому розвитку їхніх технічних навичок та набуття досвіду роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями для створення мультимодальних презентацій. Аналіз результатів дослідження виявив необхідність подальшого вдосконалення навичок студентів у досягненні оптимального балансу між вербальними та невербальними компонентами мультимодальних презентацій для ефективною передачі змісту наукової розвідки та зацікавлення аудиторії.

Отже, для ефективною інтеграції мультимодальних презентацій в освітній процес слід звернути увагу на такі аспекти: а) невербальні компоненти презентації: якість, чіткість, релевантність та вплив на загальне сприйняття інформації; дизайн презентації, включаючи кольорову схему, макетування, загальну естетику; доречність використання музики чи інших звукових ефектів; узгодженість з текстовим наповненням; б) вербальні компоненти презентації: якість, доречність та баланс текстового наповнення; повнота та точність представлення теми наукової розвідки, узгодженість з візуальними компонентами; в) риторичні аспекти: логічність та послідовність подання інформації; врахування вікових та освітніх особливостей, рівня складності матеріалу; переконливість презентації; використання риторичних прийомів та загальна ефективність аргументації викладеного матеріалу;

можливості для взаємодії з аудиторією; г) технічні аспекти: сумісність з різними пристроями та платформами, зручність навігації між слайдами чи розділами; оптимізація для онлайн та офлайн використання в освітньому процесі.

Висновки. Загалом, проведене дослідження підтверджує, що використання мультимодальних презентацій в академічному письмі та риториці має позитивний вплив на сприйняття та засвоєння інформації студентами. Мультимодальні презентації не лише покращують розуміння матеріалу, але й сприяють розвитку риторичних навичок, критичного мислення, візуальної грамотності, ефектної комунікації, сприяють підвищенню ефективності навчання, які є ключовими для успішної академічної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ayres P., Sweller J. The split-attention principle in multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2014. 2. P. 206–226. URL: <https://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/2006-AyersSweller.pdf> (дата звернення 22.08.2024).
2. Bateman J. A. Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents. 2018. Springer. URL: <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230582323> (дата звернення 22.08.2024).
3. Kalynovska I. Multimodal presentation in Academic Writing and Rhetoric: balancing persuasion and interest. *Multimodality and Transmediality: Interdisciplinary Studies: The Second International Conference*, 19–20 April 2024. Kharkiv, Ukraine: V. N. Karazin Kharkiv National University. P. 88–89.
4. Kress G. Multimodal discourse analysis. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. 2012. P. 35–50. URL: <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/routledge-handbook-of-discourse-analysis.pdf> (дата звернення 22.08.2024).
5. Mayer R. E., Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 2003. 38(1). P. 43–52. URL: https://www.uky.edu/~gmswan3/544/9_ways_to_reduce_CL.pdf (дата звернення 22.08.2024).
6. Morell T. International conference paper presentations: A multimodal analysis to determine effectiveness. *English for Specific Purposes*. 2015. 37. P. 137–150. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490614000635> (дата звернення 22.08.2024).

ОЦІНЮВАННЯ НАУКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ НАУКИ

EVALUATION OF SCIENTIFIC RESULTS IN THE CONTEXT OF OPEN SCIENCE

УДК 001.89+005.94+004.01/.08 /378
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.59>

Яцишин А.В.,

докт. пед. наук,
ст. науковий співробітник,
завідувач сектору моніторингу
наукової діяльності
Державної наукової установи
«Український інститут науково-технічної
експертизи та інформації»

Аврамчук Б.О.,

канд. екон. наук, ст. дослідник,
заступник директора з науково-
експертної діяльності
Державної наукової установи
«Український інститут науково-технічної
експертизи та інформації»

Задворний А.С.,

канд. екон. наук,
ст. науковий співробітник
Державної наукової установи
«Український інститут науково-технічної
експертизи та інформації»

Яценко В.О.,

канд. фіз.-мат. наук,
ст. науковий співробітник
Державної наукової установи
«Український інститут науково-технічної
експертизи та інформації»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Цифрова трансформація суспільства та впровадження принципів відкритої науки змінює загальні підходи не тільки до виконання наукових досліджень, а і до оцінювання їх результативності та впливів на різні галузі знань. У 2022 році Україна приєдналася до Коаліції з просування оцінки наукових досліджень (CoARA, 2022). CoARA спрямована для підтримки проведення реформи з оцінювання наукових досліджень і має встановити уніфікований підхід до змін у практиках оцінювання досліджень, дослідників та наукових установ, з метою збільшення якості та їх спрямованості на кінцевий результат, також сприяє оновленню підходів та критеріїв оцінювання результативності наукових досліджень.

У статті проаналізовано досвід та підходи до оцінювання результатів наукових досліджень та окреслено вплив відкритої науки на зміни в системі оцінювання результативності наукової діяльності. В Україні відсутня єдина система оцінювання вчених і результатів наукових досліджень. І тому, Україна приєдналася до Коаліції з просування оцінки наукових досліджень (CoARA), діяльність якої спрямовано на забезпечення проведення реформи з оцінювання наукових досліджень і розроблення уніфікованого підходу до оцінювання наукових досліджень, вчених, наукових установ і закладів вищої освіти.

Визначено, що відкрита наука та її інструменти здійснили глобальний вплив та змінили світові підходи до оцінювання результативності наукової діяльності, зокрема: забезпечено відкритий і безкоштовний доступ до наукових публікацій та даних; запроваджується відкрите рецензування наукових результатів; зміни у методології проведення наукових досліджень; стимулювання дослідників до постійного вдосконалення своїх навичок, і зокрема щодо відкритої науки; застосування нових методів та інструментів для аналітики та оцінювання наукових результатів та ін.

Зарубіжні підходи, критерії та показники для оцінювання результативності наукових досліджень і діяльності вчених можна використати з метою вдосконалення та модернізації системи оцінювання наукових результатів. До прикладу, для оцінювання за суспільно-практичним критерієм можуть бути такі показники (внесок у забезпечення позитивних соціальних перетворень через розроблення нових соціальних технологій та стратегій; внесок у зміцнення соціального порядку шляхом удосконалення вже наявних соціальних технологій; унікальність наукових результатів та ін).

Для оцінювання результативності наукових досліджень доцільно застосовувати поєднання різних показників: кількісні + наукометричні + альтиметричні + якісні + впливи на галузі знань + експертне оцінювання.

Ключові слова: цифрові технології, інструменти відкритої науки, вчені, оцінювання наукових досліджень.

The article analyzes the experience and approaches to evaluating the results of scientific research and outlines the impact of open science on changes in the system of evaluating the effectiveness of scientific activity in Ukraine. There is no unified system for evaluating scientists and the results of scientific research in Ukraine. Therefore, Ukraine has joined the Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA), whose activities are aimed at ensuring the implementation of a reform in research assessment and developing a unified approach to evaluating scientific research, scientists, scientific institutions, and higher education institutions.

It has been determined that open science and its tools have had a global impact and changed worldwide approaches to evaluating the effectiveness of scientific activity, in particular: ensuring open and free access to scientific publications and data; introducing open peer review of scientific results; changes in the methodology of conducting scientific research; encouraging researchers to continuously improve their skills, particularly regarding open science; and the application of new methods and tools for analytics and evaluation of scientific results, among others.

Foreign approaches, criteria, and indicators for evaluating the effectiveness of scientific research and the activities of scientists can be used to improve and modernize the system of evaluating scientific results. For example, the following indicators can be used for evaluation based on social and practical criteria (contribution to ensuring positive social transformations through the development of new social technologies and strategies; contribution to strengthening social order by improving existing social technologies; uniqueness of scientific results, etc.).

For evaluating the effectiveness of scientific research, it is advisable to use a combination of different indicators: quantitative + scientometric + altmetric + qualitative + impact on knowledge domains + expert evaluation.

Key words: digital technologies, open science tools, scientists, evaluation of scientific research.

У рекомендаціях щодо впровадження відкритої науки в Україні [1] наголошено на, тому, що важливо для університетів і наукових установ переглянути інституційні положення та інші внутрішні акти, щоб вони відповідали найсучаснішим принципам, які рекомендовані CoARA, Сан-Франциською декларацією про оцінку наукових досліджень (DORA), Лейденським маніфестом, Гонконгськими принципами, Коаліцією S (COAlition S).

Регейло І.Ю. у роботі [3] зазначено, що «... оцінювання дослідницької діяльності у системі відкритої науки має здійснюватися на інтегрованому підході (експертному оцінюванні, кількісних і якісних вимірах) з урахуванням усіх складників дослідницької діяльності науково-педагогічних працівників (потенціалу наукової творчості і результатів

дослідницької діяльності, наукового керівництва дослідженнями, підготовкою молодих вчених, національної та міжнародної співпраці, менеджменту у сфері науки та інновацій, популяризації науки та академічної мобільності» [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В Україні питання оцінювання наукових досліджень мають значну історію, починаючи з середини ХХ століття, вчених турбували питання визначення показників і критеріїв для оцінювання результатів наукових досліджень та їх вплив на суспільство. До прикладу, було створено спеціалізовану наукову установу – Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г.М. Доброва НАН України, яка мала цілеспрямовано займатися окресленою проблемою. Водночас, й інші наукові установи в межах виконання власних науково-дослідних робіт цілеспрямовано розглядали особливості оцінювання наукових досліджень та їх результатів. До таких установ відносяться: Державна наукова установа «Український інститут науково-технічної експертизи та інформації», Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського, Інститут цифровізації освіти НАПН України та ін.

Здійснюючи аналіз наукової літератури щодо різних підходів до оцінювання результативності наукової діяльності, нами було систематизовано публікації за такими напрямками: використання наукометричних і бібліометричних індикаторів [6, 8, 12 та ін.]; оцінювання результатів наукової діяльності [5, 3, 13–15 та ін.]; відкриті цифрові системи для оцінювання результатів і моніторингу наукових досліджень [8, 9–11 та ін.]; закордонний досвід оцінювання наукових досліджень [1, 3, 10, 15, 17–18 та ін.].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наразі в Україні ще не створено єдиної системи оцінювання вчених і результатів наукових досліджень, тому це питання є актуальним та потребує подальших наукових пошуків, зокрема застосування інструментів відкритої науки для оцінювання наукових результатів.

Мета статті. Проаналізувати досвід та підходи до оцінювання наукових досліджень та окреслити вплив відкритої науки на зміни в системі оцінювання результатів наукової діяльності в Україні.

Виклад основного матеріалу. Європейська наукова спільнота постійно вдосконалює та розробляє нові вимоги для оцінювання наукових результатів, зокрема ще у Лейденському маніфесті (2014–2015 рр.) було структуровано представлено основні принципи аналізу результативності наукових досліджень. У [12] зазначено, що перший принцип Лейденського маніфесту наголошує на важливості експертного висновку. Кількісні показники мають бути спрямовані на посилення експертної оцінки, а фахівці, які є експертами, не

мають перекладати ухвалення рішень виключно на кількісні та наукометричні показники. У [17] вказано, що оцінювання результатів діяльності вчених та забезпечення їх професійного розвитку схарактеризовано у міжнародних документах, які базуються на Гонконгських принципах в рамках ініціативи відкритої науки і доступу та політики Асоціації Європейських Університетів і Європейського дослідницького простору.

Погоджуємося із вказаним у роботі [15], про те, що оцінювання наукової діяльності вченого не нова, завжди була потреба у визначенні її результативності та якості. По-перше, для визначення ефективності наукової діяльності потрібно розроблення критеріїв оцінювання. По-друга, важливим є організація і проведення професійної, кваліфікованої експертної оцінки. До прикладу, таку експертну діяльність здійснює Німецька наукова рада, що консультує федеральний уряд із питань вищої освіти і наукових досліджень. Ця рада рекомендує орієнтуватися на внутрішні академічні системи оцінки та ранжування наукових результатів на основі альтернативних веборієнтованих методик у поєднанні з висновками учених визнаних у своїх галузях знань [15].

Регейло І.Ю. та Базелюк Н.В. [16] виокремили тенденції, що є ключовими для оцінювання результативності наукових досліджень в умовах відкритої науки: потреба в оновленні системи оцінювання результатів наукових досліджень і вчених; врахування різновидів наукових результатів і заходів; важливості експертного оцінювання та дотримання принципів досконалості, академічної доброчесності й достовірності наукових результатів; потреба та сприяння багатомовності наукових результатів з метою підвищення їх впливів.

Асеев Г. досліджуючи структуру метричних досліджень у сучасному наукознавстві [6], вказує на те, що під час розгляду науки як інформаційного процесу доцільно використовувати статистичні або кількісні методи дослідження. Запропоновано наукометричні дослідження умовно згрупувати за такими напрямками: 1) наукометрія як інструмент дослідження (вивчення) конкретної галузі науки; 2) наукометричні дослідження, спрямовані на вдосконалення методик; 3) наукометрія як засіб управління наукою, розроблення наукової політики.

На сьогодні найбільш популярними наукометричними показниками для оцінювання науково-педагогічної діяльності є: кількість публікацій, тобто публікаційна активність, цитування, самоцитування, індекс Гірша, який має вже понад тридцять модифікацій, імпакт-фактор журналу тощо [9].

Колектив авторів [15] зазначає, що однією з перших спроб описати соціально-економічний вплив наукових досліджень на суспільство,

економіку, здоров'я та довкілля було дослідження, виконане із застосуванням методу «кейс-підходу» відповідно до кваліфікаційних вимог, спеціально розроблених для демонстрації й обґрунтування витрачених коштів на проведення певної наукової діяльності. Потрібно було підтвердити наявність економічного, екологічного, суспільного чи культурного впливу їхніх наукових результатів за певною кількістю критеріїв, щоб такі впливи мали і кількісні, і якісні показники. Оскільки, якщо результати наукових досліджень не використовуються на благо суспільства, то такі дослідження мають обмежену цінність [15].

Проаналізуємо детальніше критерії та показники для оцінювання наукових досліджень. У [15] зроблено висновок, що відсутність універсальних критеріїв якості для оцінювання наукових робіт та результатів діяльності гальмує розвиток досліджень. Наголошено на доцільності застосування таких критеріїв для оцінки якості досліджень, як: вплив на економіку, соціальну сферу, державну політику, суспільство загалом [15].

Одотюком І.В. [14] була розроблена концепція оцінювання результатів наукової діяльності, яка включає такі групи критеріїв: показники теоретико-методологічного, ціннісно-культурного та суспільно-практичного значення та показники новизни значення для науки й практики, доказовості, об'єктивності, точності. До прикладу, показниками для оцінювання за суспільно-практичним критерієм є: внесок у забезпечення виважених соціальних перетворень через розроблення нових соціальних технологій та стратегій; внесок у зміцнення соціального порядку шляхом удосконалення вже наявних соціальних технологій. До ціннісно-культурного критерію відносяться такі показники: внесок у зміцнення ціннісних засад суспільного життя; унікальність наукових результатів [14].

Відсутність міжнародних унормованих критеріїв якості наукових досліджень спонукає різні країни розробляти національні показники і інструменти для оцінювання. До прикладу, у Франції на державному рівні створено спеціальну комісію «HCERES» для оцінювання діяльності наукових установ та університетів. Експертні висновки, підготовлені цією комісією враховують інформації щодо наукових результатів та проектів (на підставі документів самооцінювання від установ) і ґрунтуються на особистому спостереженні й аналізі експертів на місці. Тобто, застосовується зовнішнє, незалежне, колективне й прозоре оцінювання, що включає в себе такі критерії: наукові результати та якість; взаємодія із соціальним, культурним і економічним середовищем; академічна репутація; організація та життєдіяльність установи (підрозділу); стратегія та перспективи діяльності на наступних п'ять років; залучення до навчання із застосуванням результатів наукових досліджень [15].

Цілком погоджуємось з думкою авторів [4] про важливість комплексного підходу до оцінювання результативності наукової діяльності. Також, цим колективом дослідників систематизовано та описано критерії для оцінювання: науково-публікаційний; наукометричний; альтиметричний; проектно-конкурсний; представничо-науковий та експертний напрям.

У дисертації Медведєвої А.С. [12] наголошено, що сучасні наукові дослідження мають мати соціально-економічний ефект, який враховує збільшення продуктивності праці, покращення її санітарно-гігієнічних і психологічних умов, зменшення фінансових витрат на виготовлення продукції, підвищення рівня національного доходу, скорочення витрат на науково-дослідні роботи тощо. Щодо якості наукового дослідження, то це можна перевірити за допомогою новизни, що є ключовим параметром подальшої результативності. Щодо економічної ефективності наукового дослідження, то це характеризуються індикаторами економії часових затрат вчених [12]. Для оцінювання якості наукових досліджень у роботі [15] запропоновано певний перелік критеріїв, а саме: внутрішня обґрунтованість результатів (контекст, величина вибірки, розрахунок потужності), зовнішня обґрунтованість (екологічна узагальненість, перевірені прогнозовані співвідношення тощо), об'єктивність (неупередженість), повторюваність (відтворюваність результатів) і надійність (послідовність). Також, наголошено на доцільності використання критерію «вплив наукових досліджень на економіку, соціальну сферу, державну політику, суспільство загалом» [15].

У роботах [9, 10] введено в науковий обіг поняття «*оцінюванням результативності науково-педагогічних досліджень з використанням інформаційно-цифрових технологій*» і воно витлумачено, як «... визначення загальних показників працівників науково-педагогічної діяльності: кількість публікацій та цитувань у міжнародних і вітчизняних наукометричних базах даних, наявність авторських ідентифікаторів дослідників у метричних системах, ранжування і рейтингове оцінювання науково-педагогічних працівників, відділів/лабораторій/кафедр та установ/закладів, моніторинг показників, відомості про здобутки, наявність е-портфолію, перелік публікацій тощо» [9, 10]. Вважаємо, що це тлумачення має загальний характер і це визначення можливо застосувати для оцінювання результативності наукових досліджень загалом, а не тільки педагогічних.

У Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (зі змінами та доповненнями) визначені поняття науковий і науково-технічний (прикладний) результати. До прикладу, науковим результатом вважається: науковий звіт, стаття, монографія, наукова доповідь, проекти

нормативних чи науково-методичних документів тощо. Отже, для оцінювання результативності наукового дослідження чи діяльності окремого вченого першочергової перевірки потребують наукові і науково-технічні (прикладні) результати.

На підставі аналізу наукової літератури [1, 3, 11, 15, 16, 18] було підготовлено авторське відображення основних етапів процесу оцінювання наукових результатів в умовах відкритої науки, що представлено на рисунку 1.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Важливим аспектом впровадження принципів відкритої науки є реформування вітчизняної системи оцінювання наукових результатів. Саме відкрита наука та її інструменти здійснили глобальний вплив та змінили світові підходи до оцінювання результативності наукової діяльності, зокрема: забезпечено відкритий і безкоштовний доступ до наукових публікацій та даних; запроваджується відкрите рецензування наукових результатів; зміни у методології проведення наукових досліджень; стимулювання дослідників до постійного вдосконалення своїх навичок, і зокрема щодо відкритої науки; застосування нових методів та інструментів для аналітики та оцінювання наукових результатів та ін.

Зарубіжний досвід, а саме: підходи, критерії та показники для оцінювання результативності наукових досліджень і діяльності вчених можна використати з метою вдосконалення та модернізації системи оцінювання наукових результатів. Наразі з метою оцінювання результатів наукових досліджень застосовують переважно кількісні показники: кількість наукових публікацій, кількість

цитувань. Кількісні показники не відображають всієї картини та впливовість наукових результатів і мають ряд обмежень. Для оцінювання наукових результатів доцільно, також, застосовувати і альтиметричні показники та здійснювати це у поєднанні з експертним оцінюванням.

Отже, впровадження принципів відкритої позитивно вплинуло на модернізацію вітчизняної системи оцінювання наукових результатів і діяльності вчених. Подальші дослідження будуть спрямовані підготовку рекомендацій для експертів, які залучені до оцінювання наукових результатів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Dahle S., Berezko O. Recommendations for the Open Science and Research Assessment reforms in Ukraine (1.1.5). Zenodo. 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11203590>.
2. Pence H. Will Open Science Succeed in Higher Education? *Journal of Educational Technology Systems*. 2023. Vol. 51(3) 261–270. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00472395231153957>.
3. Reheilo I. Academic staff research performance evaluation: the foreign experience. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2020. (4), 96–102. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.12>.
4. Semerikov S.O., Spirin O.M., Vakaliuk T.A., Mintii I.S., Ivanova S.M. and Shymon O.M. Assessing the effectiveness of research and academic staff's scientific activity: definition of criteria and indicators. *Educational Dimension* [Online], 2023. 9, pp. 215–227. Available from: <https://doi.org/10.31812/ed.605>.
5. Андрашко Ю. В. Інформаційна технологія оцінювання результатів наукової діяльності на основі проектно-векторних моделей : автореферат дис. канд. техн. наук : Київський нац. ун-т буд-ва і архітектури. К., 2018. 24 с.



Рис. 1. Основні етапи процесу оцінювання наукових результатів в умовах відкритої науки

6. Асєєв Г. Структура метричних досліджень у сучасному наукознавстві. *Вісник Книжкової палати*. 2016. № 1. С. 6–9.
7. Березко Олександр. Відкрита наука – другий шанс для української наукової системи? 2022. <https://zn.ua/ukr/science/vidkrita-nauka-druhij-shans-dlja-ukrajinskoji-naukovoji-sistemi.html>.
8. Биков В.Ю. та ін. Відкриті цифрові системи в оцінюванні результатів науково-педагогічних досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Вип. 1 (75). С. 294–315. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3589>.
9. Вакалюк Т.А., Іванова С.М., Кільченко А.В. Вітчизняний досвід використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності науково-педагогічних досліджень. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 198. С. 19–24. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/726335/>.
10. Інформаційно-цифрові технології у педагогічних дослідженнях: методичний посібник; за наук. ред. проф. О.М.Спіріна. Київ: ІЦО НАПН України. 2023. 190 с.
11. Кремень В.Г., Луговий В.І., Регейло І.Ю. та ін. Відкритість, цифровізація й оцінювання в науці: загальне і особливе для соціогуманітарного знання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 6(80). 2020. С. 243–266. <https://journal.iitta.gov.ua>.
12. Медведєва А.С. Бібліометричні дослідження в бібліотеках як інструментарій моніторингу наукової діяльності: дис ... канд. наук із соціальних комунікацій; 27 – Соціальні комунікації. НБУ ім. В.І. Вернадського, Київ, 2020. 204 с. http://www.nbuv.gov.ua/sites/default/files/disser/dis_29.pdf.
13. Методи оцінювання результатів наукової діяльності. Наукова періодика України та бібліометричні дослідження : монографія / Л.Й. Костенко, О.І. Жабін, Є.О. Копанєва, Т.В. Симоненко; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. К., 2014. С. 70–78.
14. Одотюк І.В. Оцінка результатів наукової діяльності в Україні: нормативно-правовий аспект. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*. 2011. № 3. С. 38–42.
15. Павлюк К.В., Камінська О.С. Зарубіжний досвід оцінки якості наукової діяльності. *Наукові праці НДФІ*. 2019. № 3(88). <https://doi.org/10.33763/npndfi2019.03.025>.
16. Регейло І.Ю., Базелюк Н.В. Оцінювання дослідницької діяльності в умовах Відкритої науки. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку фундаментальних, прикладних, загальнотехнічних та безпекових наук: Всеукр. наук.-практ. конф.*, (Київ, 29 черв. 2022 р.). НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. С. 55–57.
17. Регейло Ірина. Оцінювання дослідницької діяльності академічного персоналу: зарубіжний досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. №4 (65). 2020. С. 96–102. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.12>.
18. Теоретичні та методичні основи модернізації механізмів підвищення дослідницької спроможності університетів України у контексті імплементації концепції «Відкрита наука» та повоєнного відновлення України як сильної європейської країни: монографія; за ред. В. Лугового, І. Драч, О. Петроє. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 173 с.

РОЗВИТОК ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ

DIAGNOSTIC COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS MASTERS IN THE ARMED FORCES

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх магістрів фізичного виховання і спорту – розвитку їхньої діагностувальної компетентності. З'ясовано, що саме їх діагностувальна компетентність є невід'ємним компонентом професійно-педагогічної компетентності, який необхідний для успішної реалізації ними діагностувальної функції у професійно-педагогічній діяльності.

Діагностувальна компетентність у майбутніх магістрів фізичного виховання і спорту є їх професійно важливим психічним утворенням, зміст якого складають діагностувальна підготовленість, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностувальної функції в професійно-педагогічній діяльності шляхом творчого дотримання її педагогічних принципів і використання сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування суб'єктів військово-педагогічного процесу в Збройних силах України.

Висвітлюються функції дидактичного діагностування як важливого елементу військово-педагогічного процесу, які має реалізувати військовий педагог. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку діагностувальної компетентності майбутніх магістрів фізичного виховання і спорту як майбутніх військових педагогів методом тестування. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовуються переваги цього методу діагностування, критерії якості тесту, вимоги до тестових завдань та правила їх побудови, типи тестових завдань (на прикладах зі спеціальності). Акцентовано увагу на створенні тестових завдань відповідно до когнітивних рівнів (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз і синтез, оцінювання). Зроблено висновок про те, що опанування майбутніми магістрами фізичного виховання і спорту як суб'єктами педагогічної діяльності сучасними методами педагогічного діагностування сприятиме систематизації та поглибленню теоретичних діагностувальних знань, розвитку діагностувальних навичок, умінь і здатностей, вдосконаленню професійно важливих діагностувальних якостей, які складають основу їхньої діагностувальної компетентності.

Ключові слова: діагностична компетентність, магістр фізичного виховання і спорту, педагогічна діяльність, тестування, тест, тестове завдання, когнітивний рівень.

The article is focused to the actual problem of future physical education and sports masters' training – the development of their diagnostic competence. It highlights the functions of didactic diagnostics as an important element of the military pedagogical process, which should be implemented by a military teacher. It is found that their diagnostic competence is an integral component of professional and pedagogical competence. It is necessary for the successful implementation of their diagnostic function in professional and pedagogical activities.

Diagnostic competence of future masters of physical education and sport is their professionally important mental formation. Its content is diagnostic preparedness, intellectual, activity and subjective ability, as well as professional, personal and psychological readiness to implement the diagnostic function in professional and pedagogical activity. It is achieved through creative adherence to its pedagogical principles and the use of modern methods, techniques, technologies and means of pedagogical diagnosis of subjects of the military-pedagogical process in the Armed Forces of Ukraine.

The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of diagnostic competence development of future physical education and sports masters as future military teachers by testing method. Based on the psychological and pedagogical literature analysis, we substantiate the advantages of this diagnostic method, test quality criteria, requirements for test tasks and rules for their construction, types of test tasks (using specialty examples). The attention is emphasized on the test tasks creation in accordance with the cognitive levels (memorization, understanding, application, analysis and synthesis, evaluation). It is determined that obtaining modern pedagogical diagnostic methods by future physical education and sports masters as a pedagogical subject will enhance the systematization and deepening of theoretical diagnostic knowledge, development of diagnostic skills, skills and abilities, improvement of professionally important diagnostic qualities that form the basis of their diagnostic competence.

Key words: diagnostic competence, physical education and sports master, pedagogical activity, testing, test, testing task, cognitive level.

УДК 37. 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.60>

Свистун В.І.,

д-р пед. наук, професор,
провідний науковий співробітник
Національного університету оборони
України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Діагностувальна компетентність майбутніх магістрів фізичного виховання і спорту є одним із критеріїв визначення їхньої здатності та готовності до педагогічної діяльності, оскільки від цієї здатності та точності оцінювання розвитку тих, хто вчиться, залежить, чи буде поєднання освітніх

цілей з їхніми потребами та можливостями. Тому діагностувальна діяльність магістрів фізичного виховання і спорту як суб'єктів освітнього процесу у ВВНЗ є важливою складовою їх педагогічної діяльності, що передбачає послідовне та систематичне розв'язання різних діагностувальних завдань у процесі реалізації педагогічних заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Грунтовні напрацювання щодо теорії та практики формування та розвитку діагностувальної компетентності суб'єктів освітнього процесу ВВНЗ здійснено О. Застело (розвиток діагностувальної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти) [5], І. Плахутою (розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки) [8].

Проблемні питання формування й розвитку діагностувальної компетентності суб'єктів освітнього процесу ВВНЗ висвітлюють такі науковці як: О. Лагодинський, А. Зінченко, які акцентують увагу на формуванні діагностувальної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти [7], Д. Кисленко досліджує діагностувальну компетентність як складову процесу формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності [6], В. Рахманов обґрунтовує формування діагностувальної компетентності майбутніх фахівців в умовах інформаційного середовища закладу вищої освіти [9]. Сутність, зміст та особливості формування діагностувальної компетентності у здобувачів освіти у військових навчальних закладах обґрунтовують О. Діденко, Т. Сніца, Ю. Дем'янюк [2]. Педагогічне моделювання формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у процесі професійно-педагогічної підготовки здійснено О. Дубровською [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас аналіз та узагальнення напрацювань науковців засвідчив відсутність наукових напрацювань щодо методів розвитку діагностувальної компетентності майбутніх магістрів фізичного виховання і спорту у ВВНЗ.

Метою статті є обґрунтування тестування як методу педагогічного діагностування для розвитку діагностувальної компетентності майбутніх магістрів фізичного виховання і спорту як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності у вищому військовому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність військового педагога є різнобічною – виховна, дидактична, організаційно-управлінська, методична, комунікативна, контрольньо-корегувальна й діагностувальна, а отже, потребує всебічної – військово-професійної, фахової та педагогічної підготовленості, оскільки реалізація однієї функції є необхідною передумовою для реалізації інших.

Дидактичне діагностування як важливий елемент військово-педагогічного процесу реалізує такі функції як:

оцінна – передбачає психолого-педагогічне з'ясування засвоєних військово-професійних

і фахових знань, сформованих навичок, умінь і здатностей, професійно важливих якостей військовослужбовців як військових професіоналів і членів бойових команд, рівнів актуалізації військово-професійної та педагогічної видів компетентності військових педагогів, а також якісне і кількісне оцінювання результативності;

аналітико-орієнтаційна – результати дидактичного діагностування дають можливість його організаторам здійснювати психолого-дидактичний аналіз військово-навчального процесу у військовому підрозділі (частині) на всіх рівнях його структурної організації як дидактичної системи покомпонентно. На відміну від контрольної функції, яка спрямована тільки на констатацію фактів, аналітична функція дає можливість виокремити причинно-наслідкові зв'язки у військово-навчальному процесі в конкретному військовому підрозділі, між дидактичними умовами і результатами цього процесу. Орієнтаційний аспект дає змогу орієнтувати цей процес на досягнення конкретних запроєктованих результатів;

контрольно-корегувальна – забезпечує надання достовірної інформації військовому педагогу для прийняття обґрунтованих дидактичних рішень і впливів на суб'єктів навчального процесу, виконує роль каналу зворотного зв'язку для отримання військовим педагогом та іншими посадовими особами інформації про результати цих впливів, а в разі потреби підказує шляхи їх корекції; дає змогу проводити оперативний контроль за процесом військового навчання в певному військовому підрозділі (частині) та його результатами, оскільки містить інформацію про його стан; забезпечує дидактичну корекцію військово-навчального процесу в цілому і психолого-дидактичну корекцію своєї активності щодо саморозвитку та самокорегування як педагога;

виховна чи ціннісно-мотиваційна – у процесі діагностування офіцер має можливість здійснювати виховні впливи на військовослужбовців як суб'єктів навчальної та військово-професійної діяльності, а також на самого себе як на педагога та керівника військово-педагогічним процесом у військовому підрозділі за результатами такого діагностування;

інформаційно-прогностична – передбачення та прогнозування змін у формуванні та розвитку військовослужбовців як суб'єктів навчальної та військово-професійної діяльності, а також як військових професіоналів і членів бойових команд; орієнтація офіцерів на досягнення цілей і вирішення завдань військово-дидактичного процесу у військовому підрозділі (частині) та усунення недоліків, які виникають у педагогічній діяльності в окремих військових педагогів; постійне інформування всіх учасників військово-навчального процесу у військовому підрозділі (частині) про

результати педагогічного діагностування та основні напрями подальшої роботи щодо його вдосконалення [11, с. 322–323].

Важливим для нашого дослідження є науково обґрунтована дефініція «діагностичної компетентності викладача вищої військового навчального закладу як його діагностичної підготовленості, інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна здатність, а також професійна, особистісна й психологічна готовність до реалізації діагностичної функції шляхом творчого дотримання педагогічних принципів і використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій та засобів педагогічного діагностування» [13, с. 1215], оскільки у цьому визначенні акцентовано увагу на методичній складовій діагностувальної компетентності, а саме: знати методичні прийоми, способи, технології і засоби дидактичного діагностування та вміти їх використовувати для отримання оперативної, змістовної та систематизованої інформації про перебіг військово-дидактичного процесу та його результативність.

Сучасну педагогіку неможливо уявити без активного використання інструментарію об'єктивних методів вимірювання та оцінювання якісних характеристик курсантів, слухачів.

Одним із методів дидактичного діагностування є тестування, який дає змогу з певною вірогідністю визначати актуальний рівень, наприклад, сформованості та розвиненості у військовослужбовців необхідних військово-професійних і фахових знань, навичок, умінь і здатностей, військово-професійних якостей, певних індивідуально-психічних якостей, які необхідні для успішної військово-професійної діяльності тощо [12, с. 195].

Перевагами цього методу діагностування є: усунення суб'єктивізму, дотримання єдності вимог, скорочення часу на перевірку, забезпечення сприйняття суб'єктом учіння оцінки як об'єктивної, запобігання випадковості під час оцінювання знань, можливість статистично опрацювати результати тощо.

Інструментом, за допомогою якого здійснюється тестування, є тест. Тест – це сукупність тестових завдань з певної галузі знань чи навчальної дисципліни, яка дає змогу кількісно оцінити знання, вміння, навчальні досягнення, компетентність суб'єктів учіння.

Критеріями якості тесту є:

валідність – відповідність (адекватність) тесту вимогам та меті тестування, є статистичною характеристикою, яка визначає змістовні та функціональні параметри методу вимірювання – відхилення результатів тестування від закону нормального розподілу, що характеризується асиметрією та ексцесом одержаних даних;

об'єктивність – досягається мінімізацією впливу суб'єктивних чинників на результат тестування,

зокрема шляхом уніфікації умов виконання тесту, регламентацією процедур тестування;

надійність – повторюваність (стійкість) його результатів, забезпечується правильним обранням інструментарію, його апробацією і логічною досконалістю змісту завдання;

складність – визначається емпірично за кількістю правильно/неправильно даних відповідей: що більша їх кількість, то вища складність тесту [4, с. 902]

точність – визначає мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання даним методом [1, с. 16].

Відтак створення тесту є складним, нелегким і працемістким процесом, опанування яким потребує знань основних принципів та правил побудови тесту і тестових завдань, типів тестових завдань, а також етапів розробки валідного тесту. Такі знання майбутні магістри фізичного виховання і спорту як майбутні військові педагоги набувають під час вивчення навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання фізичного виховання» [14, 17], результатом опанування якою є здатність використовувати теоретичні і практичні основи професійної педагогіки в освітньому процесі у ВНЗ.

В робочій програмі навчальної дисципліни передбачено тему «Методика організації та проведення діагностувальних заходів зі фізичного виховання військовослужбовців», під час вивчення якої одним із завдань викладача є ознайомлення майбутніх військових педагогів з вимогами до тестових завдань та правилами їх побудови, а саме:

в тестових завданнях має бути зрозуміло висловлена одна думка, яка формулюється стисло, вичерпно і чітко;

тестове завдання має охоплювати важливу, а не тривіальну частину пройденого навчального матеріалу;

складність тестового завдання має бути відповідною для тих, хто тестується;

зміст тестового завдання має відповідати критеріям майбутньої професійної діяльності;

варіанти відповідей мають бути гомогенними, правильна відповідь не має бути довшою та більш точною ніж дистрактори;

дистрактори мають бути правдоподібними;

в тестовому завданні не використовуються специфічні слова – «завжди», «ні один», «всі» тощо;

тестове завдання не формулюється в заперечній формі;

тестове завдання не містить двозначностей, тавтологій та суперечливих тверджень тощо [1, 15, 16].

Ознайомлення майбутніх магістрів фізичного виховання і спорту з різними типами тестових завдань відбувається на прикладах їхньої професійної діяльності, а саме:

– тестові завдання, варіанти відповідей, на які сформульовані в словесній формі, у вигляді чисел, формул:

Як називається фізичний стан військовослужбовця, який дає йому змогу виконувати бойові та інші завдання за призначенням відповідно до вимог сучасного бою?

- а) фізична підготовка;
- б) фізична підготовленість;
- в) фізична готовність;
- г) фізичне вдосконалення.

В яких одиницях визначається обсяг навантаження у циклічних вправах?

- а) кількість або довжина;
- б) час або кількість;
- в) відсоток або вага;
- г) довжина або час.

Яка тривалість основної частини ранкової фізичної зарядки?

- а) 15-20; б) 15-25; в) 20-25; г) 25-30.

Скільки вікових груп визначено для військовослужбовців?

- а) 6; б) 7; в) 8; г) 9.

За якою формулою рахується щільність заняття, якщо t_3 – тривалість заняття, $t_{впр}$ – тривалість виконання вправи?

- а) $(t_3 \times t_{впр}) \div 100\%$;
- б) $(t_3 \div t_{впр}) \times 100\%$;
- в) $(t_{впр} \div t_3) \div 100\%$;
- г) $(t_{впр} \div t_3) \times 100\%$.

– тестові завдання, що визначають знання ознак, характеристик:

Які якості розвиваються вправами, пов'язаними з необхідністю діяти точно та впевнено в умовах фізичних і нервово-психічних навантажень, а саме: подолання складних перешкод; плавання

в обмундируванні зі зброєю; пірнання; дії на воді та під водою; метання гранат на точність?

- а) наполегливість і завзятість;
- б) витримка та самовладання;
- в) впевненість у своїх силах і цілеспрямованість;
- г) психічна та емоційна стійкість.

– тести з вибором послідовності розміщення елементів, операцій, дій:

У якій послідовності проводиться тренування, спрямоване на закріплення у військовослужбовців рухових навичок і вмінь, вдосконалення фізичних і спеціальних якостей?

А – виконання вправи у комплексі з іншими діями на спеціально підготовлених місцях та на різній за характером місцевості;

Б – виконання вправи у простій обстановці: спочатку – без зброї та спорядження, а потім – зі зброєю та спорядженням;

В – виконання вправ у засобах індивідуального захисту, в умовах обмеженої видимості та вночі.

Г – виконання вправи після дій, які дають значне фізичне навантаження;

- а) Б-Г-А-В; б) А-Б-В-Г; в) В-А-Б-Г; г) А-В-Б-Г.

– тести на відповідність:

Встановіть відповідність між якостями військовослужбовця і вправами, що їх розвивають?

Під час розроблення тестових завдань найпростіше створювати завдання на перевірку засвоєння фактових знань та їх розуміння. Тому за відсутності цілеспрямованих зусиль викладача щодо напрацювання тестових завдань, які оцінюють вищі когнітивні рівні (застосування, аналіз, синтез і оцінювання) виникає тест, який оцінює лише нижчі когнітивні рівні (знання, в кращому випадку, знання і розуміння) [1, с. 62].

1111

| | Якості | | Вправи |
|----|---|---|---|
| 1. | психічна та емоційна стійкості | а | пересування на значній висоті по вузькій опорі; стрибки в глибину; стрибки через широкі та глибокі перешкоди; зіскоки з гімнастичних снарядів; опорні стрибки; стрибки у воду; акробатичні вправи; спуски з крутих схилів і стрибки на лижах; вправи на спеціальних снарядах; навчальні двобої в рукопашному бою. |
| 2. | наполегливість і завзятість | б | подолання складних перешкод; плавання в обмундируванні зі зброєю; пірнання; дії на воді та під водою; метання гранат на точність |
| 3. | витримка та самовладання | в | комплексне виконання всіх перелічених вправ. |
| 4. | ініціатива та винахідливість | г | подолання водних перешкод; стрибки у воду; пірнання в довжину та глибину; виконання вправ з елементами ризику; прийоми рукопашного бою та подолання перешкод в ускладнених умовах |
| 5. | сміливість і рішучість | д | спортивні та рухливі ігри; прийоми рукопашного бою; прийоми та дії за раптово поданими командами чи сигналами; біг з орієнтуванням на місцевості |
| 6. | стійкість уваги, здатність її до широкого розподілу та переключення | е | біг на середні та довгі дистанції; вправи з гирями та інші силові вправи, що виконуються на максимальну кількість разів |
| 7. | впевненість у своїх силах і цілеспрямованість | є | спортивні та рухливі ігри, єдиноборства |

Відповідь: 1 – ; 2 – ; 3 – ; 4 – ; 5 – ; 6 – ; 7 – .

Як зазначають науковці, у вітчизняних вищих військових навчальних закладах викладачі часто організують діяльність здобувачів освіти переважно на нижчих рівнях когнітивних вмінь, проте мають пропонувати вправи та завдання, які б вивели військовослужбовців (здобувачів освіти) на нові, вищі рівні когнітивних процесів. Необхідною умовою опанування військовослужбовцями (здобувачами освіти) нових, вищих рівнів когнітивних процесів є здатність викладача створювати та вміло застосовувати вправи та завдання з використанням спеціальних дій і запитань для кожного рівня мислення [10].

Отож, майбутні магістри фізичного виховання і спорту як майбутні військові педагоги мають бути обізнані щодо когнітивних рівнів, які відповідають певним пізнавальним процесам (запам'ятовування, розуміння, застосовування, аналіз, оцінювання) та вміти створювати тестові завдання відповідно до цих рівнів. Тому на практичних заняттях вони набувають навичок побудови тестових завдань різних когнітивних рівнів, а саме:

– тестові завдання, спрямовані на згадування раніше засвоєного матеріалу, перевіряють знання термінології, фактів, визначень, правил, методів, критеріїв, принципів відповідають *найнижчому* когнітивному рівню:

Сукупність контрольних фізичних вправ та вимог до фізичної підготовленості військовослужбовців – це:

- а) організація фізичної підготовки;
- б) фізичне вдосконалення військовослужбовців;
- в) військово-спортивний комплекс;
- г) система фізичної підготовки.

– тестові завдання, що відповідають *рівню розуміння* – передбачають інтерпретацію матеріалу:

Визначте порядок підготовки до проведення показового заняття:

А – визначення підрозділу, у якому буде проводитися заняття;

Б – складання плану заняття;

В – вивчення відповідної літератури, вимог керівних документів;

Г – усвідомлення мети та завдань;

Д – визначення способів організації, час, місце проведення, категорії військовослужбовців, які залучаються;

Ж – розрахунок потреби матеріального забезпечення, наочних посібників;

З – підготовка коментаря до заняття;

Е – проведення репетицій та інструктажів з особовим складом визначеного підрозділу;

Є – розроблення проекту розпорядження про його організацію та проведення.

Відповіді:

- а) Є-Г-В-Е-Ж-А-Д-Б-З; б) Г-В-Д-Ж-А-Є-Б-З-Е;

в) Г-Д-Є-Б-В-Е-Ж-А-З; г) А-Г-Ж-Б-Д-Є-В-З-Е.

– тестові завдання, що відповідають *рівню застосування* й характеризують здатність використовувати вивчений матеріал у новій ситуації:

Яким способом організують основну частину навчально-тренувального заняття під час проходження найскладніших розділів фізичної підготовки, на яких потрібна особиста увага керівника до всіх осіб, що вчать?

а) груповим; б) круговим, в) фронтальним; г) поточним.

– тестові завдання – відповідають *рівню аналізу*, що передбачає не лише володіння знаннями, а й розуміння взаємозв'язків між різними типами інформації, характеризує здатність розкласти ціле на частини, вважається вищим когнітивним рівнем:

Чим відрізняється методика інструкторсько-методичного заняття від навчально-методичного?

Автори навчального посібника «Створюємо якісний тест» пропонують *«рівень синтезу»* й зазначають, що «тестові завдання рівня аналізу і синтезу тісно пов'язані між собою» [1, с. 66]:

Зобразити схематично класифікацію навчальних занять з фізичної підготовки.

– тестові завдання, що відповідають *рівню оцінювання* й характеризують здатність формулювати логічні судження, висновки, що ґрунтуються на аргументах:

Обґрунтуйте, який спосіб організації військовослужбовців під час виконання фізичних вправ найбільше сприяє розвитку командної роботи?

Відтак опанування майбутніми магістрами фізичного виховання і спорту вміннями розроблення тестових завдань різних когнітивних рівнів сприятиме розвитку їхньої діагностувальної компетентності, що забезпечить в майбутній педагогічній діяльності їхнім майбутнім суб'єктам учіння досягнення значних навчальних результатів, вміння аналізувати інформацію, обґрунтовувати, аргументувати, узагальнювати, критично мислити.

Висновки. Таким чином, у результаті теоретичного аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що науковцями істотна увага приділяється психологічним і педагогічним аспектам розвитку діагностувальної компетентності військових фахівців. Водночас поза увагою дослідників залишилася проблема розвитку діагностувальної компетентності у майбутніх магістрів фізичного виховання і спорту як майбутніх військових педагогів, що є актуальною проблемою сучасної військової освіти, оскільки має суттєве значення для якісного виконання ними військово-професійної та науково-педагогічної видів діяльності. Для цього майбутній магістр фізичного виховання і спорту як майбутній військовий педагог має досконало володіти педагогічною діагностикою,

дотримуватися педагогічних принципів діагностувальної діяльності та використання в педагогічній діяльності сучасних методів, методик, технологій і засобів педагогічного діагностування взагалі й тестування зокрема, що сприятиме систематизації та поглибленню теоретичних діагностувальних знань, розвитку діагностувальних навичок, умінь і здатностей, вдосконаленню професійно важливих діагностувальних якостей, які складають основу їхньої діагностувальної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест : навч. посіб. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
2. Діденко О., Сніца Т., Дем'янюк Ю. Сутність, зміст та особливості формування діагностичної компетентності у здобувачів освіти у військових навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* 2023. № 4 (35). С. 23–36. URL: DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v35i4>.
3. Дубровська О. М. Формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту в процесі професійної підготовки : навч.-метод. посіб. Житомир : «Євро-Волинь», 2023. 140 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед наук України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Застело О. В. Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Київ, 2018. 374 с.
6. Кисленко Д., Шостак Р., Романюк О., Корнієнко О. Діагностична компетентність як складова процесу формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. *Військова освіта.* 2023. № 2 (48). С. 119–131.
7. Лагодинський О. С., Зінченко А. А. Формування діагностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти як проблема педагогіки. *Академічні візії.* 2023. № 21. С. 23–30.
8. Плохута І. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки : дис. ... д-ра філософ. : 011 – Освітні, педагогічні науки. Національний університет оборони України. Київ, 2024. 321 с.
9. Рахманов В. О. Впровадження діагностувальної компетентності майбутніх фахівців в умовах освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти. *Військова освіта.* 2023. № 2 (48). С. 241–250.
10. Ролін І., Серпухов О., Чернявський О., Вавилова Н. Використання таксономії Блума як інструменту активізації навчання військових лідерів, підрозділів та органів управління. *Військова освіта.* 2024. № 1(49). С. 219–231.
11. Свистун В. І. Важливість навчальної дисципліни “Теорія і методика викладання фізичного виховання” у розвитку методичної компетентності фахівців з фізичної культури і спорту Збройних Сил України. *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту в сучасному суспільстві : всеукр. наук.-прак. конф. 28 листоп. 2023 р. Житомир.* 2023. С. 153–156.
12. Свистун В. І. Використання різних форм тестових завдань при викладанні економічних дисциплін. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка: Педагогічна серія.* 1999. Вип. 17. С. 156–161.
13. Свистун В. І. Теорія і методика викладання фізичного виховання: методичні рекомендації. Київ: НУОУ імені Івана Черняхівського, 2020. 60 с.
14. Свистун В. І. Тестування в системі економічної освіти. *Проблеми освіти.* 2001. Вип. 24. С. 74 –80.
15. Ягупов В. В. Військова педагогіка та психологія : підручник : у 2 ч. Ч. 1: Військова педагогіка. Т. 1. Київ: НУОУ, 2024. 336 с.
16. Ягупов В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень : підручник. Київ: НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.
17. Ягупов Vasyly, Olha Zastelo, Valentyna Svystun, Nataliia Korchynska, Olena Chorna, Viktoriia Krykun. Development of Foreign Language Teachers' Diagnostic Competence in the System of Military Education. *TEM Journal (Technology, Education, Management, Informatics).* Volume 9, Issue 3, Pages 1213–1220.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 74

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *О. Молодецька*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 35,99. Ум. друк. арк. 36,97.
Підписано до друку 30.08.2024. Замов. № 0924/653. 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.