

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 78

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

Головний редактор:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

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

Шапошникова 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)

Гражісене 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 № 12 від 30.12.2024 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)

Мови видання: українська, англійська, польська, німецька, французька.

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Барбаш Є.В. ОСВІТНЯ ЦИФРОВІЗАЦІЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ.....	9
Дудаш О.С. МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	14
Зайченко Н.І. ІСПАНСЬКІ ОСВІТЯНИ У «ПЕДАГОГІЧНОМУ СЛОВНИКУ» ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІ.....	18
Корнієнко М.М., Степанова Т.М. ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	23

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

Бачинська Н.В.В., Івченко О.М., Кондратенко В.В., Черевко С.В., Черевко А.В. ДОСЛІДЖЕННЯ КАРДІО-РЕСПІРАТОРНОЇ ПІДГОТОВКИ У СПОРТИВНІЙ АКРОБАТИЦІ, ЕСТЕТИЧНІЙ ГРУПОВІЙ ГІМНАСТИЦІ ТА ЛЕГКІЙ АТЛЕТИЦІ: ПОРІВНЯННЯ ПІДХОДІВ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИТРИВАЛОСТІ ТА ШВИДКОСТІ.....	27
Гаврищук М.М., Рудишин С.Д., Осокіна Ю.С. ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	35
Глуцук С.В., Циганок І.Б. РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ ТА РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ БАКАЛАВРАТУ ПІД ЧАС ОПАНУВАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	42
Карпенко Є.В. ВИВЧЕННЯ ХОРОВИХ ПАРТІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	47

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Аркадьєва О.О. НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ОВОЛОДІННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЮ ТА РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЮ СТОРОНАМИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	53
Дущенко О.С. ОГЛЯД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	59
Кабельнікова Н.В., Раєвська І.М. ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	67
Капітула М.С. МНЕМОТЕХНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	73

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бзовський Т.О. СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО.....	78
Бубній С.М. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	83

Візавер В.А., Медве М.О., Візавер А.Д. ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПРОБЛЕМА ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ СТУДІЙ.....	87
Волкова І.В., Волков П.Ю. КОМПОНЕНТИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ.....	91
Гавришків О.Б. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	97
Гарбич Я.В. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ГОЛОВНІ ОРІЄНТИРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	102
Гуренкова О.В., Куліненко Л.Б. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІННЯ СУДНОВИМИ ТЕХНІЧНИМИ СИСТЕМАМИ І КОМПЛЕКСАМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.....	108
Задкова О.В. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗВО ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-МЕДІА: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ	113
Льїна О.М., Бергер Л.С., Коломійцева А.О. РОБОТА З АВТЕНТИЧНИМИ АНГЛОМОВНИМИ ТЕКСТАМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІНАНСИСТАМИ.....	117
Іскерський І.С. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧАСІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	121
Котова А.В., Руднєва І.С., Павлова Л.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА БАЗІ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	126
Lutsyshyn R.O. RELEVANCE OF TRAINING FUTURE DIGITAL TECHNOLOGY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR THE APPLICATION OF ADAPTIVE SYSTEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	130
Лучкевич М.М. ПЕРЕХРЕСНІ РЕВ'Ю КОДУ ТА ІНТЕГРАЦІЯ КОМАНДНИХ ПРОЄКТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН DEVOPS.....	134
Москаленко Л.К., Яхно Т.В. КОНТРОЛЬ ЛЕКСИЧНИХ ЗНАТЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ЗА УМОВИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	138
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Скуйбіда О.Л. СТАЛІЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ДЛЯ ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	142
Швардак М.В., Пинзеник О.М. ФОРМУВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА В УМОВАХ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	148

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ**Теряєв А.В.**ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ.....152**Тіщенко М.С.**МОТИВАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ:
ПРИЧИНИ ТА УРЯДОВІ ІНІЦІАТИВИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....156**Цюра М.С.**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ
В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....161**РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ****Гончарук Л.М.**

ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ДОДАТКІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....165

Кухарчук Р.П., Нагай Д.А.ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ:
ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ.....170**Меняйло В.І., Васютинський Є.В.**ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ175

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Barbash Ye.V. EDUCATIONAL DIGITALIZATION IN UNIVERSITIES OF GERMANY.....	9
Dudash O.S. THE MORAL EDUCATION OF A PERSON IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES: THEORETICAL ASPECTS.....	14
Zaichenko N.I. SPANISH EDUCATORS IN "DICTIONARY OF PEDAGOGY" OF LORENZO LUZURIAGA.....	18
Korniienko M.M., Stepanova T.M. FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MASTERS OF PHILOLOGY IN THE MODERN SYSTEM OF OPEN EDUCATION IN UKRAINE.....	23

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

Bachynska N.V.V., Ivchenko O.M., Kondratenko V.V., Cherevko S.V., Cherevko A.V. STUDY OF CARDIOVASCULAR AND RESPIRATORY TRAINING IN SPORTS ACROBATICS, AESTHETIC GROUP GYMNASTICS, AND TRACK AND FIELD: A COMPARISON OF APPROACHES FOR OPTIMIZING ENDURANCE AND SPEED.....	27
Havryshchuk M.M., Rudyshyn S.D., Osokina Yu.S. ASSESSMENT OF SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	35
Hlushchuk S.V., Tsyhanok I.B. DEVELOPMENT OF SPEECH AND RETORICAL COMPETENCES IN THE BACHELOR'S DEGREE STUDENTS DURING THE MASTERING OF THE LINGUISTIC DISCIPLINES.....	42
Karpenko Ye.V. STUDYING CHORAL PARTS IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS.....	47

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Arkadijeva O.O. DIRECTIONS OF CORRECTIVE WORK FOR OVERCOMING DIFFICULTIES IN MASTERING THE TEMPO-RHYTHMIC AND RHYTHMICO-INTONATIONAL ASPECTS OF SPEECH IN CHILDREN WITH SPECIAL SPEECH NEEDS.....	53
Dushchenko O.S. OVERVIEW OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION.....	59
Kabelnikova N.V., Raievska I.M. FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES.....	67
Kapitula M.S. MNEMOTECHNIQUE AS AN INNOVATIVE METHOD OF FORMING COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	73

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Bzovskyi T.O. ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	78
---	----

Bubnii S.M. PECULIARITIES OF ORGANIZING EXPERIMENTAL RESEARCH.....	83
Vizaver V.A., Medve M.O., Vizaver A.D. EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER AS A PROBLEM OF NATIONAL SCIENTIFIC RESEARCHES.....	87
Volkova I.V., Volkov P.Yu. COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SPECIALIST.....	91
Havryshkiv O.B. FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR PROFESSIONAL GROWTH: RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY.....	97
Harbych Ya.V. INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS THE MAIN GUIDELINES FOR ORGANIZING QUALITY PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	102
Hurenkova O.V., Kulinenko L.B. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MANAGEMENT OF SHIP TECHNICAL SYSTEMS AND COMPLEXES: THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM.....	108
Zadkova O.V. FORMATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS OF FUTURE SPECIALISTS IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION USING INTERNET MEDIA: PROBLEMS AND SOLUTIONS.....	113
Ilina O.M., Berher L.S., Kolomiitseva A.O. USING AUTHENTIC ENGLISH TEXTS FOR DEVELOPING READING SKILLS OF FINANCE STUDENTS.....	117
Iskerskyi I.S. STRUCTURAL COMPONENTS OF COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS.....	121
Kotova A.V., Rudnieva I.S., Pavlova L.V. TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF CLASSICAL UNIVERSITIES IN TODAY'S CONDITIONS.....	126
Lutsyshyn R.O. RELEVANCE OF TRAINING FUTURE DIGITAL TECHNOLOGY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR THE APPLICATION OF ADAPTIVE SYSTEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	130
Luchkevych M.M. CROSS CODE REVIEWS AND TEAM PROJECT INTEGRATION IN DEVOPS COURSE STUDIES.....	134
Moskalenko L.K., Yakhno T.V. CONTROL OF ENGLISH LEXICAL KNOWLEDGE OF MEDICAL STUDENTS UNDER THE BLENDED LEARNING.....	138
SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Skuibida O.L. SUSTAINABLE UNIVERSITY AS A DEVELOPMENT MODEL FOR POST-WAR RECOVERY OF UKRAINE AND EUROPEAN INTEGRATION.....	142
Shvardak M.V., Pynzenyk O.M. FORMATION OF PRAXEOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FORESTRY SPECIALISTS.....	148

SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION**Teriaiev A.V.**FACTORS INFLUENCING THE STRESS RESILIENCE OF FUTURE HIGHER
EDUCATION TEACHERS..... **152****Tishchenko M.S.**MOTIVATION OF UNIVERSITY EDUCATORS IN THE UNITED KINGDOM:
REASONS AND GOVERNMENT INITIATIVES OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY..... **156****Tsiura M.S.**FEATURES OF DEVELOPING COMMUNICATIVE CULTURE IN FUTURE HISTORY TEACHERS
IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING..... **161****SECTION 7. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN EDUCATION****Honcharuk L.M.**MAIN ADVANTAGES OF LANGUAGE LEARNING APPS..... **165****Kukharchuk R.P., Nahai D.A.**CLOUD TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS:
PROSPECTS FOR IMPLEMENTATION..... **170****Meniailo V.I., Vasiutynskyi Ye.V.**POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE SOCIAL WORKERS..... **175**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ОСВІТНЯ ЦИФРОВІЗАЦІЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

EDUCATIONAL DIGITALIZATION IN UNIVERSITIES OF GERMANY

У статті здійснюється аналіз освітньої цифровізації в університетах Федеративної Республіки Німеччина. На прикладах Берлінського університету Арден, Мюнхенського технічного університету та Гейдельберзького університету показано, яким чином у вищій освіті поєднуються класичні педагогічні традиції та інноваційні підходи. Визначено особливості освітніх програм бакалаврського, магістерського, докторського рівнів в університетах Німеччини. Вказано на переваги дистанційного навчання в зазначених німецьких університетах.

Підкреслюється, що Федеративна Республіка Німеччина тягнє до впровадження широкоформатних освітніх програм в університетах, що розширюють вибір форм та методів навчання здобувачів, гнучкість індивідуальної освітньої траєкторії. Наприклад, Університет Арден в Берліні практикує поєднання онлайн-курсів і офлайн-лекцій, реалізує кар'єрно орієнтовані освітні програми. Мюнхенський технічний університет є одним із провідних технічних німецьких університетів, що славиться освітніми програмами в галузях інженерії, природничих наук, а також розвинутою інфраструктурою для стартапів та інновацій. Освітні програми Мюнхенського технічного університету поєднують традиційні навчальні формати з онлайн і гібридними форматами, що розширює можливості для студентів як із Німеччини, так і з-за кордону. Гейдельберзький університет, будучи найстарішим німецьким університетом, спрямований на інноваційний розвиток, приваблює здобувачів своєю академічною досконалістю в галузях медицини, біології, фізики та гуманітарних наук. Його сильна наукова база та міждисциплінарні підходи до навчання дозволяють студентам отримати не тільки фундаментальні знання, а й практичні навички. Загалом, система вищої освіти в Німеччині надає студентам величезні можливості для навчання, досліджень і розвитку, підтримуючи міжнародні зв'язки та інновації.

Ключові слова: освітня цифровізація, університет, вища освіта, освітні програми,

інновації, Федеративна Республіка Німеччина.

The article analyzes educational digitization in universities of the Federal Republic of Germany. The examples of the Berlin Arden University, the Technical University of Munich and the University of Heidelberg show how classical pedagogical traditions and innovative approaches are combined in higher education. The features of educational programs at the bachelor's, master's and doctoral levels in German universities are determined. The advantages of distance learning in the mentioned German universities are indicated.

It is emphasized that the Federal Republic of Germany tends to develop wide-format educational programs in universities, which enable the choice of forms and methods of learning by applicants, and the flexibility of an individual educational trajectory. For example, the Arden University in Berlin practices a combination of online courses and offline lectures, implementing career-oriented educational programs. The Technical University of Munich is one of the leading technical German universities, famous for its educational programs in the fields of engineering, natural sciences, as well as a developed infrastructure for startups and innovations. The educational programs of the Technical University of Munich combine traditional educational formats with online and hybrid formats, which expands opportunities for students both from Germany and abroad. Heidelberg University, as the oldest German university, is focused on innovation and attracts applicants with its academic excellence in the fields of medicine, biology, physics and the humanities. Its strong scientific base and interdisciplinary approaches to learning allow students to gain not only fundamental knowledge, but also practical skills. Overall, the higher education system in Germany provides students with enormous opportunities for learning, research and development, supporting international connections and innovations.

Key words: educational digitization, university, higher education, – educational programs, innovations, Federal Republic of Germany.

УДК 378(430)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.1>

Барбаш Є.В.,

аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Наш час характеризується швидкими і масштабними змінами в усіх сферах життя. Переважно ці трансформації зумовлені високим темпом розвитку науки та технологій. Якісна освіта дедалі більше затребувана в суспільстві, адже саме вона забезпечує можливість людини встигати за змінами навколишнього світу, ефективно взаємодіяти

з іншими людьми та залишатись упевненою й успішною в соціумі. Безперечно, багато стартових знань закладається в дитинстві, проте величезна кількість компетенцій отримуються людиною вже під час здобуття вищої освіти.

Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки [1] інтернаціоналізація вищої освіти України є стратегічною ціллю.

Вивчення європейського досвіду вищої освіти, зокрема університетської освіти у Федеративній Республіці Німеччина, дозволить співставити умови розбудови якісної сучасної вищої освіти, визначити складнощі цифровізації університетської освіти теперішнього часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження інноваційних процесів у вищій освіті Німеччини та досвіду освітньої цифровізації в німецьких університетах здійснювалося в контексті порівняльно-педагогічних підходів (О. Заболотна, Т. Левченко, О. Локшина, О. Матвієнко, А. Сбруєва та інші). Опорою стали і наукові публікації українських учених у галузі вищої освіти (А. Алексюк, В. Майборода, А. Максименко, Т. Морозова, Г. Пономарьова та інші), педагогіки вищої школи (А. Марушкевич, В. Нагаєв, М. Ткаченко, Т. Туркот, М. Фіцула та інші), інноваційної та професійної педагогіки (М. Мухацький, Н. Носовець, В. Ребенок, С. Стрілець, Н. Тверезовська, Т. Янченко та інші).

Мета статті – окреслити спрямування освітньої цифровізації в університетах Федеративної Республіки Німеччина (на прикладах Берлінського університету Арден, Мюнхенського технічного університету та Гейдельберзького університету).

Виклад основного матеріалу. Берлінський приватний заклад вищої освіти Університет Арден (Arden University Berlin) наразі пропонує широкий спектр освітніх програм бакалаврського та магістерського рівнів. Університет славиться гнучким підходом до навчання «blended learning», який передбачає поєднання онлайн-занять та офлайн лекцій (останні проводяться двічі на тиждень) та дозволяє здобувачам вищої освіти зручно організувати час навчання. Берлінський кампус розташований у центральному районі Кройцберг, що забезпечує легкий доступ до громадського транспорту, культурних пам'яток і процвітаючої стартап-сцени.

Перевагами навчання для студентства в Arden University Berlin є:

1. Глобальна перспектива: університет приймає студентів із різних країн, створюючи сприятливе середовище для культурного обміну та встановлення міжнародних зв'язків.

2. Кар'єрно-орієнтована програма: курси відповідають стандартам галузі, а багато з них акредитовані професійними організаціями задля покращення працевлаштування.

3. Доступність: вартість навчання нижча порівняно з традиційними університетами; доступні знижки за раннє зарахування та гнучкі плани оплати.

4. Підтримка здобувачів: університет пропонує широкий спектр послуг, включаючи кар'єрні консультації та допомогу іноземним студентам у проживанні в Берліні.

5. Мультимовні можливості: хоча курси викладаються англійською мовою, студенти мають змогу вивчати німецьку мову для поліпшення можливостей працевлаштування після закінчення навчання.

В Університеті Арден функціонують такі освітні програми бакалаврського рівня:

1. BA (Hons) Business Management: освітня програма зосереджена на ключових бізнес-функціях (маркетинг, фінанси, стратегія); уможливорює вузьку спеціалізацію (управління персоналом, маркетинг, туризм); включає пропедевтичний блок.

2. BSc (Hons) Computing: освітня програма націлюється на оволодіння здобувачами сучасними концепціями обчислювальної техніки, компетентностями розробки програмного забезпечення та управління IT-проєктами.

3. BSc (Hons) Health and Care Management: освітня програма сконцентрована на управлінських практиках у сфері охорони здоров'я.

3-поміж основних освітніх програм магістерського рівня:

1. MSc Data Analytics and Marketing: освітня програма поєднує стратегії маркетингу з аналізом даних для отримання інсайтів для розвитку бізнесу.

2. MSc IT Security Management: освітня програма зосереджена на питаннях кібербезпеки та управління ризиками.

3. MSc Project Management: освітня програма акредитована професійними організаціями, зокрема Association for Project Management.

4. MSc Engineering Management: освітня програма спрямована на підготовку інженерів, які переходять на керівні посади.

Берлінський університет Арден дедалі більше розширює можливості дистанційного навчання студентів. Навчальна онлайн-платформа надає цілодобовий доступ до матеріалів курсу, інтерактивних занять та консультацій.

Для реалізації дистанційного навчання в університеті враховано такі фактори:

1. Онлайн-платформа для навчання:

- iLearn: Цифрова платформа з цілодобовим доступом до матеріалів курсів, відеоуроків і навчальних ресурсів.

- Інструменти для співпраці зі студентами та викладачами, включаючи форуми, вебінари та віртуальні класи.

- Адаптація до різних стилів навчання, що дозволяє студентам навчатися в індивідуальному темпі.

2. Гібридне навчання (Blended Learning):

- Поєднання дистанційного навчання та очного.

- Студенти, які навчаються в Берліні, можуть обрати програми з очними заняттями двічі на тиждень і онлайн-курсними роботами.

3. Програми, доступні дистанційно:

- Університет пропонує як бакалаврські, так і магістерські освітні програми онлайн, зокрема у сфері управління бізнесом, маркетингу, ІТ, управління проектами та охорони здоров'я.

- Популярними є повністю онлайн MBA і магістерські програми, такі як MSc Data Analytics та MSc IT Security Management, що особливо підходять для професіоналів, які прагнуть кар'єрного зростання.

4. Підтримка студентів:

- Дистанційне навчання передбачає доступ здобувачів освіти до академічних радників, кар'єрних консультацій та технічної підтримки.

- Цифрові інструменти для демонстрації виконаних завдань, відстеження результатів навчання та отримання зворотного зв'язку від викладачів.

5. Глобальна спільнота:

- Онлайн-програми Arden об'єднують студентів із різних культурних та професійних середовищ, надаючи можливість міжнародного спілкування [2].

Мюнхенський технічний університет (німецькою мовою Technische Universität München – TUM) є одним із провідних дослідницьких університетів Німеччини та Європи. TUM отримав міжнародне визнання завдяки розвитку спеціальностей Інженерія, Природничі науки, Біологія та Технології.

Мюнхенський технічний університет був заснований 1868 року. Натепер, окрім головного кампусу в Мюнхені, є додаткові кампуси – у Гархінгу, Фрайзінгу, Штраубінгу. Функціонує і закордонний кампус – у Сінгапурі (TUM Asia).

Університет пропонує бакалаврські, магістерські та докторські програми з акцентом на міждисциплінарний підхід та дослідження. З-поміж основних галузей знань, на які зорієнтовані освітні програми Мюнхенського технічного університету, – інженерія (механічна інженерія, електротехніка та інформаційні технології, авіакосмічна інженерія); комп'ютерні науки та штучний інтелект; біологічні науки та медицина; природничі науки; бізнес та управління; архітектура і міське планування; інженерія довкілля та сталий розвиток.

Провідними характеристиками освітніх програм Мюнхенського технічного університету є:

1. Міждисциплінарний підхід: Багато програм об'єднують технології, природничі науки та управління.

2. Акцент на дослідженнях: Студенти мають доступ до найсучасніших лабораторій і беруть участь в інноваційних наукових дослідженнях.

3. Підтримка підприємництва: Програми заохочують до створення інновацій та стартапів, зокрема за підтримки бізнес-інкубаторів TUM.

4. Освітні програми англійською мовою: Численні освітні програми магістерського рівня

викладаються англійською мовою, що робить їх доступними для студентів з інших країн.

TUM активно впроваджує цифрові та гібридні формати навчання, щоб доповнити традиційні стилі викладання. Це є особливо корисним для іноземних студентів та зайнятих осіб.

Ключовими характеристиками дистанційної освіти TUM є:

1. Онлайн і гібридні програми:

Магістратура з менеджменту та інновацій (Master's in Management and Innovation, TUM School of Management): включає онлайн-модулі, орієнтована на працюючих здобувачів;

TUM Asia: Деякі освітні компоненти програм (Industrial Chemistry або Rail, Transport, and Logistics) доступні онлайн;

Курси зі сталого розвитку, аналізу даних та штучного інтелекту.

2. MOOCs (масові відкриті онлайн-курси):

TUM пропонує безплатні та платні навчальні курси на платформах edX та Coursera (Fundamentals of Data Science (Основи науки про дані), The Future of Sustainable Energy (Майбутнє сталої енергетики), Autonomous Robotics (Автономна робототехніка), Project Management in Engineering and Construction (Управління проектами в інженерії та будівництві)).

3. Програми підвищення кваліфікації: TUM Institute for LifeLong Learning пропонує онлайн-курси для професіоналів (Executive MBA in Business & IT: Поєднує онлайн-навчання з очними семінарами; курси з лідерства, цифрової трансформації та інновацій).

4. Цифрові інструменти для навчання:

TUMonline: Портал для управління курсами, віртуальними аудиторіями, реєстрації на іспити;

Moodle: Основна платформа для матеріалів курсів, завдань і дискусійних форумів;

ZOOM і MS Teams: Платформи для «живих» лекцій, семінарів і групових проектів;

Записи лекцій: Доступні для перегляду у зручний час.

5. Гнучкість участі: Традиційні освітні програми пропонують гнучкий доступ до лекцій для іноземних студентів або учасників кооперативних програм.

6. Віртуальні лабораторії та наукова співпраця: TUM використовує віртуальні лабораторії для дослідницьких програм, що дозволяють проводити експерименти дистанційно. Інструменти для співпраці сприяють роботі здобувачів у командах із різних часових зон [3].

Гейдельберзький університет (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) є найстарішим університетом Федеративної Республіки Німеччина та одним із найпрестижніших у світі. Заснований 1386 року, він розташований у Гейдельберзі – мальовничому місті у федеральній землі Баден-Вюртемберг.

Гейдельберзький університет відомий своєю багатю історією, академічною досконалістю та орієнтованим на дослідження навчанням. Він стабільно займає провідні позиції серед університетів Німеччини та Європи, залучаючи студентів і дослідників з усього світу. Університет є частиною Ініціативи німецької досконалості, що підкреслює його сильну спрямованість на інноваційний розвиток.

У структурі університету – 12 факультетів, що пропонують широкий спектр освітніх програм за галузями: гуманітарні та соціальні науки; медицина; природничі науки та науки про життя; право, теологія та економіка. З понад 160 освітніми програмами Гейдельберзький університет забезпечує підготовку бакалаврів, магістрів та докторів наук. Особливою популярністю користуються освітні програми за напрямками медицини, природничих та гуманітарних наук.

Університет пропонує широкий вибір освітніх програм бакалаврського рівня, зокрема, за напрямками: історія, філософія, біологія, хімія, фізика, економіка та право. Навчання зазвичай триває три роки і забезпечує міцну основу для подальших досліджень та кар'єри.

Освітні програми магістерського рівня особливо привабливі для іноземних студентів, адже багато курсів викладаються англійською мовою. Популярні англомовні освітні програми вможливають отримання диплома магістра молекулярних біологічних наук, міжнародного здоров'я, економіки, трансляційних медичних досліджень, фізики. Магістерські програми передбачають навчання впродовж двох років, націлені на міждисциплінарне навчання та дослідження.

Гейдельберзький університет славиться своїми програмами підготовки докторів наук, передусім у галузях медицини, фізики та біології. Докторанти часто інтегровані у дослідницькі групи та мають доступ до світових лабораторій і наукових інститутів. Університет підтримує іноземних докторантів через структуровані програми, такі, як Гейдельберзька вища школа гуманітарних та соціальних наук, Міжнародна вища школа молекулярної та клітинної біології імені Хартмута Гофмана-Берлінга.

Використовується розмаїтий інструментарій навчання:

- **Онлайн-курси та лекції:** Багато програм університету включають цифрові ресурси, зокрема записані лекції та онлайн-матеріали, що є корисним для іноземних студентів, для заочної форми навчання.

- **Змішане навчання:** Деякі освітні програми поєднують особисте викладання з онлайн-компонентами.

- **Дистанційні магістерські програми:** Окремі магістерські програми, особливо у галузях міжнародного здоров'я і медичних досліджень, пропонують модулі, які можна завершити онлайн.

- **Дослідницькі семінари та воркшопи:** Університет організовує віртуальні наукові семінари, воркшопи та конференції для залучення студентів і дослідників з усього світу.

- **Цифрові бібліотеки та ресурси:** Бібліотека Гейдельберзького університету забезпечує доступ до електронних книг, журналів і баз даних, надаючи здобувачам необхідні інструменти для ефективного навчання та досліджень [4].

Гейдельберзький університет підтримує партнерства з понад 450 закладами по всьому світу. Приблизно 20% студентів – іноземці, що створює різноманітне та мультикультурне академічне середовище.

Гейдельберзький університет має два основні кампуси:

Старе місто (Altstadt) – тут розташовані історичні будівлі, старий університет, бібліотеки та гуманітарні факультети.

Нойенгеймер Фельд (Neuenheimer Feld) – сучасний кампус, де знаходяться факультети медицини, природничих наук та передові науково-дослідні інститути.

Гейдельберзький університет є лідером інноваційних досліджень, особливо в медицині, фізиці та біології. Він співпрацює з багатьма німецькими дослідницькими центрами, зокрема з Гейдельберзькою університетською клінікою та Німецьким онкологічним науково-дослідним центром.

За свою багатовікову історію університет виховав численну когорту видатних особистостей, серед яких соціолог Макс Вебер, хімік Роберт Бунзен, політолог Ганна Арендт та інші.

Гейдельберзький університет є символом академічної та дослідницької досконалості, поєднуючи багату історію та модерний підхід в освіті. Міжнародне визнання, потужна дослідницька база та інноваційне освітнє середовище університету роблять його ідеальним вибором для студентів, які прагнуть здобувати вищу освіту в Німеччині.

Висновки. В університетах Федеративної Республіки Німеччина створюються сприятливі умови для набуття якісної та інноваційної вищої освіти як німецькими, так і іноземними студентами. Завдяки застосуванню різних форматів навчання, інструментарію дистанційної освіти, освітній цифровізації

у німецьких університетах студенти мають можливість вільно будувати індивідуальні освітні траєкторії, а освітній процес залишається ефективним і за складних соціально-економічних ситуацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.

2. Arden University Berlin. URL: <https://arden.ac.uk/berlin>.

3. Technische Universität München. URL: <https://www.tum.de/>.

4. Universität Heidelberg. URL: <https://www.uni-heidelberg.de/de/universitaet>.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

THE MORAL EDUCATION OF A PERSON IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES: THEORETICAL ASPECTS

У статті розкрито теоретичні аспекти морального виховання особистості в умовах сучасних викликів. Зауважено, що гострі виклики сьогодення зумовлюють потребу у нових підходах до формування моральності підростаючого покоління, нових методах і прийомах морального виховання. Аналіз наукових праць свідчить про те, що питання морального виховання особистості ніколи не втрачають своєї актуальності, а в умовах сучасних викликів – надзвичайно загострюються. Схарактеризовано найбільш актуальні трактування поняття «моральне виховання», його зміст та провідні закономірності. Основним завданням цього процесу визнано формування моральної культури особистості. Акцентовано увагу на тому, що в основі змісту морального виховання лежать загальнолюдські й національні морально-духовні цінності, а його результатом є моральна вихованість особистості, яка проявляється відповідним переліком якостей (чесність, чуйність, взаємоповага, відповідальність, працелюбність, скромність, товарицькість та ін.). На цій основі представлено власне трактування морального виховання в умовах сучасного динамічного світу, зі своїми викликами та глобальними проблемами як складного і багатогранного процесу формування в особистості системи цінностей, норм поведінки, світогляду, які відповідають загальнолюдським моральним принципам. Уважаємо, що складність цього процесу сьогодні зумовлена низкою причин, серед яких: глобалізація усіх сфер життя, яка створює нові виклики для формування стійких моральних орієнтирів; політична нестабільність; соціальні зміни, які здійснюють вплив на особистість; вплив інформаційних технологій на систему цінностей дітей та молоді тощо. Відповідно, вагомим завданням для педагогів визначено – знаходження балансу між збереженням загальнолюдських цінностей, традиційних моральних норм, правил поведінки і адаптацією їх до нових умов та формування у підростаючого покоління такої системи моральних цінностей, яка відповідає сучасним реаліям.

Ключові слова: виховання, моральне виховання, моральна вихованість, особистість, етика, цінності.

The author of the article has revealed the theoretical aspects of moral education of a personality in the context of modern challenges. It has been noted that the acute challenges of today necessitate new approaches to the formation of morality of the younger generation, new methods and techniques of moral education. The analysis of scientific works shows that the issues of moral education of a personality never lose their relevance, and in the context of modern challenges they become extremely relevant. The author has characterized the most relevant interpretations of the concept of «moral education», its content and leading regularities. The main task of this process is recognized as the formation of moral culture of the individual. The author also has emphasized that the content of moral education is based on universal and national moral and spiritual values, and its result is moral education of a personality which is manifested by a corresponding list of qualities (honesty, sensitivity, mutual respect, responsibility, diligence, modesty, sociability, etc.). On this basis, we have presented our own interpretation of moral education in today's dynamic world, with its challenges and global problems, as a complex and multifaceted process of forming a system of values, norms of behavior, and worldview in a person that is consistent with universal moral principles. We believe that the complexity of this process today is due to a number of reasons, including: globalization of all spheres of life, which creates new challenges for the formation of stable moral guidelines; political instability; social changes that affect the individual; the impact of information technology on the value system of children and youth, etc. Accordingly, an important task for teachers is to find a balance between preserving universal values, traditional moral norms, rules of behavior and adapting them to new conditions and forming a system of moral values in the younger generation that meets modern realities.

Key words: education, moral upbringing, moral education, personality, ethics, values.

УДК 37.015.31:17.022.1:159.923.2
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.2>

Дудаш О.С.,
докт. філос.,
ст. викладач кафедри педагогіки
дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Глобалізоване суспільство, гострі виклики сьогодення зумовлюють потребу у нових підходах до формування моральності підростаючого покоління, нових методах і прийомах морального виховання з урахуванням наявної ситуації. погоджуємося з О. Сухомлинською, що за останній час в нашій країні відбулося стільки подій державного, європейського і навіть всесвітнього значення, не кажучи вже про трансформації особистісного виміру, які самим фактом своєї появи спонукають до перегляду і переоцінки усіх думок і тверджень ціннісного характеру, що побутували

і розвивалися до цих доленосних подій. Стриженеве місце у них, на думку авторки, посіли ідеї моральності, людської гідності, захист європейських цінностей – справедливості, чесності, правдивості, які проросли, серед іншого, і з тих зерен, які посіяли наша освіта, виховання впродовж усіх років нашої незалежності [8, с. 14]. Дослідниця констатує, що сьогодні питання морального, патріотичного виховання дітей та молоді винесені підіями і суспільством на передній план, їх розробка це вимога часу і найперша суспільна потреба. Їх нинішня особливість така, що концептуальні ідеї мають поєднати європеоцентричність, пов'язану

з цивілізаційним вибором, з непереборним потягом українців до традиціоналістичних національно-культурних й почасти етнологічних засад [8, с. 14].

Беззаперечним є те, що молодь сьогодні – найважливіший інтелектуальний, культурний і професійний резерв українського суспільства, від якості життя і розвитку якого залежить доля України. Величезну роль у тому, чи зможе нинішнє молоде покоління взяти на себе відповідальність за долю країни, а, значить, зберегти українську державу як державну і соціокультурну цілісність, відіграє соціально-моральна позиція молоді, яка, згідно з трактуванням К. Жмак, є сукупністю соціальних установок, морально-етичних принципів і ціннісних орієнтацій молодих людей [4, с. 66].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що питання морального виховання особистості ніколи не втрачають своєї актуальності, а в умовах сучасних викликів – надзвичайно загострюються. Вітчизняні наукові студії представляють вагомий пласт досліджень різних аспектів цієї проблеми, проте в їх основі – безцінні напрацювання класиків-педагогіки Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Сучасні дослідники Л. Бельська, І. Бех, А. Кузьмінський, В. Лозова, Л. Лохвицька, С. Максимюк, Т. Поніманська, О. Сухомлинська, Г. Троцько та інші також переконані у вагомості виховання підростаючого покоління на основі моральних норм, принципів та ідеалів.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти морального виховання особистості в умовах сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слушною є думка Л.Бельської щодо суттєвих трансформацій суспільного життя у державі, які відбулись за останнє десятиліття і детермінували істотні зміни моральних устоїв, переорієнтацію пріоритетності моральних цінностей, призвівши до значної девальвації моральної вихованості українського суспільства. Авторка стверджує, що ці суспільні виклики і загрози мали і мають сьогодні значний вплив на загальноосвітню школу, й зокрема на початкову, оскільки саме тут закладаються основи знань про наукову картину світу майбутнього громадянина, починає формуватись його духовний світ та відповідне ставлення до оточуючого світу через здійснювані вчинки, дії та діяльність у ньому [1, с. 13].

Досліджуючи концептуалізацію ідей про виховання моральності в сучасній Україні О. Сухомлинська зазначає, що вчені відзначають кризу класичної етики в останні десятиліття, спровоковану в першу чергу змінами в суспільстві, глобалізаційними процесами, їх динамічністю й плинністю, непередбачуваністю і тим самим констатують, що етика як наука, що вивчає мораль та моральність,

а також являє собою систему моральних норм і цінностей, характерних для певної культури, зазнає останнім часом значних модифікацій і змін, збагачується новими темами, новаційними та реноваційними сюжетами [8, с. 21]. Саме тому вважаємо за доцільне схарактеризувати термін «моральне виховання».

Процес виховання В. Лозова і Г. Троцько представляють як «систему взаємодії педагога й учня, що забезпечує розвиток особистості, формування її ставлення до дійсності (людей, до себе, сім'ї, праці, держави, природи, світу речей тощо)» [6, с. 26]. Цей процес передбачає послідовну зміну мети, завдань, змісту, методів, форм, умов, необхідних для розвитку особистості і досягнення визначених позитивних результатів. Виховання, як вважають автори, – це «процес цілеспрямований, який орієнтує вихователя і вихованця на досягнення визначеної мети як ідеального передбачення результатів процесу» [6, с. 26]. Моральне виховання – це «цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на оволодіння школярами моральною культурою, яка визначає ставлення школярів до навколишнього світу» [6, с. 60]. Головним завданням морального виховання науковці виокремлюють формування моральної культури особистості, яка включає такі компоненти: індивідуальну моральну свідомість, моральні почуття, моральні стосунки, поведінку і спілкування. Індивідуальна моральна свідомість включає в себе ідеали, погляди, переконання, прагнення особистості, що складає духовно-моральну основу формування моральної культури особистості школяра [6, с. 70].

Основою морального виховання науковці називають етику. Етика (від гр. *ethika* – звичка, норів, звичай) трактується А. Кузьмінським та В. Омеляненко як «наука, об'єктом якої є мораль» [5, с. 161]. В етиці вирізняють два види проблем: по-перше, питання про те, як має поводитися людина (нормативна етика), й, по-друге, теоретичні питання про походження й сутність моралі. Мораль (від лат. *moras* – звичай), згідно з визначенням авторів, – це «система поглядів і уявлень, норм, оцінок, що регулюють моральну поведінку людей у всіх сферах суспільного життя – у праці, побуті, політиці, науці, у сімейних, особистісних, колективних, міжнаціональних та міжнародних відносинах» [5, с. 162]. В основі змісту морального виховання лежать загальнолюдські й національні морально-духовні цінності. А. Кузьмінський та В. Омеляненко визначають загальнолюдські морально-духовні цінності як «набуті попередніми поколіннями незалежно від расової, національної чи релігійної належності морально-духовні надбання, які визначають основу поведінки й життєдіяльності окремої людини або певних спільнот», а національні моральні цінності як «історично

зумовлені, створені конкретним народом погляди, переконання, ідеали, традиції, звичаї, обряди практичні дії, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях» [5, с. 162]. Науковці переконані, що на основі загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей можна окреслити коло якостей особистості, які становлять зміст морального виховання. Це гуманність, доброта, чесність, совісність, працелюбність, повага до батьків, до людей узагалі, чуйність, милосердя, дисциплінованість, доброзичливість, національна гідність, скромність, справедливість, інтелігентність, почуття материнства, екологічна й правова культура та ін. [5, с. 162–163]. Погоджуємося, що провідні якості моральності формуються передусім у ранньому дитячому віці на основі «соціального успадкування», а вирішальну роль у цьому процесі мають відігравати батьки, інші люди, які оточують дитину. І справа полягає не в проповіді цих моральних істин, а власних діях, поведінці старших, оскільки конкретні дії батьків мають стати ідеалом для дітей, закласти основи моральних чеснот особистості [5, с. 163].

Під моральним вихованням С. Максимюк розуміє «виховний вплив школи, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та практичної діяльності» [7]. Автор акцентує увагу на тому, що моральне виховання має триєдине завдання: формування моральної свідомості, виховання моральних почуттів і головне – формування моральної поведінки. Першочерговим завданням вихователя визначено вміння розпізнавати мотиви вчинків (без мотивів нічого не робиться; може бути декілька мотивів). С. Максимюк рекомендує спостерігати, як формуються мотиви, розпізнавати їх, бо навіть за хорошим вчинком може бути прихований негативний мотив [7, с. 323], а відбираючи методи для морального виховання дітей – виходити з мети (що ми хочемо виховати в дитини), залучати дітей до діяльності і самодіяльності, учити обдумувати й узагальнювати свій досвід життя і поведінки, застосовувати різні методи виховання [там само, с. 323].

Сучасне розуміння духовно-морального виховання зводиться К.Жмак до таких характеристик, як «цільова спрямованість на формування різних компонентів моральної сфери особистості із пріоритетом становлення структур моральної свідомості, орієнтація на моральні та соціальні цінності конкретного оточення, вираженість рівня моральної вихованості в поведінці, визнання значущості суб'єктної позиції вихованця і дієвості особистісно-орієнтованих технологій» [4, с. 68]. Авторка вважає, що поняття «моральне виховання» включає і громадянське, і патріотичне виховання [4, с. 68].

Закономірності виховання розглядаються Л. Бельською як «стійкі психолого-педагогічні повторювані утвори з безліччю об'єктивно існуючих істотних зв'язків у цьому процесі, реалізація яких сприяє забезпеченню ефективності гармонійного розвитку особистості зі сформованою моральною вихованістю» [1, с. 15]. Досліджуючи моральне виховання молодших школярів засобами українського фольклору у позашкільних закладах освіти дослідниця конкретизує такі провідні закономірності: моральне виховання органічно пов'язане із соціокультурними умовами, суспільними потребами, ментальними характеристиками й спрямованістю його змісту; результати морального виховання залежать від виховного впливу (застосування ефективних змісту, форм і методів) на внутрішній світ особистості, її духовність; ефективність виховного процесу у позашкільному закладі освіти залежить від стосунків в учнівсько-педагогічному колективі; визначальною у моральному вихованні молодших школярів у позашкільному закладі освіти є діяльність, яка ефективно здійснюється через організацію спілкування; ефективність виховного процесу зростає за умови актуалізації проблеми самовихованням молодших школярів [1, с. 16–18]. Зокрема, складовими морального виховання молодших школярів Л. Бельська виокремлює: формування національної самосвідомості та патріотизму; виховання гуманності, доброзичливості, чуйності, ввічливості та тактовності як провідних моральних цінностей особистості; виховання свідомої дисципліни, дисциплінованості, обов'язку та відповідальності; здійснення правового та екологічного виховання; виховання культури поведінки як сукупності вироблених і перевірених досвідом способів організації повсякденного життя та спілкування [1, с. 25].

Результатом морального виховання І. Бех вважає моральну вихованість і трактує її як «інтегровану якість особистості, яка характеризується певним рівнем сформованості її морально-ціннісної сфери, у якій представлені смисли її культурного буття, що відображені в ідеальних уявленнях про моральні цінності, моральні почуття та високоморальну поведінку, і яка виявляється в оволодінні молодшими школярами системою загальнолюдських морально-естетичних цінностей, у моральному ставленні до світу і до себе як основи моральної свідомості особистості» [2]. Моральна вихованість особистості проявляється цілим рядом якостей, найважливішими з яких є чесність, чуйність, взаємоповага, відповідальність, працелюбність, скромність, товариськість [1, с. 26].

Погоджуємося з Н. Бондаренко та С. Косянчук, що для дітей нового еволюційного ступеня розвитку педагог має створити таке виховне середовище, де пануватиме доброзичлива творча емоційно позитивна атмосфера, яка стимулюватиме

різноманітну цікаву пізнавальну діяльність учнів для розкриття потенціалу особистості, розвитку, вияву й застосування кращих моральних і громадянських якостей. Учитель має продумати дієві способи мотивації, переконання учнів, дібрати красномовні неспростовні факти, приклади, аргументи, забезпечити школярам можливість вільно висловлювати свою думку, обстоювати власну позицію щодо обговорюваних питань [3, с. 11]. Організація освітнього процесу на засадах гуманізму дасть, на думку науковців, очікувані результати за умови, якщо вчитель додержуватиметься таких правил: поважати гідність кожного вихованця; стимулювати прагнення учнів до самовдосконалення; бути вимогливим і водночас доброзичливим, справедливим в оцінці можливостей, знань і вчинків учнів; допомагати у складних ситуаціях; бути чуйним і уважним; не допускати конфліктів, а в разі їх виникнення розв'язувати шляхом компромісу; цікавитися думкою учнів; довіряти їм; радитися з ними; оберігати слабших; виважено й об'єктивно оцінювати вчинки дітей, з'ясовувати їх мотиви; не надавати перевагу окремих учням; підтримувати ініціативу; непримиренно ставитися до проявів зла й несправедливості тощо [3, с. 12].

Висновки. Отже, моральне виховання в умовах сучасного динамічного світу, зі своїми викликами та глобальними проблемами, – це складний і багатогранний процес формування в особистості системи цінностей, норм поведінки, світогляду, які відповідають загальнолюдським моральним принципам. Складність цього процесу сьогодні, на наш погляд, зумовлена низкою причин, серед яких: глобалізація усіх сфер життя, яка створює нові виклики для формування стійких моральних орієнтирів; політична нестабільність; соціальні зміни, які здійснюють вплив на особистість; вплив інформаційних технологій на систему цінностей дітей та молоді тощо. Вагомим завданням для

педагогів постає знаходження балансу між збереженням загальнолюдських цінностей, традиційних моральних норм, правил поведінки та адаптацією їх до нових умов, і, на цій основі, – формування у підростаючого покоління такої системи моральних цінностей, яка відповідає сучасним реаліям. Подальші перспективи в цьому напрямку бачимо у дослідженні провідних методів і засобів морального виховання дітей та молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бельська Л. Моральне виховання молодших школярів засобами українського фольклору у позашкільних навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Рівне, 2012. 356 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. К.: УЗМН, 1998. 204 с.
3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.
4. Жмак К.В. Особливості морального виховання молоді на сучасному етапі становлення України. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2020. № 69. Т. 1. С. 66–69.
5. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посіб. К.: Знання, 2006. 324 с.
6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.
7. Максимюк С.П. Педагогіка : Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 667 с. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/49191-3-moralne-vihovannya.html>
8. Сухомлинська О.В. Концептуалізація ідей про виховання моральності в сучасній Україні. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8944/1/Стаття%20О.В.Сухомлинської.pdf>

ІСПАНСЬКІ ОСВІТЯНИ У «ПЕДАГОГІЧНОМУ СЛОВНИКУ»
ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІSPANISH EDUCATORS IN “DICTIONARY OF PEDAGOGY”
OF LORENZO LUZURIAGA

Для педагогічних праць Лоренсо Лузуріаги в «аргентинський» період діяльності (після 1939 року) характерною була концентрація на педагогічній спадщині та творчості визначних освітян. Окреслюючи значення внеску певної персоналії у розвиток національної та світової педагогіки, Лоренсо Лузуріага передусім наголошував на новаторських ідеях та досвіді освітянина. Одну з останніх своїх праць – «Педагогічний словник» (Буенос-Айрес, 1960) – Лоренсо Лузуріага присвятив не стільки аналізу педагогічних явищ та процесів, скільки представленню педагогічних персоналії.

У «Педагогічному словнику» значне місце було відведено постатям видатних іспанських освітян від стародавнього часу до сучасності. Було названо 25 педагогічних персоналії (без урахування деяких іспанських правителів). Серед іспанських освітян середньовіччя і раннього нового часу було представлено імена Ісидора Севільського, Хуана Луїса Вівеса, Хуана Пабло Бонета, Сан Хосе де Каласанс та інших. З-поміж іспанських освітян в історичному відтинку XVIII – середини XX століть було згадано славетних представників класичної та реформаторської педагогіки, зокрема, Гаспара Ховельяноса, Пабло Монтезіно, Консепсьон Ареналь, Мануеля Коссіо, Франсіско Хінера де лос Ріос, Педро де Алканатара, Руфіно Бланко Санчеса, Рамона Руїса Амадо, Рафаеля Альтаміру, Луїса де Сулуєта та інших.

У статті здійснюється спроба узагальнення педагогічних поглядів Лоренсо Лузуріаги стосовно значення постатей найвидатніших іспанських освітян у розвитку національної та світової педагогіки. Згадано про деякі праці іспанських освітян, згадані у «Педагогічному словнику» Лоренсо Лузуріаги. Наголошено на тому, що добір персоналії до «Педагогічного словника» був пов'язаний передусім із прагненням іспано-аргентинського педагога означити новаторський внесок видатних освітян у розвиток національної та світової педагогіки.

Ключові слова: Лоренсо Лузуріага, «Педагогічний словник», іспанські освітяни, педа-

гогічна персоналія, новаторські ідеї, національна педагогіка, світова педагогіка.

For the pedagogical works of Lorenzo Luzuriaga in the “Argentine” period of activity (after 1939), the focus on the pedagogical heritage and creativity of prominent educators was characteristic. Outlining the significance of the contribution of a certain personality to the development of national and world pedagogy, Lorenzo Luzuriaga primarily emphasized the innovative ideas and experience of the educator. One of his last works – “Dictionary of Pedagogy” (Buenos Aires, 1960) – Lorenzo Luzuriaga devoted not so much to the analysis of pedagogical phenomena and processes as to the presentation of pedagogical personalities.

In “Dictionary of Pedagogy” a significant place was given to the figures of outstanding Spanish educators from ancient times to the present day. 25 pedagogical personalities were named (excluding some Spanish rulers). Among the Spanish educators of the Middle Ages and early modern times, the names of San Isidoro de Sevilla, Juan Luis Vives, Juan Pablo Bonet, San Jose de Calasanz and others were presented. Among the Spanish educators in the historical section of the 18th – mid-20th centuries, famous representatives of classical and reformist pedagogy were mentioned, in particular, Gaspar Jovellanos, Pablo Montesino, Concepcion Arenal, Manuel Cossio, Francisco Giner de los Rios, Pedro de Alcanatara, Rufino Blanco Sanchez, Ramon Ruiz Amado, Rafael Altamira, Luis de Zulueta and others.

The article attempts to generalize the pedagogical views of Lorenzo Luzuriaga regarding the significance of the figures of the most prominent Spanish educators in the development of national and world pedagogy. Some works of Spanish educators mentioned in Lorenzo Luzuriaga’s “Dictionary of Pedagogy” were denoted. It is emphasized that the selection of personalities for “Dictionary of Pedagogy” was primarily related to the desire of the Spanish-Argentine teacher to define the innovative contribution of prominent educators to the development of national and world pedagogy.

Key words: Lorenzo Luzuriaga, “Dictionary of Pedagogy”, educators, pedagogical personality, innovative ideas, national pedagogy, world pedagogy.

УДК 37(092)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.3>

Зайченко Н.І.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В одній із останніх праць іспано-аргентинського педагога Лоренсо Лузуріаги (Lorenzo Luzuriaga Medina) (1889–1959) – «Педагогічному словнику» (Буенос-Айрес, 1960) [1] – знайшли відображення статті і замітки про видатних педагогів світу різного історичного часу. Чільне місце у «Педагогічному словнику» займали статті, присвячені постатям славетних освітян Іспанії. Було названо 25 педагогічних персоналії (без урахування деяких іспанських правителів) від стародавнього часу до сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню окремих аспектів педагогічної

спадщини Лоренсо Лузуріаги присвячені наукові праці сучасних іспанських, аргентинських дослідників, зокрема Е. Баррейро Родригеса (H. Barreiro Rodríguez), Т. Дабусті де Муньос (T. Dabusti de Muñoz), С. Лосано Сейхаса (C. Lozano Seijas), Х. Ернандеса Діаса (J. Hernandez Diaz), П. Маєстро Гонсалес (P. Maestro Gonzalez) та інших. Вивчення педагогічних студій Лоренсо Лузуріаги здійснювалося в контексті історико-педагогічного дослідження освітніх процесів (Н. Дем'яненко, Н. Дічек, В. Майборода та інші), філософського осмислення педагогічних й освітніх феноменів (А. Бойко, В. Луговий, В. Шевченко та інші),

порівняльного аналізу закордонного досвіду педагогічної теорії і практики (Т. Левченко, О. Локшина, О. Матвієнко та інші).

Мета статті – з'ясувати, педагогічні праці та діяльність яких освітян Іспанії вивчав Лоренсо Лузуріага, а також на яких їхніх біографічних даних він зосереджував увагу у «Педагогічному словнику», завершеному 1959 року.

Виклад основного матеріалу. З-поміж іспанських педагогів у «Педагогічному словнику» Лоренсо Лузуріаги було названо трьох в історичному відтинку XVI – XVII століть – Хуана Пабло Бонета, Хуана Луїса Вівеса та Хосе де Каласанс. Хуан Бонет (Juan Pablo Bonet) (1573–1633) був священником, ініціатором навчання глухонімих осіб. Він видав першу книгу для навчання людей із порушеннями слуху у Мадриді 1620 року під назвою «Про природу звуків і мистецтво навчити глухонімого говорити». Призначення книги педагог пояснював «необхідністю шукати засоби для страждених природними дефектами людей, з якими, зазвичай, вони народжуються» [2, с. 20].

Лоренсо Лузуріага називав Хуана Бонета «видатним гуманістом» [1, с. 61].

У замітці про педагога Санто Хосе де Каласанс (Santo Jose de Calasanz Gaston) (1556/1557–1648) він зазначав, що той «народився в провінції Уеска і вивчав гуманітарні науки та теологію в університетах Леріди, Валенсії та Алькали, став священником 1583 року» [1, с. 66].

У подальшому Хосе де Каласанс перебрався до Риму, де в 1597 році заснував першу в Європі безплатну народну школу, щоби в ній могли навчатися діти бідняків. Братство, утворене при школі, 1617 року отримало статус монашої конгрегації [3, с. 29].

Лоренсо Лузуріага підкреслював, що в школах, організованих Хосе де Каласанс, надавалася елементарна освіта – читання, письмо, граматики, християнське вчення; а провідна мета цих шкіл бачилася у «вихованні дітей у християнському благочесті» [1, с. 66].

Про постать Хуана Луїса Вівеса (Juan Luis Vives) (1492–1540) Лоренсо Лузуріага відмічав, що освітянин – «можливо, найвеличніший педагог-гуманіст Ренесансу» [1, с. 372].

Іспанський філософ Адольфо Бонілья (Adolfo Bonilla у San Martín) указував: «Хуан Вівес народився в знаменному місті Валенсії 6 березня 1492 року, через шістьдесят три дні після пам'ятної події здачі Гранади католицьким королям. Був хрещений у церкві де Сан-Андрес» [4, с. 12].

У «Педагогічному словнику» Лоренсо Лузуріага стверджував, що Хуан Луїс Вівес походив зі знатного, хоча й бідного, роду; навчався в рідному місті, а пізніше в Паризькому університеті; згодом перебрався до Фландрії, де познайомився з Еразмом Роттердамським [1, с. 372].

Дружба з Еразмом, ймовірно, почалася в 1518 році з прибуттям Вівеса до Лувена на запрошення університету викладати латинську мову. У жовтні 1523 року педагог продовжив викладацьку діяльність в Оксфордському коледжі Corpus Christi, де читав одразу два курси – гуманітарного знання та права [4, с. 179].

Пізніше Луїс Вівес був змушений полишити Англію, повернувся в Брюгге. Його педагогічні ідеї найвиразніше постали в «Трактаті про навчання» (Tradendis disciplinis). У книзі Вівес наголошував, що освіта починається з досвіду, інтуїції, безпосереднього пізнання речей. «Молодь віднайде вивчення природи набагато простішим за абстрактну справу, бо воно потребує лише прикладання почуттів», – писав він [1, с. 372].

На думку Лоренсо Лузуріаги, педагогічна концепція Луїса Вівеса – про емпіричний метод пізнання світу; «вона була більше моралістичною, аніж богословською» [1, с. 372], адже втілювала провідну ідею – у прагненні до релігійності не варто втрачати життєву дійсність.

Відмічав Лоренсо Лузуріага і тезу Вівеса про фокусування в освіті на психології учнів. «Кожні два-три місяці вчителі порадяться з батьківським почуттям і серйозною розсудливістю про дух їхніх учнів та призначать кожному з них ту працю, що видається найбільш принагідною», – настановляв педагог-гуманіст [1, с. 372].

Повідомлялося у «Педагогічному словнику» про чотири персоналії, які впливали на розвиток іспанської освіти та національної педагогіки наприкінці XVIII – у першій половині XIX століття, а саме: про Гаспара Ховельяноса, Франсіско Амороса, Мануеля Кінтану та Пабло Монтесино. Гаспар Мельчор де Ховельянос (Gaspar Melchor de Jovellanos) (1744–1811) – іспанський письменник, юрист. За висловом Лоренсо Лузуріаги, він – «один із найосвіченіших представників іспанського «Прогресівицтва» та лібералізму» [1, с. 225].

Гаспар Ховельянос був засновником Астурійського інституту, призначеного для вивчення природничих наук. У промові 1799 року, зверненій до діячів Астурійського інституту, проголошувалося: «Людина – цариця землі і мета ваших студій. Дивіться, вона вміщена в центр усіх відношень, що являють гармонію всесвіту. Вона є єдиною істотою, здібною пізнати цю гармонію, піднятися над нею до Вищого Творця, який уклав її» [5, с. 202].

Про Франсіско Амороса (Francisco Amoros у Ondeano) (1770–1848) Лоренсо Лузуріага повідомляв, що той «був очільником Песталоцціанського королівського інституту в Мадриді, заснованого 1806 року» [1, с. 29–30].

Педагог Франсіско Аморос – організатор фізичного виховання в Іспанії та Франції. Авторська виховна система була описана у посібнику «Нове

керівництво з фізичного, гімнастичного та морального виховання» (Париж, 1838) [6].

Мануель Кінтана (Manuel José Quintana у Lorenzo) (1772–1857) – іспанський поет. У «Педагогічному словнику» вказувалося, що «він був натхненником «Звіту про народну освіту» 1813 року, першого документу, в якому визначалися засади національної освіти в Іспанії» [1, с. 313].

У промові в Мадридському центральному університеті 7 листопада 1822 року Мануель Кінтана доводив: «Центральний університет – це справа народна, народжена свободою, підсумок столітніх просвітництва та цивілізації. Перед цими великими цілями, потужними викладачами будь-яка висота слабіє, будь-яка слава меркне» [7, с. 13].

Про Пабло Монтесино (Pedro Pablo Montesino у Cáceres) (1781–1849) Лоренсо Лузуріага писав: «Монтесино може вважатися найвидатнішим педагогом першої половини XIX століття» [1, с. 265].

Пабло Монтесино був керівником Мадридської учительської нормальної школи. Також він – автор першої іспанської праці про виховання дітей дошкільного віку, виданої у Мадриді 1840 року під назвою «Керівництво для вчителів дитячих садків» [8].

З-поміж освітянських персоналій XIX століття, згаданих у «Педагогічному словнику» Лоренсо Лузуріаги, на особливу увагу заслуговує постать Концепсьон Ареналь (Concepción Arenal Ponte) (1820–1893). Творче надбання славетної діячки, письменниці – це історична передумова багатьох сучасних наукових теорій – пенітенціарної, соціологічної, соціально-педагогічної, теорії соціальної роботи, феміністичної і гендерної теорій та інших. Лоренсо Лузуріага підкреслював, що Концепсьон Ареналь була передусім «благодійницею, наділеною виключними інтелектуальними та моральними якостями» [1, с. 38].

Вона прагнула до того, щоби народна освіта в Іспанії стала обов'язковою та безплатною, а жіноча освіта – піднеслася до найвищого рівня. Наводив Лоренсо Лузуріага посилання на такі педагогічні праці Концепсьон Ареналь, як «Просвітництво народу» (Мадрид, 1881), «Освіта жінок» (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 31 жовтня 1892), «Просвітництво засудженого» (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 15 січня 1893) та інші.

У книзі «Просвітництво народу» (Мадрид, 1881) велична інтелектуалка накреслила цілісну програму освітнього реформування і розбудови народної освіти в Іспанії з урахуванням історичних та культурних регіональних особливостей. Розуміючи народну освіту як фундаментальну умову духовного і соціального прогресу, Концепсьон Ареналь воліла довести, що позбавлення народу просвітництва, або недостатність народної освіти, чи

недосконалість її, спричинить «суспільний хаос» й обернеться численними людськими стражданнями [9, с. 38].

«Кожна епоха має свої небезпеки і засоби попередити їх, свої страждання і розради, свої провини й покарання. Покарання наступає слідом за провинною, як тінь іде за тілом; це великий закон, який виповнюється без втручання людини, однак її воля і розум впливають, аби применшити небезпеку і зробити більш сприятливим утішення від страждання. Нині в Іспанії які засоби можуть застосуватися проти бід, що нас прикро вражають або нам загрожують? Жодна суспільна хвороба не може долатися лише одними ліками, проте, коли б нас спитали, який єдиний засіб серед інших ми бачимо найбільш ефективним, ми б не вагаючись відповіли: освіта», – писала Концепсьон Ареналь [10, с. 19].

У «Педагогічному словнику» Лоренсо Лузуріага давав посилання на монографічне дослідження іспанського публіциста, правника Мануеля Касаса (Manuel Casas Fernandez) (1867–1960) «Концепсьон Ареналь у педагогічному аспекті» (Мадрид, 1954) [11]. Мануель Касас упродовж 1930–1950-х років видав кілька значимих праць, присвячених постаті Концепсьон Ареналь, у яких розкривав багатогранність її творчого таланту. Дослідник одним із перших сфокусував увагу на вивченні педагогічного надбання Концепсьон Ареналь, на значенні постаті в історії іспанського просвітництва та педагогічної науки.

За висловом Лоренсо Лузуріаги, «слава про Концепсьон Ареналь як найкомпетентнішу і найспівчутливішу жінку поширилася по всій Європі» [1, с. 38].

Інша персоналія зі згаданих у «Педагогічному словнику» іспанських освітян, чиє життя припало на XIX століття, – політик Клаудіо Мойано (Claudio Moyano у Samaniego) (1809–1890), автор закону про народну освіту 1857 року, що встановлював обов'язковість початкової освіти в державі [1, с. 268].

Найбільше статей і заміток «Педагогічного словника» Лоренсо Лузуріаги, зрозуміло, було присвячено постатям освітян XIX і XX століть. З-поміж них – видатні іспанські педагоги Мануель Косціо, Мігель де Унамуно, Хоакін Коста, Педро де Алькantara, Хосе Ортега-і-Гассет, Рафаель Альтаміра, Франсіско Хінер де лос Ріос, Андрес Манхон, Хоакін Ксирау, Руфіно Бланко, Рамон Руїс, Луїс де Сулуета.

Мануеля Косціо (Manuel Bartolomé Cossío) (1857–1935) Лоренсо Лузуріага називав «одним із найвеличніших педагогів сучасної Іспанії» [1, с. 94].

Мануель Косціо очолював Вільний інститут просвітництва, Національний педагогічний музей Іспанії, Раду педагогічних місій за часів Другої Іспанської Республіки. Його педагогічні ідеї значно

вплинули на освітні реформи в Іспанії у першій третині ХХ століття.

На погляд Лоренсо Лузуріаги, саме Мануель Коссіо був найяскравішим представником реформаторської педагогіки, ініціатором модерних педагогічних ідей. Наприклад, у його дискурсі «Учитель, школа та навчальний матеріал» (Мадрид, 1910) йшлося про необхідність зміни характеру навчання з пасивного, рутинного на активний, живий, зокрема, педагог наголошував: «освічена людина – не та, яка знає, а та, яка вміє робити і шляхом діяльності втілює в життя ідеї» [12, с. 8].

Указував Лоренсо Лузуріага й на те, що «Мануель Коссіо був дослідником і критиком мистецтва, автором найкращої праці про Ель Греко» [1, с. 95].

Про Педро де Алькантара Гарсію (Pedro Alcántara García Navarro) (1842–1906) Лоренсо Лузуріага зазначав, що той був автором численних педагогічних праць та керівником часопису «Сучасна школа» (La Escuela Moderna), котрий видавався в Мадриді з квітня 1891 року.

На погляд Лоренсо Лузуріаги, «Педро де Алькантара не був дуже оригінальним у своїх ідеях, проте брав участь у розробленні та поширенні сучасних новаторських вчень» [1, с. 23].

Лоренсо Лузуріага посилався на фундаментальні праці Педро де Алькантара «Теорія і практика виховання та навчання» (Мадрид, 1879–1889), «Фребель і дитячі сади» (Мадрид, 1874), «Інтуїтивна освіта, уроки про життя та шкільні екскурсії» (Мадрид, 1902), «Естетичне виховання та художнє навчання в школах» (Барселона, 1888).

Освітнянина Франсіско Хінера де лос Ріос (Francisco Giner de los Rios) (1839–1915) Лоренсо Лузуріага вважав «найвидатнішим педагогом сучасної Іспанії» [1, с. 173]. Франсіско Хінер був засновником Вільного інституту просвітництва, інституції, що стала інтелектуальним осереддям Іспанії епохи Реставрації монархії Бурбонів.

Освітнянин був і одним із найвидніших ініціаторів нового соціально-педагогічного напрямку в Іспанії на межі ХІХ – ХХ століть. У статті «Соціальна педагогіка» (La Escuela Moderna, 1902) він писав: «Соціальна педагогіка є народною в істинному значенні цього слова, вона відстоює ідею створення школи як виконання обов'язку суспільства для його ж інтересів, оскільки здійснення суспільного розвитку можливе тільки тоді, коли нові члени соціального організму стануть освіченими й духовно багатими» [13, с. 323].

А в книзі «Суспільна особа» (Мадрид, 1899) Франсіско Хінер здійснював аналіз численних соціальних феноменів, інтерпретував концепти «соціальна психологія», «соціальна політика», «суспільна свідомість», «суспільство», «особистість» тощо [14].

Стосовно постаті видатного каталонського педагога-богослова Рамона Руїса Амадо (Ramon

Ruiz Amado Contreras) (1861–1934) Лоренсо Лузуріага наголошував, що освітянин перебував під великим впливом гербартіанства та схоластики, прихилився перед педагогічною традицією та виступав проти модерного педагогічного реформаторського руху.

Лоренсо Лузуріага посилався на такі праці Рамона Руїса Амадо, як «Моральне виховання» (Барселона, 1908), «Розумове виховання» (Барселона, 1909), «Релігійне виховання» (Барселона, 1912), «Історія освіти та педагогіки» (Барселона, 1911).

Очевидно, саме остання праця Рамона Руїса привернула найбільшу увагу іспано-аргентинського педагога, адже у «Педагогічному словнику» він робив висновок, що «Рамон Руїс Амадо був дуже обізнаним у європейських педагогіці та освіті» [1, с. 325].

У роботі «Історія освіти та педагогіки» (Барселона, 1911) Рамон Руїс Амадо визначив чотири історичні віхи у розвитку педагогічної думки: I – педагогіка традиційна (стародавні цивілізації Індії, Китаю, Єгипту); II – педагогіка гуманістична (Стародавні Греція та Рим); III – педагогіка неолатинська (патристична, схоластична педагогіка, педагогіка епохи Ренесансу та Гуманізму та інші напрями); IV – педагогіка раціональна (реалістична, філантропічна, політична, нова наукова педагогіка тощо) [15].

Про постать видатного іспанського педагога-богослова Руфіно Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) (1861–1936) Лоренсо Лузуріага зазначав, що той багато зробив у справі підготовки вчительства, будучи очільником учительської школи, а пізніше – викладачем педагогіки у Мадридській Вищій педагогічній школі.

У відкриту 1909 року Мадридську Вищу школу педагогіки Лоренсо Лузуріага вступив на навчання, а Руфіно Бланко Санчес прийшов викладати [16, с. 2].

У «Педагогічному словнику» Лоренсо Лузуріага відмічав три праці Руфіно Бланко – «Ступеневі школи» (Мадрид, 1899), «Педагогіка» (2 томи, Мадрид, 1912), «Педагогічна бібліографія» (5 томів, Мадрид, 1907–1912). Останню роботу Лоренсо Лузуріага означав «працею грандіозною» [1, с. 60].

«Педагогічна бібліографія» Руфіно Бланко Санчеса – велична педагогічна енциклопедія з коласальним документальним матеріалом. Цікаво, що у цій роботі Лоренсо Лузуріага згадувався тричі (хоча на час видання останнього тому «Педагогічної бібліографії» Лоренсо Лузуріага тільки завершував навчання у Вищій школі педагогіки): по-перше, як укладач і перекладач збірки «Кант, Песталоцці і Гете про виховання» (Мадрид, 1911) [17, с. 396]; по-друге, як перекладач з німецької мови твору Йоганна Генріха Песталоцці «Як

Гертруда вчить своїх дітей» (Мадрид, 1912) [17, с. 858]; нарешті, як автор монографії «Актуальні педагогічні напрями в Німеччині» (Мадрид, 1912), у якій було чотири розділи – психологічна педагогіка (В. Рейн, Х. Ланге, П. Барт); експериментальна педагогіка (Е. Мейман, В. Лай); філософська педагогіка (Т. Ліппс, Т. Циглер, П. Наторп); самостійна педагогіка (Л. Гурлітт) [17, с. 850].

Надаючи бібліографічний опис власних педагогічних праць, Руфіно Бланко Санчес підкреслював, що був «викладачем фундаментальної педагогіки та історії педагогіки у Вищій педагогічній школі» [17, с. 577].

Висновки. Перебравшись до Аргентини 1939 року, Лоренсо Лузуріага з головою поринув у роботу, намагаючись не думати про «іспанський біль». Проте не міг. Лише єдиний раз у 1956 році випала йому можливість відвідати Іспанію. За висловом Ермініо Баррейро, «враження, яке справило на нього це повернення, було украй болісним» [18, с. 190].

Ностальгія відчутна в усіх працях Лоренсо Лузуріаги, виданих після подорожі до рідної землі, особливо у творах «Виховання нашого часу», «Вільний Інститут просвітництва та освіта в Іспанії» і, як не дивно, у «Педагогічному словнику». Серед згаданих в останній роботі іспанських освітян найчисленніша група – вчителі і сучасники Лоренсо Лузуріаги («регенераціоністське покоління» [19, с. 8]). Він пише про них із сердечною теплотою, розставляючи акценти на найліпших сторонах, воліючи сказати про сокровенне. Коли Лоренсо Лузуріага завершував «Педагогічний словник» восени 1959 року (праця була видана вже після смерті автора), з вісьмох іспанських освітян-сучасників, відмічених у ньому, в живих залишався лише один Луїс де Сулуєта – американський іммігрант.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Luzuriaga L. Diccionario de pedagogia. Buenos Aires : Losada, 1960. 392 p.
2. Pablo Bonet J. Reduccion de las letras, y Arte para enseñar a ablar los mudos. Madrid : por Francisco Abarca de Angulo, 1620. 380 p.
3. Benlloch y Vivo J. El gran pedagogo San Jose de Calasanz fundador de las Escuelas Pias. Madrid : Administracion de "Revista Calasancia", 1919. 86 p.
4. Bonilla y San Martin A. Luis Vives y la filosofia del Renacimiento. I. El hombre y la epoca. Madrid, 1929. 292 p.
5. Jovellanos G. Oraciones y discursos. Madrid : Imprenta Enrique Teodoro, 1880. 224 p.
6. Amoros F. Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale. Paris : A la Librairie encyclopédique de Roret, 1838. 530 p.
7. Quintana M. Discurso pronunciado en la Universidad Central el dia de su instalacion (7 de noviembre de 1822). Madrid : Imprenta Nacional, 1822. 30 p.
8. Montesino P. Manual para los maestros de escuelas de parvulos. Madrid : Imprenta Nacional, 1840. 280 p.
9. Зайченко Н. І. Педагогічний гуманізм Концепсьон Ареналь: монографія. Київ : Видавництво Ліра-К, 2017. 131 с.
10. Arenal C. Obras completas de D. Concepcion Arenal. Tomo undecimo. La instruccion del pueblo: memoria premiada por la Real Academia de Ciencias Morales y Politicas en el concurso de 1878. Madrid : Libreria de Victoriano Suarez, 1896. 370 p.
11. Casas Fernandez M. Concepcion Arenal en el aspecto pedagogico. Madrid : Libreria Victoriano Suarez, 1954. 251 p.
12. Cossio M. El maestro, la escuela y el material de enseñanza. Madrid : La Lectura, 1910. 52 p.
13. La pedagogia social por R. *La Escuela Moderna*. 1902. № 140, noviembre. P. 321–326.
14. Giner F. La persona social. Estudios y fragmentos. Madrid : Libreria General de Victoriano Suarez, 1899. 437 p.
15. Ruiz Amado R. Historia de la educacion y la pedagogia. 4 ed. Barcelona : Libreria Religiosa, 1925. 343 p.
16. Ecos de la enseñanza. Escuela Superior del Magisterio. *La Educacion*. Madrid, 1909. № 45, 30 de septiembre, año XIII. P. 1–3.
17. Blanco y Sanchez R. Bibliografia pedagogica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma. T. IV. Madrid : Tipografia de la Revista de arch., bibl. y museos, 1911. 877 p.
18. Barreiro H. Lorenzo Luzuriaga: Una biografia truncada (1889–1959). *Sarmiento*. 2011. № 15. P. 181–190.
19. Зайченко Н. І. Сенси освіти в іспанському регенераціоністському дискурсі 1898–1914 років: монографія. Київ : ФОР А. В. Ямчинський, 2020. 202 с.

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MASTERS OF PHILOLOGY IN THE MODERN SYSTEM OF OPEN EDUCATION IN UKRAINE

У статті висвітлюються особливості іншомовної підготовки магістрів-філологів в умовах сучасної системи відкритої освіти, яка означає необмежену й рівноправну доступність усіх громадян до здобуття освіти. Головними чинниками цього освітнього феномену називається оновлення національної школи в контексті глобалізаційних процесів, що охопили всі сфери суспільного життя в Україні відповідно до цінностей європейського культурного простору, що потребує інтеграції змісту й результатів освітньої діяльності, яка передбачає адаптацію вітчизняної освіти до європейських правил та розраховує на відповідність фахових компетентностей ринковим вимогам у державі й світі. Іншомовна підготовка магістрів-філологів трактується у цьому зв'язку як базова компетентність, покликана забезпечити професійну й особистісну комунікацію суб'єктів освіти й виробничої діяльності.

Зазначається, що відкритість освітніх систем передбачає здатність їх до істотних трансформацій змісту, процесу й результатів освітньої діяльності, що реалізуються на засадах стандартизації освітніх правил та вимог, спільних для європейського освітнього простору. Йдеться про формування та використання спільних освітніх ресурсів (компонентів змісту освітніх програм і навчальних планів та їх навчально-методичного забезпечення) всіма суб'єктами освітньої діяльності, які підписали Болонську декларацію. Важливими показниками відкритої системи вищої освіти вважаються ступеневе підготування фахівців та варіативність і вибірковість освітніх програм і навчальних планів, інструментами реалізації яких є навчально-методичні комплекси, що об'єднують відповідні навчальні матеріали, особливо потрібні майбутнім фахівцям іноземних мов. Завдяки викладанню курсів відкритої дистанційної освіти ця система освіти пройшла в Україні практичне випробування і вдосконалення в умовах пандемії та воєнного стану.

Ключові слова: відкритість освіти, доступність і рівноправність освіти, глобалізаційні процеси, європейський освітній простір, освітні трансформації, стандартизація освіти, інформаційно-комунікацій-

ний простір, освітні інновації, методичне забезпечення.

The features of foreign language training of masters in philology in the conditions of the modern system of open education, which means unlimited and equal access to education for all citizens are highlighted in the article. The main factors of this educational phenomenon are the renewal of the national school in the context of globalization processes that have covered all spheres of public life in Ukraine in accordance with the values of the European cultural space, which requires the integration of the content and results of educational activities, which involves the adaptation of domestic education to European rules and relies on the compliance of professional competencies with market requirements in the state and the world. Foreign language training of masters of philology is interpreted in this regard as a basic competence called to ensure professional and personal communication between subjects of education and production activity.

It is noted that the openness of educational systems implies their ability to make significant transformations in the content, process, and results of educational activities, which are implemented on the basis of standardization of educational rules and requirements common to the European educational space. This is about the formation and use of common educational resources (components of the content of educational programs and curricula and their educational and methodological support) by all educational entities that have signed the Bologna Declaration. Important indicators of an open higher education system are considered to be the gradual training of specialists and the variability and selectivity of educational programs and curricula, the tools for the implementation of which are educational and methodological complexes that combine relevant educational materials, especially needed by future foreign language specialists. Thanks to the teaching of open distance education courses this education system has undergone practical testing and improvement in Ukraine in the conditions of a pandemic and martial law.

Key words: openness of education, accessibility and equality of education, globalization processes, European educational space, educational transformations, standardization of education, information and communication space, educational innovations, methodological support.

УДК 378+37.09
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.4>

Корнієнко М.М.,
аспірантка кафедри педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Степанова Т.М.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри психології,
філософії та соціально-гуманітарних дисциплін
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова

Постановка проблеми. Реформування підготовки фахівців з вищою освітою зумовлене радикальним оновленням всієї системи освіти на національній основі, що з відновленням української державності наприкінці минулого століття потребувало реалізації основних принципів освіти: доступності для кожного громадянина й рівності умов для всебічного розвитку особистості в умовах інноваційного навчання в інформаційно-комунікаційному середовищі. Як стверджує Л. Березівська, «...освіта проголошувалася пріоритетною сферою

соціально-економічного розвитку суспільства на засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, взаємоповаги між народами» [4, с. 18].

Трансформація освіти у контексті загальнолюдських цінностей з самого початку пов'язувалася з процесами глобалізації та європейським вектором свого розвитку і стимулювала формування відкритих освітніх систем, що характеризуються взаємодією своїх структурних елементів, цілісність яких створює цілеспрямований освітній процес. Сенс глобальної освіти пов'язаний із підготовкою

молоді до успішної навчальної та професійної діяльності не лише в Україні, а й світі, тому розрахований на стандартизацію вимог щодо змісту, процесу й результатів навчання, покликано забезпечити доступність до освітніх систем завдяки їх унормуванню, що сприяє відкритості цих систем.

Оскільки освітня система не може нормально функціонувати без належної комунікації суб'єктів навчально-виховного процесу, то її відкритість в українському та міжнародному просторі залежить від якісної підготовки фахівців з іноземних мов, здатних діяти на світовому ринку праці й відповідно реалізувати себе. Відтак актуалізується проблема іншомовної підготовки магістрів-філологів у сучасній системі відкритої освіти, покликаної забезпечити здобувачам загальноприйняті рівні освіченості, особливо в умовах навчально-виховного процесу, ускладнених воєнним станом у державі.

Аналіз останніх публікацій з проблеми. Інтеграція української вищої освіти у світовий простір супроводжується трансформаціями змісту й результатів освітньої діяльності, спрямованими на особистісний розвиток студентів і формування в них запрограмованих професійних компетентностей. Інтеграційні горизонти української освіти В. Огнев'юк також пов'язує з її відкритістю, що відповідає пріоритетам національних інтересів. Учений стверджує: «Інтеграція України до економічного, політичного та цивілізаційного простору розглядається в контексті забезпечення нашим громадянам умов для самореалізації й розвитку, в також як важливий реформостимулюючий фактор в усіх сферах діяльності» [9, с. 392–393]. У цьому зв'язку актуалізується концепт відкритої освіти, яка означає необмежену й рівноправну доступність громадян до здобуття освіти.

Відкритість освіти передбачає здатність її до змін своїх змісту й форм під впливом не лише внутрішніх, а й зовнішніх факторів, серед яких найбільш вагомими вважаємо три: соціальне замовлення, запити роботодавців і потреби здобувачів вищої освіти. Тому одним із чинників відкритих освітніх систем називаємо наявність вибіркового компонента навчальних планів, які, на думку Н. Батечко, формують фахову спрямованість і зміст підготовки фахівців, особливо магістерського рівня. Учена підкреслює: «Вибіркова частина визначає основу магістерської програми у межах відповідної спеціальності» [1, с. 272, 275], що робить її дієвим фактором відкритості цієї освітньої системи.

Поряд із запровадженням вибіркового частин змісту вищої освіти вчені вказують і на варіативність навчальних планів, які дають здобувачам вищої освіти ширші можливості для задоволення своїх освітніх інтересів. В. Безлюдна переконує в тому, що оновлення змісту підготовки майбутніх

учителів іноземних мов має відбуватися за напрямами, з яких першим називає диференціацію та варіативність навчальних планів [3, с. 278]. Актуальність варіативного (вибіркового) підходу до програмування вищої освіти диктується зумовлюється викликами глобальних цивілізаційних процесів. В. Огнев'юк стверджує: «Глобалізація економічних, політичних і культурних зв'язків у світі зумовлює формування відкритих освітніх систем і загальноприйнятих вимірів освіченості» [9, с. 43].

В умовах дистанційного або змішаного навчання під час пандемії та воєнного стану актуалізуються інформаційні технології, що сприяють інтерсуб'єктивним комунікаціям учасників навчально-виховного процесу і роблять дидактичний і методичний матеріал доступним для засвоєння. Особливості підготовки магістрів в умовах відкритих дистанційних курсів розкриває І. Бацуровська, наголошуючи на можливостях цифровізації навчального процесу в закладах вищої освіти, в умовах якої реалізується взаємодія здобувачів вищої освіти й викладачів, а зміна форми подання навчальної інформації потребує розробки навчально-методичних комплексів [2, с. 282, 307, 320, 323].

Запровадження сучасних інформаційних технологій визначено у Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) пріоритетом, що передбачає створення цілої індустрії навчальних засобів у контексті інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів з урахуванням наступності й відкритості всіх освітніх рівнів. В. Редько пояснює: «Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту» [11, с. 8].

Інформаційно-комунікаційні технології як засіб навчання іноземних мов детально розкриваються в колективній монографії за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Засадничим є положення вчених про те, що «спеціально спроектоване інформаційно-освітнє середовище уможливує підготовку майбутніх викладачів – інформаційно компетентних фахівців – до ефективного, системного і комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій в особистій професійній педагогічній діяльності» [12, с. 61]. Йдеться про застосування проєктованого навчання, про переваги якого говорив В. Сухомлинський, маючи на увазі можливість для педагога заздалегідь продумати хід майбутнього заняття й тим уникнути багатьох помилок під час його практичного проведення. Використання при цьому інтерактивних і проєктних технологій, зокрема «Портфоліо», «Case Study», «Дебати» тощо значно розширює дидактичний інструментарій впливу на ефективність іншомовної підготовки

майбутніх учителів-філологів та підвищує здатність їх працювати в умовах відкритого дистанційного та змішаного навчання.

Основним корпусом навчально-методичного забезпечення іншомовної підготовки вчителів іноземних мов вчені вважають навчально-методичний комплекс (НМК), який об'єднує всі можливі засоби навчання: підручник, книжку для вчителя, аудіо- та аудіовідеопосібники, візуальні посібники, інші друковані посібники (робочий зошит, Європейські Мовні Портфелі), а також комп'ютерні посібники [7, с. 138–150]. Комплексний підхід до формування навчально-методичного забезпечення є множинним потужним засобом впливу на ефективність навчального процесу, який використовує паперові й електронні носії дидактичної інформації й тим значно розширює сферу їх сприйняття і засвоєння.

Отже, відкритість вищої освіти реалізується насамперед у формуванні змісту підготовки фахівців й відповідній модернізації форм і засобів навчання. Технологізація навчально-виховного процесу визнається вченими (А. Алексюк, В. Бондар, О. Кучерявий, С. Ніколаєва, Г. П'ятакова, С. Сисоєва та ін.) потужним засобом ефективного й оптимального навчання, а інформаційно-комунікаційне забезпечення педагогічної освіти – досить перспективним для її прогресивного розвитку (В. Биков, А. Гуржій).

Метою статті є висвітлення особливостей іншомовної підготовки магістрів-філологів у сучасній системі відкритої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Урахування спільних соціальних потреб та інтересів роботодавців і здобувачів освіти у суспільному та світовому вимірі приводить учених до пошуків відкритих систем освіти, що базуються на спільних взаємопов'язаних структурних компонентах і концептах. Відкритість вищої освіти, що реалізується в рівноправному доступі до освіченості й здобуття професійної кваліфікації, значною мірою забезпечується з розвитком ступеневої підготовки фахівців та навчання людини впродовж її життя. У статті актуалізується іншомовна підготовка магістрів-філологів, здатних на високому професійному рівні та в повному обсязі виконувати виробничі завдання. Запровадження ступеневої освіти в Україні сприяло глибшій диференціації змісту навчання й форм контролю за його результатами на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях: «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр». Варіативність ступеневої вищої освіти в Україні була помітним кроком назустріч потребам здобувачів, що сприяло формуванню нового програмового й методичного забезпечення їх підготовки та розширенню можливостей компетентних випускників вигідно працевлаштуватися, зорієнтувавшись у складних ринкових обставинах життєдіяльності в державі й за кордоном.

У свою чергу, відкритість вищої освіти за рахунок інтеграції компонентів змісту й форм організації навчального процесу (ЄКТС) у європейський освітній простір актуалізує стандартизацію змісту й форми освітніх програм підготовки фахівців з вищою освітою та їх навчально-методичного забезпечення. В цих умовах зростає попит на знання іноземних мов і культур як засобів міжкультурної комунікації та ефективної співпраці на засадах толерантності ціннісних концептів. З'являються методичні посібники стосовно підготовки майбутніх учителів іноземних мов, пропадають інноваційні технології й ефективні методики навчання (Р. Гришкова, О. Заболотська, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський та ін). Поділяємо думку Р. Гришкової про те, що неодмінною умовою входження України до європейського освітнього простору є модернізація системи вищої освіти на засадах європейської кредитно-трансферної й акумулятивної системи [5, с. 38]. Європейський вектор освіти в Україні виступає гарантом якості процесу й результатів освітньої діяльності, що потребує докорінних перетворень як змісту навчання, так і освітніх систем загалом за прикладом організації вищої освіти в університетах країн ЄС. У контексті нашого дослідження актуальними є положення Національної доктрини розвитку освіти [8] щодо розробки інтегрованих навчальних планів і програм; організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці; впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і створення індустрії сучасних засобів навчання, інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

У спільному освітньому середовищі набирає ваги інформатизація освіти, що «дає можливість широкомасштабно використовувати освітні сервіси Google та Microsoft, сприяє забезпеченню дистанційної форми освітнього процесу, а також реалізації «відкритої освіти» шляхом доступу до електронних навчально-методичних матеріалів, лекцій провідних вчених, участі у вебінарах, науково-практичних конференціях, культурних заходах тощо», на що вказує й досвід іншомовної підготовки магістрів-філологів в університетах країн Вишеградської групи [10, с. 17].

Помітним чинником формування новітнього освітнього простору завдяки впровадженню сучасних навчальних інновацій та модерних методичних матеріалів була Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці» на 2006–2010 роки [6, с. 17], яка дала поштовх створенню електронних бібліотек, що розширило доступ здобувачів вищої освіти до джерельної бази, забезпечило впровадження відкритих курсів дистанційної освіти. Важливим є програмна настанова навчити дітей користуватися інформаційними технологіями, що сприятиме забезпеченню прав

кожного на вільний пошук, одержання, передачу, виробництво і поширення інформації, тобто робитиме навчання відкритим. Підкреслюється також необхідність підготовки кваліфікованих фахівців-користувачів, які сприятимуть поширенню інформаційних компетентностей учнів та студентів.

Висновки і перспективи. Отже, сучасні системи відкритої освіти в Україні зумовлюються глобалізаційними процесами в усіх проявах суспільного життя у контексті європейського культурного простору. Іншомовна підготовка магістрів-філологів виявилася пріоритетною у формуванні в молоді мовно-комунікаційних компетентностей, які забезпечують їй входження до широкого інформаційного простору.

Відкритість вітчизняної освіти базуються на спільних взаємопов'язаних структурних компонентах змісту й результатів освітньої діяльності й ціннісних орієнтирах, що передбачає інтеграцію освітніх програм підготовки фахівців з вищою освітою і створення та використання відповідного навчально-методичного забезпечення.

Спільне освітнє середовище України та країн Європейського Союзу забезпечується стандартизацією вимог і правил до програмування змісту й процесу освітньої діяльності та її результатів, ефективність яких досягається за рахунок спільних методичних матеріалів, що складають предметний навчально-методичний комплекс.

Системи відкритої освіти пройшли в Україні практичне випробування і вдосконалення в умовах пандемії та воєнного стану, забезпечивши навчально-виховний процес як у закладах загальної середньої освіти, так і в закладах вищої освіти завдяки викладанню курсів відкритої дистанційної освіти й програмам їх інформаційно-технічної підтримки.

Перспективи подальших досліджень проблеми розвитку освітніх програм і навчальних книг для іншомовної підготовки магістрів-філологів стосуються розширення міжнародного співробітництва з метою інтеграції освітніх програм і цифрових технологій, а також розробки й використання методичних матеріалів нового покоління (електронних підручників, штучного інтелекту, програмового навчання тощо), у тому числі й іноземною мовою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. д-ра пед. н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2016. 669 с.
2. Бацуровська І. В. Теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах відкритих дистанційних курсів: дис. д-ра пед. н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. 015 – Педагогічні науки. Житомир, 2018. 418 с.
3. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України (1948–2016 рр.): дис. д-ра пед. н.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; 1300.04: теорія і методика професійної освіти. Рівне, 2018. 429 с.
4. Березівська Л. Реформування шкільної освіти України в умовах державотворення (початок 90-х років ХХ ст.). *Молодь і ринок*. № 6 (77). 2011. С. 17–21.
5. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2015. 220 с.
6. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки: Постанова КМ України від 07.12.2005 р. № 1153.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України. 17.04.2002. № 347/2002.
9. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України, 2003. 450 с.
10. П'ятакова Г. П. Підготовка магістрів-філологів в університетах країн Вишеградської групи: виклики, традиції, досвід: навчально-методичний посібник. Львів: Вид. Центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 246 с.
11. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2012. 224 с.
12. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черних та інші; / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.

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

ДОСЛІДЖЕННЯ КАРДІО-РЕСПІРАТОРНОЇ ПІДГОТОВКИ У СПОРТИВНІЙ АКРОБАТИЦІ, ЕСТЕТИЧНІЙ ГРУПОВІЙ ГІМНАСТИЦІ ТА ЛЕГКІЙ АТЛЕТИЦІ: ПОРІВНЯННЯ ПІДХОДІВ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИТРИВАЛОСТІ ТА ШВИДКОСТІ

STUDY OF CARDIOVASCULAR AND RESPIRATORY TRAINING IN SPORTS ACROBATICS, AESTHETIC GROUP GYMNASTICS, AND TRACK AND FIELD: A COMPARISON OF APPROACHES FOR OPTIMIZING ENDURANCE AND SPEED

УДК 796.012.1: 613.7. 612.017
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.5>

Бачинська Н.В.В.,
канд. наук з фіз. вих., доцент,
професор кафедри спеціальної
фізичної підготовки
Дніпровського державного університету
внутрішніх справ

Івченко О.М.,
канд. наук з фіз. вих.,
доцент кафедри фізичної культури,
спорту та здоров'я
Навчально-наукового інституту
Українського державного хіміко-
технологічного університету
Українського державного університету
науки і технологій

Кондратенко В.В.,
канд. наук з фіз. вих.,
доцент кафедри фізичного виховання
та спеціальної підготовки
Університету митної справи та фінансів

Червко С.В.,
канд. наук з фіз. вих.,
доцент кафедри фізичного виховання
та спорту
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

Червко А.В.,
ст. викладач кафедри фізичного
виховання та спеціальної підготовки
Університету митної справи та фінансів

Стаття присвячена особливостям кардіо-респіраторної підготовки в спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці, яка має свої специфічні особливості, обумовлені вимогами до витривалості та швидкості, характерними для кожного виду спорту. У спортивній акробатиці та естетичній груповій гімнастиці основна увага приділяється розвитку швидкої витривалості та аеробної потужності для підтримки високої інтенсивності рухів. У легкій атлетиці акценти зміщуються в залежності від виду дисципліни, зокрема для довгих дистанцій – на аеробну витривалість, а для спринту – на швидкісну витривалість. Однак, у цих видах спорту важливо враховувати інтервальні тренування, що поєднують аеробні та анаеробні навантаження для максимального розвитку кардіо-респіраторної системи. У рамках досліджень здійснено аналіз специфіки кардіо-респіраторної підготовки в спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці. Визначено основні методи тренування витривалості та швидкості у кожній з зазначених дисциплін. Зроблено порівняльний ефективність різних підходів до кардіо-респіраторної підготовки для оптимізації витривалості та швидкості. Розроблено рекомендації для тренерів та спортсменів щодо оптимізації кардіо-респіраторної підготовки з урахуванням специфіки спортивних дисциплін. Проведено визначення лактату крові у кваліфікованих спортсменів різної статі на прикладі трьох видів спорту (у спортивній акробатиці у кваліфікованих чоловіків-спортсменів показник у змішаній універсальній вправі склав $5,20 \pm 0,88$ (ммоль/л), у жінок-акробаток $5,56 \pm 0,79$ (ммоль/л). У спортсменок естетичної групової гімнастики при виконанні довгої програми – $4,62 \pm 1,03$ (ммоль/л). У спринтерів, чоловіків: $8,52 \pm 1,12$ (ммоль/л), у жінок $8,02 \pm 1,06$ (ммоль/л). Таким чином, кардіо-респіраторна підготовка є важливою складовою частиною тренувального процесу в спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці. Порівняння підходів для оптимізації витривалості та швидкості показує, що ефективні тренувальні методи повинні бути адаптовані до специфіки кожного виду спорту. Індивідуалізація програм, комбінування аеробних і анаеробних навантажень та інтервальні тренування є основними складовими для досягнення високих результатів у цих дисциплінах.

Ключові слова: спортивні дисципліни, аеробна витривалість, анаеробна потужність, респіраторна адаптація, індивідуалізація тренувань.

The article is dedicated to the peculiarities of cardio-respiratory training in sports acrobatics, aesthetic group gymnastics, and athletics, each with its specific features determined by the endurance and speed requirements characteristic of each sport. In sports acrobatics and aesthetic group gymnastics, the primary focus is on the development of quick endurance and aerobic power to maintain high-intensity movements. In athletics, the emphasis shifts depending on the discipline: for long-distance events, it is on aerobic endurance, while for sprints, it focuses on speed endurance. However, in these sports, it is important to consider interval training that combines aerobic and anaerobic loads to maximize the development of the cardio-respiratory system. The study analyzes the specifics of cardio-respiratory training in sports acrobatics, aesthetic group gymnastics, and athletics. The main methods of training endurance and speed in each of the mentioned disciplines are identified. A comparative analysis of the effectiveness of different approaches to cardio-respiratory preparation for optimizing endurance and speed is made. Recommendations for coaches and athletes on optimizing cardio-respiratory preparation, taking into account the specifics of the sports disciplines, are provided. Blood lactate levels were measured in qualified athletes of different genders in three sports (in sports acrobatics, the lactate level in qualified male athletes during the mixed universal program was 5.20 ± 0.88 (mmol/l), and for female acrobats it was 5.56 ± 0.79 (mmol/l). For female aesthetic group gymnasts during the long program, it was 4.62 ± 1.03 (mmol/l). In sprinters, the lactate level for men was 8.52 ± 1.12 (mmol/l), and for women it was 8.02 ± 1.06 (mmol/l). Thus, cardio-respiratory training is a crucial component of the training process in sports acrobatics, aesthetic group gymnastics, and athletics. A comparison of approaches to optimizing endurance and speed shows that effective training methods must be adapted to the specifics of each sport. Individualized programs, the combination of aerobic and anaerobic loads, and interval training are key components for achieving high performance in these disciplines.

Key words: sports disciplines, aerobic endurance, anaerobic power, respiratory adaptation, training individualization.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Кардіо-респіраторна підготовка є ключовим компонентом фізичної підготовленості спортсменів у різних видах спорту, оскільки забезпечує оптимальну функцію серцево-судинної та дихальної системи, що критично важливо для витривалості, ефективності рухів та швидкості відновлення [6, с. 44; 9, с. 13]. Спортивна акробатика, естетична групова гімнастика та легка атлетика відрізняються за характером навантажень, тривалістю виконання вправ та інтенсивністю фізичних зусиль, що ставить специфічні вимоги до кардіо-респіраторної підготовки спортсменів у кожному з цих видів спорту.

Однак, незважаючи на важливість цього аспекту, дослідження кардіо-респіраторної підготовки в цих дисциплінах є недостатньо представленим. Тому актуальним є вивчення особливостей кардіо-респіраторної підготовки в обраних видах спорту для розробки ефективних тренувальних методик, що сприятимуть покращенню спортивних результатів та зменшенню ризику травм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження науковців у напрямку вивчення впливу фізичних навантажень на показники кардіо-респіраторної системи спортсменів активно вивчалися й продовжують бути актуальними.

Дорошенко В.В. (2008) здійснено порівняльний аналіз рівнів функціонального стану кардіо-респіраторної системи юнаків 18–21 року, що займаються різними видами спорту [6, с. 44]. У роботі Терещук М.М. (2008) аналізувались питання адаптації кардіо-респіраторної системи до стандартних фізичних навантажень у спортсменок різної спеціалізації віком 19–21 років [11, с. 21]. Лисенко О.М. (2013) ґрунтовно досліджувався напрямок щодо оптимізації фізіологічної реактивності системи дихання в процесі адаптації до напруженої м'язової діяльності [7, с. 12]. Науковцями Лисенко О., Федорчук С. (2019) визначено особливості реакції кардіореспіраторної системи кваліфікованих спортсменів при фізичних навантаженнях різного характеру енергозабезпечення виходячи із закону «силових відношень», які пов'язані з фізіологічною реактивністю організму [8, с. 27] тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз спеціалізованої науково-методичної літератури дозволив нам визначити, що існує потреба в більш детальному дослідженні індивідуальних потреб спортсменів різних видів спорту (спортивна акробатика, естетична групова гімнастика, легка атлетика) у плані кардіо-респіраторної підготовки. Різні види спорту мають різну інтенсивність навантаження, тому підхід до тренувань повинен варіюватися в залежності від специфіки спортивної діяльності. На наш погляд, потрібно більше досліджень, які порівнюють

ефективність традиційних і сучасних методів тренування витривалості та швидкості серед спортсменів різних дисциплін. Зокрема, мало вивчено, як різні тренувальні підходи (інтервальні тренування, кардіо-вправи тощо) впливають на показники витривалості та швидкості у спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці.

Багато досліджень не враховують різницю в кардіо-респіраторній підготовці між спортсменами різних вікових груп та статей. Це питання потребує подальшого вивчення, оскільки фізіологічні особливості можуть значно впливати на тренувальний процес і результати в різних вікових категоріях.

Ми вважаємо, що існує потреба в розробці нових методик для більш точного оцінювання кардіо-респіраторної підготовленості спортсменів, зокрема в контексті специфіки навантажень і фізіологічних вимог кожного виду. Таким чином, ці невирішені частини створюють основу для подальших наукових досліджень, що дозволить удосконалити підходи до тренувань і досягнути більш високих спортивних результатів у кожній з цих дисциплін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Метою дослідження є аналіз і порівняння підходів до кардіо-респіраторної підготовки у спортсменів спортивної акробатики, естетичної групової гімнастики та легкої атлетики з метою оптимізації їх витривалості та швидкості відновлення в контексті специфіки кожного виду спорту.

Завдання:

1. Здійснити аналіз специфіки кардіо-респіраторної підготовки в спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці.
2. Визначити основні методи тренування витривалості та швидкості у кожній з зазначених дисциплін.
3. Порівняти ефективність різних підходів до кардіо-респіраторної підготовки для оптимізації витривалості та швидкості.
4. Розробити рекомендації для тренерів та спортсменів щодо оптимізації кардіо-респіраторної підготовки з урахуванням специфіки спортивних дисциплін.

Методи: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; опитування; кардіо-респіраторне тестування (тестування лактату крові); порівняльний аналіз; методи математичної статистики. Ці методи дозволили отримати всебічну картину кардіо-респіраторної підготовки в кожному з видів спорту та створити рекомендації для підвищення ефективності тренувальних процесів.

Наукова новизна полягає в порівнянні специфічних підходів до кардіо-респіраторної підготовки у трьох різних видах спорту – спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій

атлетиці. Вперше в рамках дослідження систематизовано методи тренування витривалості та швидкості, адаптовані до особливостей кожної з дисциплін, що дозволить створити оптимізовані програми тренувань для спортсменів різних видів спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У експерименті приймали участь кваліфіковані акробати 15–22 років (дівчата: n=12, юнаки: n=10); дівчата, що спеціалізуються у груповій естетичній гімнастиці 16–21 року (n=12); спортсмени, що займаються легкою атлетикою у віці 16–25 років: чоловіки (n=9) та жінки (n=7), що спеціалізуються в бігу на короткі дистанції; в бігу на середні дистанції (чоловіки: n=8, жінки: n=8); в бігу на 5000 м (чоловіки: n=8, жінки: n=8).

Кардіо-респіраторна підготовка є ключовим елементом фізичної підготовки спортсменів у різних видах спорту. Вона включає тренування серцево-судинної та дихальної системи для забезпечення оптимальної роботи під час виконання навантажень, а також для покращення витривалості, швидкості відновлення і загальної працездатності спортсменів. Специфіка кардіо-респіраторної підготовки варіюється в залежності від вимог і особливостей кожного виду спорту [7, с. 15; 14, с. 440].

У спортивній акробатиці кардіо-респіраторна підготовка є критично важливою через необхідність підтримання високої інтенсивності рухів під час коротких, але інтенсивних виступів. Виявлено, що тренування повинні включати вправи, спрямовані на розвиток аеробної витривалості та анаеробної потужності для підтримки оптимальної фізичної форми під час виконання акробатичних елементів [2, с. 80].

Естетична гімнастика вимагає добре збалансованої кардіо-респіраторної підготовки, оскільки тренування включають довготривалі та комплексні рухи з високою вимогою до швидкості відновлення між окремими елементами. Специфічні

навантаження вимагають фокусування на розвитку серцево-судинної витривалості та покращенні здатності до швидкого відновлення.

В легкій атлетиці кардіо-респіраторна підготовка спрямована на максимальний розвиток аеробної витривалості у бігунах на середні та довгі дистанції, а також анаеробної потужності у спринтерах. Спеціалізовані методи тренування включають змінну інтенсивність, що дозволяє спортсменам підвищити витривалість і швидкість без зниження результатів під час змагань [14, с. 55].

У легкій атлетиці кардіо-респіраторна підготовка має різні аспекти в залежності від виду дисципліни (біг на короткі та довгі дистанції, стрибки, метання тощо). Однак для всіх видів легка атлетика вимагає високої загальної витривалості та спеціальної швидкостної витривалості, що дає змогу досягати максимальних результатів в умовах швидких змін навантажень [10, с. 31; 12, с. 33]. У бігу на довгі дистанції важлива кардіо-респіраторна підготовка, що фокусується на розвитку аеробної витривалості, що дозволяє спортсменам підтримувати стабільний рівень енергії на протязі тривалої дистанції, що включає в себе складові, які представлено в таблиці 1.

У спринті та інших швидкісних дисциплінах основний акцент робиться на розвиток анаеробної витривалості, здатності підтримувати високу швидкість на коротких дистанціях. Тренування для таких спортсменів включають: короткі, але дуже інтенсивні інтервальні тренування; підвищення максимальної аеробної потужності та швидкості відновлення після інтенсивних навантажень; розвиток здатності до швидкого відновлення після високої інтенсивності зусиль.

Кардіо-респіраторна підготовка є критично важливою складовою фізичної підготовки спортсменів, що займаються різними видами спорту. Вона сприяє покращенню функціонування серцево-судинної та дихальної систем, що дозволяє досягати вищих результатів у тренуваннях та

Таблиця 1

Специфіка тренування кардіо-респіраторної системи в спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці

Спортивна акробатика	Естетична гімнастика	Легка атлетика
Інтервальні тренування високої інтенсивності (дозволяють покращити здатність організму до швидкого відновлення після коротких інтенсивних навантажень)	Розвиток аеробної витривалості для підтримання високої інтенсивності рухів протягом тривалого часу під час виступів	Довгі тренування на низькому і середньому рівні інтенсивності для розвитку аеробної витривалості
Плавні аеробні тренування для розвитку загальної витривалості	Тренування серцево-судинної системи для зниження втоми і підвищення стійкості до тривалих фізичних навантажень	Інтервальні тренування для розвитку швидкостної витривалості, що дозволяє виконувати спринтерські інтервали під час змагань
Специфічні тренування для покращення дихальних навичок та здатності зберігати контроль над серцевим ритмом під час виконання складних елементів		Тренування на різних швидкостях для поліпшення переходу між аеробними і анаеробними зонами навантажень

змаганнях. Однак специфіка кардіо-респіраторної підготовки різна залежно від виду спорту та має індивідуальні методи й підходи для оптимізації витривалості та швидкості.

Розглянемо порівняльну ефективність різних підходів у тренуванні витривалості та швидкості в спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці.

У спортивній акробатиці інтервальні тренування високої інтенсивності є найбільш ефективним методом кардіо-респіраторної підготовки, оскільки вони дозволяють покращити як аеробну, так і анаеробну витривалість. Цей метод включає чергування коротких періодів інтенсивних навантажень і відновлення, що імітує фізичні вимоги акробатичних виступів, де швидко змінюються рівні інтенсивності.

Порівняння з іншими підходами: 1) порівняно з традиційними аеробними тренуваннями, інтервальне тренування високої інтенсивності дозволяє досягти більш швидких результатів у підвищенні витривалості та швидкості відновлення, що критично важливо для акробатів, які виконують швидкі елементи; 2) аеробні тренування мають менший ефект щодо розвитку максимальної потужності та швидкості відновлення після інтенсивних зусиль.

Як відомо, у програму з естетичної групової гімнастики входять елементи з хореографії, сучасних танців, загальної та художньої гімнастики, акробатики тощо [3, с. 194; 4, с. 83]. В естетичній груповій гімнастиці аеробні тренування та комбіновані тренування, тренування кардіо-респіраторної системи спрямовані на розвиток загальної витривалості для виконання програм в умовах постійної зміни інтенсивності. Комбіновані тренування, що поєднують аеробні навантаження з гімнастичними елементами, також ефективні для розвитку специфічної витривалості.

Порівняння з іншими підходами: 1) аеробні тренування на низькому та середньому рівнях інтенсивності є корисними для забезпечення тривалих зусиль на тренуваннях і виступах, але вони не здатні ефективно покращити швидкісні характеристики; 2) інтервальні тренування з високою інтенсивністю можуть дати кращий результат у розвитку швидкостної витривалості, що важливо для більш інтенсивних і складних елементів.

В легкій атлетиці інтервальні тренування та фартлек (метод, що поєднує швидкі біги з відновленням на більш низьких швидкостях) є найбільш ефективними для розвитку витривалості і швидкості. Вони дозволяють тренувати як аеробні, так і анаеробні можливості спортсмена.

Порівняння з іншими підходами: 1) інтервальні тренування дозволяють тренувати швидкість і витривалість одночасно, що робить їх найбільш ефективними для спринтерів і тих спортсменів, що спеціалізуються на середніх дистанціях. Вони

забезпечують значно кращі результати порівняно з традиційними тренуваннями на витривалість (довгі дистанції з постійним темпом); 2) фартлек є менш структурованим методом, але він також ефективний для розвитку швидкості та витривалості, особливо для спортсменів, які потребують змінної інтенсивності під час змагань.

Для якісної діагностики кардіо-респіраторної системи, згідно рекомендацій провідних фахівців, які адаптовані нами, доцільними для використання у спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці є наступні методи, які представлено в таблиці 2.

Для спортивної акробатики найбільш ефективними методами є циклічні тренування з періодичними сплесками високої інтенсивності, а також тренування на розвиток м'язової сили, що допомагає забезпечити підтримку високої потужності під час коротких акробатичних вправ.

У естетичній груповій гімнастиці для оптимізації витривалості застосовуються тренування, які поєднують аеробні та анаеробні вправи з елементами гнучкості та координації. Це дозволяє спортсменкам ефективно відновлюватися між елементами та знижувати ризик травм.

У легкій атлетиці виявлені високі результати використання методів інтервального тренування для розвитку спринтерів, а також довгі кардіо-сесії для спортсменів, що займаються бігом на середні та довгі дистанції.

Для індивідуалізації тренувальних програм рекомендовано персональні тренувальні програми, адаптовані до специфіки кожного виду спорту, які є найбільш ефективними для оптимізації кардіо-респіраторної підготовки. Наприклад, у спортсменів з спортивною акробатики важливо акцентувати увагу на розвитку потужності та швидкості відновлення, тоді як для естетичних гімнасток і легкоатлетів важлива комплексна витривалість та підтримка високої інтенсивності протягом тривалих вправ.

Загальні рекомендації для тренерів і спортсменів можуть бути наступними: 1) спортсменам усіх трьох дисциплін рекомендується регулярно включати в тренування циклічні та інтервальні навантаження для розвитку як аеробної, так і анаеробної витривалості; 2) враховуючи специфіку кожного виду спорту, тренери повинні розробляти тренувальні програми з урахуванням індивідуальних фізіологічних характеристик та потреб спортсменів для досягнення максимальних результатів у кардіо-респіраторній підготовці.

У рамках досліджень нами проведено визначення лактату крові [5, с. 112] у кваліфікованих спортсменів різної статі на прикладі трьох видів спорту (таблиця 3).

Спортсмени з спортивною акробатики продемонстрували добрі результати в аеробних

Таблиця 2

Окремі методи діагностики кардіо-респіраторної системи у спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці

Методи	Види спорту		
	Спортивна акробатика	Естетична групова гімнастика	Легка атлетика
1. Електрокардіографія (ЕКГ)	Діагностика дозволяє виявити порушення серцевого ритму, зміни в роботі серця, які можуть бути критичними для спортсменів під час інтенсивних навантажень. Регулярні кардіологічні огляди з використанням ЕКГ є важливою складовою для профілактики серцево-судинних захворювань		
2. Кардіо-респіраторне тестування (на тредміл-тесті або велоергометрі)	Оцінка здатності серцево-судинної системи відновлюватися після короткочасних, але інтенсивних навантажень. Дозволяє вимірювати серцевий ритм, споживання кисню (VO ₂) та ефективність відновлення.	Оцінка загальної аеробної витривалості для виконання тривалих виступів, тому тестування на тредміл-тесті є корисним для визначення рівня фізичної підготовленості та витривалості.	Для бігунів на довгі дистанції важливо визначити VO ₂ max, що є показником аеробної витривалості. Тренування на кардіотренажерах дозволяють проводити тестування на витривалість, яке допомагає оцінити ефективність кардіо-респіраторної системи.
Спірометрія	Використовується для вимірювання об'єму повітря, що вдихається та видихається під час дихання. Це допомагає визначити рівень аеробної витривалості та функціональні можливості дихальної системи, що важливо для всіх видів спорту, де значущими є високі навантаження на серцево-судинну та дихальну системи		
Тест на лактат	Після виконання специфічних вправ дозволяє оцінити, наскільки добре організм спортсмена здатний справлятися з анаеробним навантаженням. Допомагає адаптувати тренування акробатів	Дозволяє оцінити здатність організму справлятися з високими навантаженнями, що важливо під час тривалих виступів та змагань	Для бігунів на середні та довгі дистанції вимірювання рівня лактату дозволяє виявити поріг, при якому м'язи переходять у анаеробний режим, що допомагає оптимізувати тренувальні режими
Моніторинг серцевого ритму	Дозволяє тренеру та спортсмену оцінити інтенсивність навантаження в реальному часі й регулювати інтенсивність тренування для уникнення перевантаження та оптимізації навантажень		

Таблиця 3

Показники лактату крові з урахуванням виду спорту та статі кваліфікованих спортсменів

Вид спорту	Специфіка вправ	Чоловіки-спортсмени (ммоль/л)	Жінки-спортсменки (ммоль/л)
Спортивна акробатика: чоловіки (n=10), жінки (n=12)	Загальна фізична підготовка	3,24±0,68	3,65±0,76
	Технічна підготовка (змішана універсальна вправа)	5,20±0,88	5,56±0,79
Естетична групова гімнастика (n=12)	Загальна фізична підготовка	-	2,95±0,82
	Технічна підготовка (довга програма)	-	4,62±1,03
Легка атлетика	Спринт (до 400 м): чоловіки (n=9), жінки (n=7)	8,52±1,12	8,02±1,06
	Біг 1500 м: чоловіки (n=8), жінки (n=8)	6,24±0,87	6,05±0,74
	Біг 5000 м: чоловіки (n=8), жінки (n=8)	4,96±0,68	4,42±0,64

тестах, проте виявили необхідність у більш високому рівні анаеробної витривалості для подолання швидких та інтенсивних навантажень під час виконання змішаної сило-балансової та темпової змагальної вправи. У естетичних гімнасток показники лактату в крові підвищувалися в періоди високих навантажень, що свідчить про високий рівень анаеробної потужності, але знижене відновлення між тренуваннями вимагало введення спеціальних відновлювальних методик. Легкоатлети на середніх і довгих дистанціях мали високі показники аеробної витривалості, що дозволяло їм зберігати стабільну швидкість

на довгих дистанціях, тоді як спринтери потребували спеціальних тренувальних підходів для розвитку швидкості.

Кореляційний взаємозв'язок між показниками лактату крові та результатами змагань у спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці дає змогу оцінити ефективність кардіо-респіраторної підготовки спортсменів та їх здатність витримувати високі фізичні навантаження під час змагань. Лактат є маркером анаеробного обміну, і його рівень у крові відображає ступінь залучення анаеробних механізмів енерговитрат під час виконання фізичних вправ.

Нами виявлено значущі кореляційні взаємозв'язки лактату крові з результатами змагань: в спортивній акробатиці (змішана універсальна вправа) $r=0,69$; в естетичній груповій гімнастиці (довга програма) $r=0,72$; легка атлетика (біг на 5000 м) $r=0,96$. Кореляційний взаємозв'язок між показниками лактату та результатами змагань у цих видах спорту дозволяє тренерам і спортсменам оцінити поточний рівень фізичної підготовленості, коригувати тренувальні програми та оптимізувати підготовку до змагань, враховуючи специфіку кожного виду спорту [1, с. 76].

Методи тренування витривалості та швидкості в спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці мають свої специфічні особливості, адаптовані до вимог кожного виду спорту. У спортивній акробатиці акцент ставиться на інтервальні тренування для розвитку швидкої витривалості та швидкості, в естетичній груповій гімнастиці важливим є поєднання аеробних тренувань з швидкісними вправами, а в легкій атлетиці витривалість тренується через довгі дистанції та інтервальні тренування, а швидкість – через спринти та пліометрію.

Нами розроблено рекомендації для тренерів та спортсменів щодо оптимізації кардіо-респіраторної підготовки з урахуванням специфіки спортивних дисциплін.

Наводимо загальні рекомендації для тренерів з спортивної акробатики: 1) включати інтервальні тренування високої інтенсивності в програму підготовки для покращення швидкої витривалості та адаптації до різких змін інтенсивності. Це дозволить спортсменам швидше відновлюватися між важкими акробатичними елементами та зберігати високу інтенсивність під час виступів; 2) залучати вправи для зміцнення м'язів, особливо для плечей, ніг і корпусу, для підтримки фізичної витривалості під час виконання складних акробатичних елементів; 3) враховувати фізіологічні особливості кожного спортсмена та визначати інтервали відновлення, щоб не перевантажити серцево-судинну систему.

Рекомендації для спортсменів-акробатів: 1) враховувати необхідність достатнього відновлення між елементами з високою інтенсивністю, тому важливо дотримуватись режиму відпочинку та харчування; 2) включати у тренування як аеробні вправи (для покращення загальної витривалості), так і інтенсивні інтервальні тренування для покращення швидкості виконання елементів; 3) вдосконалювати техніку виконання елементів, щоб знизити навантаження на кардіо-респіраторну систему під час виступів.

Для естетичної групової гімнастики наводимо наступні рекомендації для тренерів: включати тренування на витривалість з використанням аеробних вправ (наприклад, біг, плавання,

велотренажер), щоб підготувати спортсменок до тривалих і навантажень, що часто змінюються, під час виступів; проводити тренування, що поєднують аеробні вправи з виконанням гімнастичних елементів, щоб підтримувати специфічну витривалість. Важливо працювати над балансом між кардіо-навантаженням і вимогами до сили та гнучкості; надавати психологічну підтримку спортсменкам для управління стресом під час тривалих виступів і тренувань.

Для спортсменок зазначаємо рекомендації наступного характеру: виконувати тренування в помірному темпі, щоб запобігти перевантаженню серцево-судинної системи, але водночас зберігати високу ефективність; виконувати вправи, що імітують умови виступів – це дозволить підготувати серцево-судинну систему до змінної інтенсивності навантажень; постійно працювати над технікою, щоб мінімізувати витрати енергії під час виконання складних елементів, і таким чином зберігати кардіо-респіраторну ефективність протягом тривалих виступів.

В легкій атлетиці пропонуємо наступні рекомендації для тренерів: для розвитку витривалості та швидкості впроваджувати інтервальні тренування на різних швидкостях, що дозволяє спортсменам адаптуватися до змінних інтенсивностей, особливо для спринтерів та бігунів на середні дистанції; для бігунів на довгі дистанції важливо зберігати стійке навантаження на серцево-судинну систему. З цією метою тренування на середніх і довгих дистанціях з помірною інтенсивністю повинні бути основою програми підготовки; включати в тренувальні програми інтервали відпочинку та активного відновлення для забезпечення ефективного кардіо-респіраторного прогресу без перевантаження організму.

Пропонуємо *рекомендації для спортсменів:* виконувати інтервальні тренування для покращення як аеробних, так і анаеробних здатностей, що допомагають адаптувати організм до інтенсивних навантажень; включати елементи як швидкості, так і витривалості в одне тренування для спринтерів. Для бігунів на довгі дистанції важливе збалансоване навантаження з фокусом на аеробну витривалість; залишати час для повного відновлення після інтервальних або довгих тренувань, щоб серцево-судинна система мала можливість відновитися.

Презентуємо *загальні рекомендації для спортсменів трьох видів спорту:* 1. Тренування повинні бути адаптовані до фізіологічних та психологічних особливостей кожного спортсмена. Це дозволяє оптимізувати навантаження та уникнути перетренованості. 2. Важливо поступово збільшувати інтенсивність та обсяг навантажень, щоб уникнути перевантаження організму. 3. Використовувати комбіновані методи тренувань, включаючи

аеробні та анаеробні навантаження, а також пліометрію і силові вправи для підвищення загальної фізичної підготовленості. 4. Включати активне відновлення та підтримувати здоровий режим сну та харчування для забезпечення високої ефективності кардіо-респіраторної підготовки. 5. Регулярно перевіряти стан серцево-судинної системи, здійснювати пульсовий контроль під час тренувань і коригувати навантаження в разі необхідності для запобігання травмам і перевантаженню.

Висновки. Кардіо-респіраторна підготовка є важливою складовою частиною тренувального процесу в спортивній акробатиці, естетичній груповій гімнастиці та легкій атлетиці. Порівняння підходів для оптимізації витривалості та швидкості показує, що ефективні тренувальні методи повинні бути адаптовані до специфіки кожного виду спорту. Індивідуалізація програм, комбінування аеробних і анаеробних навантажень та інтервальні тренування є основними складовими для досягнення високих результатів у цих дисциплінах.

1. У спортивній акробатиці кардіо-респіраторна підготовка є важливою для підтримки високої інтенсивності на коротких, але дуже напружених відрізках тренування чи виступу на змаганнях. Зокрема, важливими є розвиток анаеробної витривалості та здатність до швидкого відновлення. Для акробатів важливою є не тільки витривалість, а й потужність, особливо при виконанні складних елементів.

2. Естетична групова гімнастика потребує поєднання витривалості та швидкості відновлення між елементами, що висуває вимоги до розвинутої кардіо-респіраторної системи. Психологічні та фізичні навантаження змінюються під час виступів, що потребує збереження високої працездатності на всіх етапах.

3. Легка атлетика, в залежності від дисципліни, включає розвиток аеробної витривалості для середньо- і довготривалих дистанцій, а також анаеробної потужності для спринтерів. Кожна з цих спеціалізацій вимагає специфічної кардіо-респіраторної підготовки, орієнтуючись на оптимізацію швидкості та витривалості.

4. У жінок і чоловіків можуть спостерігатися різні рівні кардіо-респіраторної підготовленості через фізіологічні особливості, зокрема різницю в розмірі серця, об'ємі легень та гормональному фоні. Наприклад, чоловіки, як правило, мають більші обсяги легень і більш розвинену м'язову масу, що впливає на показники витривалості та сили.

5. Незважаючи на ці фізіологічні відмінності, в тренувальних програмах необхідно враховувати індивідуальні потреби та особливості кожного спортсмена, незалежно від статі. Тренування повинні бути спрямовані на досягнення оптимальних результатів у кожному з видів спорту.

6. Індивідуальні тренувальні програми є важливим аспектом кардіо-респіраторної підготовки

для досягнення максимальних результатів. Для кожного виду спорту та для кожного спортсмена необхідно враховувати рівень підготовленості, статеві особливості та специфіку навантажень, що дозволяє досягти оптимальних результатів у розвитку витривалості та швидкості.

7. Для оптимізації результатів кардіо-респіраторної підготовки, важливо поєднувати тренування для розвитку витривалості з силовими вправами, а також приділяти увагу відновленню та психологічному стану спортсменів, оскільки кардіо-респіраторне навантаження включає як фізичні, так і психічні компоненти.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження в галузі кардіо-респіраторної підготовки повинні бути орієнтовані на вдосконалення методик тренування для кожного виду спорту, зокрема щодо гендерних відмінностей, адаптації до специфічних навантажень та використання новітніх технологій для моніторингу фізіологічних показників спортсменів пубертатного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бачинська Н.В., Івченко О.М. Кореляційний взаємозв'язок між показниками технічної та загальної та спеціальної фізичної підготовленості елітних акробатів різних амплуа і статі. *Фізичне виховання та спорт*, 2, 2024. С. 76–82. DOI <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2024-2-11>.
2. Бачинська Н.В., Саричев В.І. Особливості планування та динаміка тренувальних навантажень в жіночій та чоловічій груповій акробатиці на різних етапах багаторічного вдосконалення. *Фізичне виховання та спорт*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 3. С. 78–84.
3. Долбишева Н., Кидонь В. Основні закономірності вдосконалення технічної підготовленості спортсменок, які займаються естетичною гімнастикою на етапі спеціалізованої базової підготовки. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізична культура і спорт / уклад. А.В. Цьось, А.І. Альошина. Луцьк, 2017. Вип. 27. С. 194–205.*
4. Долбишева Н. Г., Кидонь В. В. Якісна та кількісна характеристика змагальної композиції команд естетичної гімнастики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 5 (99) 2018. С. 82–87.
5. Сибіль М., Свищ Я., Виноградський Б., Бура М., Первачук Р. Порівняльний аналіз змін лактату і сечовини у сечі спортсменів-лучників за різного фізичного та психологічного навантаження. *Вісник Львівського університету. Серія біологічна*. 2024. Випуск 92. С. 111–124. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vlubs.2023.02.09>.
6. Дорошенко В.В. Вплив фізичних навантажень різного характеру на рівень функціонального стану кардіо-респіраторної системи юнаків 18–21 року. *Фізичне виховання та спорт*. 2008. С. 44–47.
7. Лисенко ОМ. Оптимізація фізіологічної реактивності системи дихання в процесі адаптації до

напруженої м'язової діяльності [автореферат]. Київ, 2013. 43 с.

8. Лисенко О., Федорчук С. Реакція кардіореспіраторної системи за умов фізичних навантажень різного характеру в залежності від фізіологічної реактивності і стомлення. *Спортивна наука та здоров'я людини*. 2019; 2: 27–32. <https://doi.org/10.28925/2664-2069.2019.2.4>

9. Сороневич І., Хом'яченко О., Веселкіна С. Підвищення ефективності фізичної підготовки кваліфікованих спортсменів у спортивних танцях шляхом поєднання класичних підходів та інноваційних тенденцій тренування. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2019; 2: 13–19 DOI:10.32652/tmfvs.2019.2.13-19.

10. Станкевич Л.Г., Земцова І.І., Томілова Т.А. Можливості індивідуальної корекції тренувального процесу у легкоатлетів, тренуваних на витривалість. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології № 2 / 2018*. С. 31–38.

11. Терещук М.М. Адаптація кардіо-респіраторної системи до стандартних фізичних навантажень у спортсменок різної спеціалізації віком 19–21 років (С. 21). *Теорія та методика фізичного виховання*. № 7. 2008. С. 21–24.

12. Ускова С.М., Прус Н.М., Кривенда В. С., & Журавльов С. О. Розвиток фізичних якостей у студентів засобами легкої атлетики. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2023. Серія 15, (2(160)), 33–35. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.02\(160\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.02(160).06)

13. Чайковський Є., Іванов А. Вдосконалення спеціальної фізичної підготовленості висококваліфікованих танцюристів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2015; 19 (2): 440–448.

14. Zasada M, Mishchenko W, Sawczyn S, Lysenko O, Vinogradov W, Tomiak T. Cardiorespiratory responsiveness throughout continuous strenuous physical exercise and its individualities in endurance athletes. *Medical and Biological Sciences*. 2011. 25 (4): 55–64.

ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTI SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

ASSESSMENT OF SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

У статті на основі методів аналізу й узагальнення наукових і методичних джерел, педагогічного спостереження підбрано та обґрунтовано методики оцінювання сформованості soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України з метою визначення динаміки їх зміни після запровадження в професійну підготовку запропонованих педагогічних умов. За результатами проведеного дослідження уточнено критерії та показники сформованості soft skills у курсантів, а саме: комунікаційний (показник – прояв комунікативних і організаторських здібностей); рефлексивний (показники: задоволеність наявністю здатності та можливостей досягти того, що вважають важливим; врівноваженість, мала чутливість до фрустраційних впливів; здатність оволодіти власною поведінкою в різних ситуаціях, свідомо управляти своїми діями, станами); діяльнісний (показники: наявність мотивації до діяльності; здатність до управлінської діяльності), когнітивний (показники: наявність критичності, самобутності, непохитної волі; якість та успішність навчання); мотиваційно-поведінковий (показники: рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки; наявність критичності, самобутності, непохитної волі); особистісний (показник – вираження якостей лідера). Схарактеризовано рівні сформованості soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України: високий, середній та низький. Підібрані діагностичні методики оцінювання сформованості м'яких навчочок (метод кейсів; «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федорішина); «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського); опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А; «Опитувальник вольового самоконтролю» (А. Зверкова і Є. Ейдмана); «Оцінка загальної здібності до управлінської діяльності (ЗЗУД)» Л. Кудряшової; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); діагностика соціального інтелекту Дж. Гілфорда; «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький); якість та успішність навчання).

Ключові слова: soft skills, Національна гвардія України, військова освіта, вищій військо-

вий навчальний заклад, майбутні офіцери, курсанти.

The article uses the methods of analysis and synthesis of scientific and methodological sources and pedagogical observation to select and substantiate methods for assessing the formation of soft skills in future officers of the National Guard of Ukraine, with the aim of determining the dynamics of their change after the introduction of the proposed pedagogical conditions in professional training. Based on the results of the study, the criteria and indicators of soft skills formation in cadets were clarified, namely: communicative (indicator – manifestation of communication and organisational skills); reflective (indicators: satisfaction with the ability and opportunities to achieve what they consider important; balance, low sensitivity to frustrating influences; ability to master their behaviour in different situations, consciously manage their actions and states); operational (indicators: availability of motivation to work; ability to manage), cognitive (indicators: availability of criticality, identity, unwavering will); quality and success of training); motivational and behavioural (indicators: level of development of abilities to cognise behaviour; availability of criticality, identity, unwavering will); personal (indicator – expression of leadership qualities). The levels of soft skills formation in future officers of the National Guard of Ukraine are characterised as high, medium and low. The diagnostic methods for assessing the formation of soft skills (case method; 'Assessment of communication and organisational skills – COS' (V. Sinyavsky and B. Fedorishyn); 'Assessment of the level of sociability' (V. Ryakhovsky); R. Cattell's questionnaire 16-FO. Ryakhovsky); R. Kettell's questionnaire 16-FO-187-A; 'Questionnaire of volitional self-control' (A. Zverkov and E. Eidman); 'Assessment of general management ability (AGMA)' by L. Kudryashova; 'Motivation of professional activity' (K. Zamfir's methodology in the modification of A. Rean); J. Guilford's diagnostics of social intelligence; 'Diagnostics of leadership abilities' (E. Zharkov, E. Krushelnytskyi); quality and success of training).

Key words: soft skills, National Guard of Ukraine, military education, higher military educational institution, future officers, cadets.

УДК 355.23:351.743]:37.017:17-056.87(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.6>

Гавришук М.М.,
начальник відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу Київського інституту Національної гвардії України

Рудишин С.Д.,
докт. пед. наук, професор, професор кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Осокіна Ю.С.,
методист відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу Київського інституту Національної гвардії України

Постановка проблеми. Soft skills – це сучасний термін, який використовується для позначення особистих наскрізних навчочок, таких як соціальні здібності, мовні та комунікаційні здібності, дружелюбність і вміння працювати в команді, лідерство та інші риси особистості, які характеризують стосунки між людьми. М'які навички традиційно вважаються доповненням до жорстких навчочок (hard skills), які є здатністю виконувати певний тип технічних завдань або діяльності. Вони є стратегічними для працевлаштування. Організації,

підприємства, заклади, як правило, наймаючи нових співробітників, зокрема тих, хто нещодавно завершили навчання, все більше звертають увагу на м'які навички, окрім на жорсткі. Це також стосується технічних професій, оскільки компанія, щоб бути конкурентоспроможною має створити хороші та ефективні команди й атмосферу співпраці. Якість продукції, що випускається будь-якою галуззю, базується не лише на обраних матеріалах і використаній технології, не лише на досвіді працівників, які беруть участь у їх виготовленні,

а й на якості компанії у цілому. І ця якість залежить від залучених людських ресурсів та їх здатності позитивно взаємодіяти для досягнення спільної мети – успіху компанії [1–4]. Отже, є підстави стверджувати: тверді навички (*hard skills*) допомагають працевлаштуватись, а м'які (*soft skills*) – зробити кар'єру [3].

Вищезазначене є вагомим й для службово-бойової діяльності військових частин та підрозділів [5–13]. Так же само сформованість *soft skills* у майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) впливає на забезпечення якості виконання завдань [5] як в мирний час – з конвоювання, екстратрадиції та охорони підсудних [6], так і за правового режиму воєнного стану – територіальної оборони, шляхом вивчення та впровадження бойового досвіду [7]. Найбільше потрібна сформованість *soft skills* майбутнім фахівцям з морально-психологічного забезпечення [8], зокрема для реалізації політики забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у військових формуваннях [9] та формування толерантності [10]. Проте вона не менше потрібна фахівцям з розвідувального забезпечення виконання завдань підрозділами НГУ [11].

В попередніх дослідженнях нами було вказано на необхідність здійснення досліджень щодо формування загальних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ в процесі професійної підготовки [12], визначені їх сутність і структура [13], запропоновані педагогічні умови формування *soft skills* у майбутніх офіцерів НГУ [14].

Виникає необхідність оцінювання сформованості *soft skills* у майбутніх офіцерів НГУ, визначення динаміки їх зміни після запровадження в професійну підготовку запропонованих нами педагогічних умов, що є практичною проблемою нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми оцінювання сформованості *soft skills* у майбутніх фахівців присвячені роботи учених і методистів, які враховують специфіку сфери діяльності, серед них статті: О. Глазунова, Т. Волошина, В. Корольчук (сфера інформаційних технологій) [15], С. Мединська (галузь туризму, готельно-ресторанної справи та міжнародного бізнесу) [16], П. Смоляк (аграрна сфера) [17]. Дослідник А. Карапетян як інструмент оцінювання та розвитку «*soft skills*» запропонував застосовувати SWOT аналіз [18].

Проте, наукові і методичні підходи, які б відображали специфіку оцінювання сформованості *soft skills* у майбутніх офіцерів НГУ потребують дослідження і обґрунтування.

Метою статті є визначення діагностики сформованості *soft skills* у майбутніх офіцерів НГУ.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай основним критерієм відбору працівників на роботу

в організації, підприємства, заклади є *hard skills* (сукупність професійних знань та досвід). Сьогодні роботодавці все більше звертають увагу на вагомість *soft skills* – здатність кандидатів ефективно спілкуватися, працювати в команді, критично мислити та розв'язувати проблеми. Проте які методи використовувати для оцінювання *soft skills* кандидатів на роботу? Практики у зазначеному процесі стараються уникати застосування особистісних тестів і все більше застосовують кейс-метод [3; 19; 20].

Передумовою визначення ефективності формування *soft skills* у майбутніх офіцерів НГУ є визначення критеріїв, показників та рівнів, розроблення інструментарію для діагностування зазначеного феномену.

Вчені, проводячи дослідження щодо оцінювання сформованості *soft skills*, віддають перевагу різним критеріям. Наприклад, П. Смоляк визначає когнітивно-гностичний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-поведінковий [17], Д. Ганджа, О. Поліщук – соціально-комунікативний, емоційний, когнітивний, прогностичний, управлінський, акмеологічний, інноваційний критерії [21].

У попередньому дослідженні нами було згруповано *soft skills*, які необхідні для формування у майбутніх офіцерів НГУ (комунікаційні навички, навички критичного мислення та вирішення проблем, командна робота, навчання протягом усього життя та навички аналізу інформації, етичність, моральність і професіоналізм, лідерські здібності) та надано їм визначення [12] (табл. 1).

За результатами аналізу й узагальнення наукових і методичних джерел, власного педагогічного спостереження згадані групи *soft skills* доцільно оцінювати за відповідними критеріями – комунікативним, рефлексивним, діяльнісним, когнітивним, мотиваційно-поведінковим та особистісним.

Комунікативний критерій характеризує сформованість вмінь професійного спілкування, знання іноземної мови на достатньому рівні, що забезпечує якісне виконання службових обов'язків, а також характеризує сформованість комунікативних навичок. Крім того, комунікативний критерій дозволяє оцінити здатність інтерпретувати поведінкові реакції учасників спілкування, а також володіння комплексом технологій професійної комунікації [22].

Рефлексивний критерій визначає рівень усвідомлення власної значущості для колективу однодумців, відповідальності за результат власної діяльності, пізнання себе та самореалізації, об'єктивного усвідомленого оцінювання закономірностей та механізмів власної професійної діяльності [23].

Діяльнісний критерій характеризується здатністю майбутніх офіцерів використовувати набуті уміння та навички під час вирішення практичних завдань професійної діяльності [24; 25].

Розподіл загальних компетентностей з переліку Проєкту ЄС TUNING за групами soft skills, необхідних для формування у майбутнього офіцера НГУ

Згруповані soft skills, які необхідні для формування у майбутнього офіцера НГУ	Загальні компетентості з переліку Проєкту ЄС TUNING, які використовуються для формування стандартів вищої освіти України
Комунікативні навички	Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово. Здатність спілкуватися іноземною мовою. Здатність виконувати інформаційні та комунікаційні технології. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності).
Навички критичного мислення та вирішення проблем	Здатність проводити дослідження на відповідному рівні. Здатність бути критичним і самокритичним. Здатність до адаптації та дії в нових ситуаціях. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми. Здатність приймати обґрунтовані рішення.
Командна робота	Здатність працювати в команді. Здатність до міжособистісної взаємодії.
Навчання протягом усього життя та навички аналізу інформації	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
Етика, мораль і професіоналізм	Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. Здатність працювати в міжнародному контексті. Здатність здійснювати безпечну діяльність. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів). Прагнення до збереження навколишнього середовища. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. Усвідомлення рівних можливостей та гендерних проблем. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності.
Лідерські здібності	Здатність планувати та управляти часом. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети. Здатність працювати автономно. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість. Здатність розробляти проєкти та управляти ними. Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань.

Когнітивний критерій дозволяє визначити обсяг та якість знань, необхідних майбутнім офіцерам для вирішення професійних завдань, а також уміння працювати з різними джерелами інформації [24; 25].

Мотиваційно-поведінковий критерій характеризує систему потреб, мотивів, дій, вчинків особистості [17].

Особистісний критерій характеризує наявність професійно важливих особистісних якостей, які впливають на результат професійної діяльності [25].

На основі аналізу наукової і методичної літератури щодо уточненого змісту поняття «soft skills майбутнього офіцера НГУ» та згрупованих soft skills, які необхідні для формування у майбутніх офіцерів НГУ [12] нами схарактеризовано рівні такої сформованості soft skills (високий, середній, низький).

Високий рівень. Курсант проявляє комунікативні і організаторські здібності, задоволений наявними здатністю та можливостями досягти того, що вважає важливим, врівноважений, його

чутливість до фрустраційних впливів майже не проявляється, здатний володіти власною поведінкою в різних ситуаціях, свідомо управляти своїми діями, станами. Має сильну мотивацію до діяльності, здатний до управлінської діяльності, критичний, самобутній, непохитної волі. Має високий рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки та виражені якості лідера. Значення якості та успішності його навчання вагомі. Бере активну участь при реалізації кейсів, вільно, самостійно та аргументовано викладає матеріал щодо своєї ролі, активно пропонує ідеї та розв'язує конфлікти, повністю виконує свої завдання в команді.

Середній рівень. Курсант посередньо проявляє комунікативні і організаторські здібності, не зовсім задоволений наявними здатністю та можливостями досягти того, що вважає важливим, врівноважений, його чутливість до фрустраційних впливів іноді проявляється, як правило здатний володіти власною поведінкою в різних ситуаціях, свідомо управляти своїми діями, станами. Має хитку мотивацію до діяльності, посередньо здатний до управлінської діяльності, критичний, самобутній,

непохитної волі. Має середній рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки, якості лідера необхідно розвивати. Значення якості та успішності його навчання добрі. Бере досить активну участь при реалізації кейсів, наводить аргументи відповідно до своєї ролі, але при вирішенні проблеми не вистачає необхідних навиків, допускається при цьому окремих несуттєвих неточностей та незначних помилок, проте повністю виконує свої завдання в команді та / або координує процес.

Низький рівень. Курсант не проявляє комунікативні і організаторські здібності, не задоволений наявними здатністю та можливостями досягати того, що вважає важливим, невірноважений, його чутливість до фрустраційних впливів висока, нездатний володіти власною поведінкою в різних ситуаціях, не управляє своїми діями, станами. Має слабку мотивацію до діяльності, нездатний до управлінської діяльності, некритичний, несамобутній, його воля є хиткою. Має низький рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки та не може продемонструвати наявність лідерських якостей. Значення якості та успішності його навчання є низькими. Фрагментарно, поверхово (без обґрунтування) бере участь при реалізації кейсів, допускаючи при цьому суттєві неточності, не пропонує ідей, лише відтворюючи інформацію зі своєї ролі, частково виконує свої завдання в команді.

Відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості soft skills майбутнього офіцера НГУ було підібрано інструментарій для діагностування рівнів сформованості цього особистісного утворення (табл. 2):

- «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина);
- «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського);
- опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А;
- «Опитувальник вольового самоконтролю» (А. Зверкова і Є. Ейдмана);
- «Оцінка загальної здібності до управлінської діяльності (ЗЗУД)» Л. Кудряшової;
- «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана);
- діагностика соціального інтелекту Дж. Гілфорда;
- «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький) [26].

Оскільки проблема формування soft skills в курсантів комплексна, то також треба приділяти увагу розвитку зазначених якостей у викладачів вищих військових навчальних закладів.

При опитуванні здобувачів вищої освіти Київського інституту Національної гвардії України у жовтні 2024 року ми застосовували методику оцінювання якості освітньої діяльності науково-

Таблиця 2

Діагностичні методики оцінювання сформованості soft skills майбутнього офіцера НГУ

Критерій	Показник	Діагностична методика	Рівень
Комунікаційний	Прояв комунікативних і організаторських здібностей	Метод кейсів; «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина); «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського)	Високий
			Середній
			Низький
Рефлексивний	Задоволеність наявністю здатності та можливостей досягати того, що вважають важливим; врівноваженість, мала чутливість до фрустраційних впливів; здатність оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях, свідомо управляти своїми діями, станами	Метод кейсів; опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А; «Опитувальник вольового самоконтролю» (А. Зверкова і Є. Ейдмана)	Високий
			Середній
			Низький
Діяльнісний	Наявність мотивації до діяльності; здатність до управлінської діяльності	Метод кейсів; «Оцінка загальної здібності до управлінської діяльності (ЗЗУД)» Л. Кудряшової; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана)	Високий
			Середній
			Низький
Когнітивний	Якість та успішність навчання	Результати навчання	Високий
			Середній
			Низький
Мотиваційно-поведінковий	Наявність критичності, самобутності, непохитної волі;	Метод кейсів; опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А;	Високий
	Рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки	Діагностика соціального інтелекту Дж. Гілфорда; «Опитувальник соціальних навичок» (А. Гольдштейн)	Середній
			Низький
Особистісний	Вираження якостей лідера	Метод кейсів; «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький)	Високий
			Середній
			Низький

педагогічних та педагогічних працівників, яка відрізняється від прийнятої [27]. Метою нашого оцінювання було визначення найкращих викладачів та формування рекомендацій для усунення виявлених недоліків та запобігання їх в майбутньому. Розроблений опитувальник складається з кількох частин. У першій частині здобувачам запропоновано вибрати трьох, на їх думку, найкращих викладачів серед тих, які в них викладали, та обґрунтувати свій вибір. У другій частині – вибрати трьох, на їх думку, найгірших викладачів серед тих, які в них викладали, та обґрунтувати свій вибір. Хоча при оцінюванні здобувачів вищої освіти спостерігається певний суб'єктивізм, вважаємо, що результати опитування дали можливість досягнути його мети.

За результатами аналізу першого розділу опитувальника виділено дві групи найкращих викладачів, які різняться своїми характеристиками. До першої групи віднесено людей, які мають досвід ведення бойових дій та спроможні його передати курсантам, не дивлячись на те, що стаж науково-педагогічної роботи у них незначний. Високі оцінки від здобувачів вищої освіти отримали науково-педагогічні працівники другої групи, які виділяються наявністю педагогічної майстерності, спроможні якісно готуватися до занять, сприймають курсанта як партнера, відповідають на запитання, готові до дискусій, справедливо оцінюють результати діяльності здобувачів вищої освіти.

Оцінені здобувачами вищої освіти як найгірші викладачі були ті, які не мають педагогічної освіти та в яких низький рівень сформованості soft skills.

Слід звернути увагу, що курсанти оцінювання викладачів пов'язали з реалізацією навчальних дисциплін кафедр, які розкривають важливі питання ведення бою – кафедри тактики та тактико-спеціальної підготовки й вогневої підготовки (серед 17 оцінених осіб дев'ять є (були) представникам цих кафедр). Що стосується інших науково-педагогічних працівників вони по суті не оцінені здобувачами вищої освіти, оскільки оцінювання було відносне.

Щодо підвищення рівня сформованості soft skills викладачами вищих військових навчальних закладів, то важливим є підбір освітніх програм підвищення кваліфікації за компетентностями визначеними у професійному стандарті «Викладач закладу вищої освіти» [28].

Висновки. У статті на основі методів аналізу й узагальнення наукових і методичних джерел, педагогічного спостереження підібрано та обґрунтовано методики оцінювання сформованості soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України з метою визначення динаміки їх зміни після запровадження в професійну підготовку запропонованих педагогічних умов. За результатами проведеного дослідження уточнено критерії та показ-

ники сформованості soft skills у курсантів, а саме: комунікаційний (показник – прояв комунікативних і організаторських здібностей); рефлексивний (показники: задоволеність наявністю здатності та можливостей досягати того, що вважають важливим; врівноваженість, мала чутливість до фрустраційних впливів; здатність оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях, свідомо управляти своїми діями, станами); діяльнісний (показники: наявність мотивації до діяльності; здатність до управлінської діяльності), когнітивний (показники: наявність критичності, самобутності, непохитної волі; якість та успішність навчання); мотиваційно-поведінковий (показники: рівень розвитку здібностей до пізнання поведінки; наявність критичності, самобутності, непохитної волі); особистісний (показник – вираження якостей лідера). Схарактеризовано рівні сформованості soft skills у майбутніх офіцерів НГУ: високий, середній та низький. Підібрані діагностичні методики оцінювання сформованості м'яких навичок (метод кейсів; «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина); «Оцінка рівня комунікабельності» (В. Ряховського); опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А; «Опитувальник вольового самоконтролю» (А. Зверкова і Є. Ейдмана); «Оцінка загальної здібності до управлінської діяльності (ЗЗУД)» Л. Кудряшової; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); діагностика соціального інтелекту Дж. Гілфорда; «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький); якість та успішність навчання).

Подальші дослідження будуть присвячені моделюванню процесу професійної підготовки, що передбачає формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ, з урахуванням виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов; експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування soft skills у майбутніх офіцерів НГУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Cimatti B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 2016. Vol 10, 97–130.
2. Al-Sa'di A., Parina Ya., Esraa A., Richa P., CAM Allott McPhee, Olkan G. Assessing Educators' Soft Skills: Developing a Self-Assessment Instrument. *Administrative Sciences*, 2023. 13: 208. <https://doi.org/10.3390/admsci13090208>
3. Rudyshyn S. D., Kononenko T. V., Khrolenko M. V., Konenko V. S., Merdov S. P. Basic Soft Skills as an Integral Component of Student Competitiveness: case of higher education in Ukraine. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Reserarrh*, 2021. Vol 11. Issue 1. Special Issue XVI, 23–28. URL: <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110116/PDF/110116.pdf>
4. Кочубей Т., Ткачук Ю. Соціальні навички soft skills у системі компетентностей майбутніх соціаль-

них працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2021. Вип. 2. С. 42–50.

5. Медвідь М. М., Медвідь Ю. І., Кіторов М. О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку : монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. М. М. Медвідя. Київ, 2023. 107 с.

6. Медвідь М. М., Мартинюк А. В., Медвідь Ю. І., Криворучко В. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2024. Вип. 100.

7. Медвідь М. М., Криворучко В. О., Курбатов А. А., Гавришук М. М., Ніконенко А. М., Семенов М. В. Вивчення та впровадження бойового досвіду як передумова формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2023. Вип. 4. С. 66–74.

8. Медвідь М., Ковтонюк О., Медвідь Ю. Обґрунтування необхідності підготовки фахівців з морально-психологічного забезпечення для підрозділів Національної гвардії України. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*, 2023. Вип. 2. С. 6–14.

9. Медвідь М. М., Медвідь Ю. І., Мусевич Р. Ю. Теоретичні основи реалізації політики забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у військових формуваннях. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*, 2022. Вип. 1. С. 16–23.

10. Medvid, M., Trobyuk, N., Storoska, M., Lysychkina, O., Medvid, Yu. Experimental verification of the pedagogical conditions efficacy to build tolerance among future officers of the National Guard of Ukraine. SHS Web of Conferences, Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021), 2021. 104. DOI: 10.1051/shsconf/202110403014

11. Медвідь М. М., Плаксін А. А., Данилевський А. О., Ткаченко О. В., Мальцев В. В., Курбатов А. А. Обґрунтування необхідності підготовки фахівців за спеціалізацією «Розвідувальне забезпечення виконання завдань підрозділами НГУ» спеціальності 254 Забезпечення військ (сил). *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2024. Вип. 1. С. 58–65.

12. Медвідь М. М., Гавришук М. М. Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування загальних компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 2023. Випуск 2 (54). С. 5–8.

13. Гавришук М. М. Сутність і структура soft skills майбутнього офіцера Національної гвардії України. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 2024. Випуск 54. С. 150–156.

14. Гавришук М. М. Педагогічні умови формування soft skills у майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Молодь і ринок*, 2024. 2 (222). С. 147–152.

15. Глазунова О., Волошина Т., Корольчук В. Розвиток «soft skills» у майбутніх фахівців з інформаційних технологій: методи, засоби, індикатори оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2019. Спецвип. С. 93–106.

16. Мединська С. І. Розвиток та оцінювання soft skills при формуванні іншомовної компетентності у здобувачів вищої освіти в галузі туризму, готельно-ресторанної справи та міжнародного бізнесу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*, 2020. 1. С. 219–224.

17. Смоляк П. О. Формування соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти: дис. ... д. філософ : 011 Освітні, педагогічні науки. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2021. 242 с.

18. Карапетян А. О. Аналіз SWOT як інструмент оцінювання та розвитку «soft skills» студентів немовних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки*, 2017. 135. С. 102–112.

19. Поради для роботодавця. Як оцінити soft skills кандидата і знайти члена команди. liga.net. <http://surl.li/epauzi>

20. Як оцінити soft skills кандидата? Ключові інструменти та методи <http://surl.li/rkytai>

21. Ганджа Д., Поліщук О. Розвиток «soft skills» як важливий чинник працевлаштування майбутнього психолога. Soft skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 10 травня 2024 р.) / [ред. кол. : Сафін О. Д. та ін.]. Умань, 2024. С. 37–41.

22. Бабіч О. В. Критерії та рівні формування комунікативно-дискурсивної культури майбутнього офіцера-прикордонника. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «педагогіка. Соціальна робота»*, 2016. 1 (38). С. 19–22.

23. Заєць Н. Ю. Формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти в умовах магістратури: дис. ... д. філософ : 011 Освітні, педагогічні науки. Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Київ, 2022. 338 с.

24. Серховець С. В. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*, 2014. 4 (41). С. 97–102.

25. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. III (34), 69. С. 33–38.

26. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсант-

ського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. – 433 с.

27. Медвідь М. М., Черніченко Ю. І., Медвідь Ю. І. Підсистема оцінювання науково-педагогічних і педагогічних працівників системи внутрішнього забезпечення якості. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олек-*

сандра Довженка Серія: Педагогічні науки, 2023. 53. С. 66–73.

28. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2024 № 1466. URL: <http://surl.li/raddca> (дата звернення: 15.12.2024).

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ ТА РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ БАКАЛАВРАТУ ПІД ЧАС ОПАНУВАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

DEVELOPMENT OF SPEECH AND RETORICAL COMPETENCES IN THE BACHELOR'S DEGREE STUDENTS DURING THE MASTERING OF THE LINGUISTIC DISCIPLINES

Статтю присвячено вивченню особливостей розвитку мовленнєвої та риторичної компетентностей у здобувачів освітнього ступеня бакалавра під час опанування мовознавчих дисциплін. На думку авторів, уже на першому курсі навчання здобувачі вищої освіти можуть досить фахово розвинути ці компетентності за умови належного студіювання блоку нормативних освітніх компонентів, а саме: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Вступ до мовознавства», «Вступ до слов'янської філології з основами наукових досліджень», «Основи академічного письма», що викладаються на першому курсі, а також спеціальної дисципліни «Риторика», яку слухають не всі першокурсники Ізмаїльського державного гуманітарного університету, а лише майбутні правознавці та практичні психологи, хоча її можна обрати як дисципліну вільного вибору, починаючи з третього семестру.

Помічено, що всі ці навчальні курси у різних мети їх студіювання здобувачами вищої освіти покликані сформувати в останніх грамотне усне та писемне, зокрема професійне, мовлення, розвивати логічне та креативне мислення, уміння опрацьовувати наукову і фахову літературу, формувати не лише власний понятійний апарат, а й потребу в систематичному та глибокому засвоєнні нової інформації, її водночас розвивати чуття українського слова.

Пропонуємо до відповідних тем типи завдань, які саме їй допоможуть розвинути і сформувати мовленнєву і риторичну компетентності, зокрема, спонукатимуть студентів чітко розрізняти функційні стилі української мови за їх ознаками, не пропускати численних мовленнєвих помилок, контролювати в ході спілкування вибір мовних засобів у різних ситуаціях, добирати переконливі аргументи під час використання усних форм наукового чи офіційно-виробничого спілкування, крім вербальних засобів, правильно використовувати й невербальні з метою досягнення результативної комунікації, таким чином дбати про створення власного фахового іміджу.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, риторична компетентність, профе-

сійний імідж майбутнього фахівця, культура усного мовлення, вербальні та невербальні засоби.

The article is devoted to the study of the development of the speech and rhetorical competencies in bachelor's degree students during the mastering of the linguistic disciplines. The first year students can develop these competencies quite professionally, studying the block of normative educational components, such as: "Ukrainian language for a professional orientation", "Introduction to Linguistics", "Introduction to Slavic philology with the basics of scientific research", "Fundamentals of academic writing", which are taught in the first year, as well as the special discipline "Rhetoric", which is not studied by all the first-year students of the Izmil State University of Humanities, but only by the future lawyers and practical psychologists, although it can be chosen as a discipline of free choice, starting from the third semester. It is noted that all these training courses, are studied by the students and are designed to form competent oral, written and professional speech, to develop logical and creative thinking, the ability to process scientific and professional literature, to form not only their own conceptual apparatus, but also the need for systematic and deep assimilation of new information, and at the same time to develop a sense of the Ukrainian word.

We offer types of tasks for the relevant topics that will help to develop and to form speech and rhetorical competences, in particular, will encourage students to clearly distinguish between functional styles of the Ukrainian language according to their features, not to make numerous speech errors, to control the choice of language means in different situations during communication, to select convincing arguments when using oral forms of scientific or official-production communication, in addition to verbal means, to use correctly non-verbal ones in order to achieve effective communication, thus taking care of creating their own professional image.

Key words: speech competence, rhetorical competence, professional image of a future specialist, oral culture, verbal and non-verbal means.

УДК 378.147:81:[81'234+808.5-043.86]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.7>

Глушук С.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри романо-германської
філології та методики навчання
іноземних мов
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

Циганок І.Б.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
та літератури
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми. Серед важливих загальних компетентностей, яких набувають здобувачі освітнього ступеня бакалавра, котрі навчаються за освітніми програмами в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, є здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово та комунікувати іноземною мовою. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема формування і розвитку у них

мовленнєвої та риторичної компетентностей, без наявності яких, вважаємо, не може бути жодного сучасного висококваліфікованого фахівця будь-якої сфери.

Крім того, треба брати до уваги, що інформаційне суспільство швидко змінюється в сучасних умовах, тому вимагає від фахівців нової формації уміння вільно комунікувати на високому професійному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування і розвитку мовленнєвої та риторичної компетентностей здобувачів вищої освіти не є новою у науці, вона постійно перебуває в центрі уваги вчених. Так, Т. Дрозд розглядає мовленнєву і риторичну компетентності як складові комунікативної компетентності педагога [3], Л. Башманівська проводить теоретичний аналіз проблеми формування риторичної компетентності студентів-філологів [1], Н. Пономаренко та О. Семенов аналізують проблему формування мовленнєвої компетентності майбутніх журналістів [7], Т. Конівіцька репрезентує монографічне дослідження проблеми формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти [4], О. Гордієнко зосереджує свою увагу на формуванні риторичної компетенції студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням засобами дидактичної гри [2], А. Курінна, Л. Сущенко, О. Мисик описують процес формування риторичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах словоцентричного підходу [6] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць останнього десятиріччя свідчить, що підвищений інтерес науковців до означеної проблеми все ж не є показником її остаточного розв'язання, оскільки практика доводить, що здобувачі вищої освіти бакалаврату, на жаль, через глибоку «зануреність» у продукти розвитку інформаційного суспільства почали значно менше спілкуватися, взаємодіяти вербально, почуваються скуто перед аудиторією, не навчені чітко й логічно висловлювати власні думки, припускаються великої кількості мовленнєвих помилок, навіть не замислюються над вибором мовних засобів, які використовують у різних ситуаціях спілкування (офіційні / неофіційні), мають слабо сформований рівень навичок аргументації та переконання і зовсім не дбають про створення свого майбутнього фахового іміджу.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є узагальнення й опис власного досвіду роботи щодо розвитку мовленнєвої та риторичної компетентностей майбутніх бакалаврів під час вивчення блоку лінгвістичних дисциплін, зокрема, «Української мови за професійним спрямуванням», «Вступу до мовознавства», «Вступу до слов'янської філології з основами наукових досліджень», «Основ академічного письма», що викладаються на першому курсі, а також спеціальної дисципліни «Риторика», яку слухають не всі здобувачі вищої освіти бакалаврату Ізмаїльського державного гуманітарного університету, а лише майбутні правознавці та практичні психологи, хоча її можна обрати як дисципліну вільного вибору з III-ого семестру.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Тож, опишемо на конкретних прикладах елементи методики роботи над розвитком мовленнєвої та риторичної компетентностей у першокурсників, котрі навчаються за різними освітніми програмами бакалаврату. У зв'язку з цим зазначимо, що найголовнішим у роботі буде те, що сам викладач освітнього компонента має бути мовленнєвим і риторичним ідеалом для здобувачів вищої освіти бакалаврату, проводити систематичну й послідовну роботу над формуванням професійного іміджу майбутніх фахівців.

Так, під час вивчення базової теоретичної дисципліни «Вступ до мовознавства» (I–II семестри) здобувачі вищої освіти, отримуючи на лекціях знання про поняттєво-термінологічний апарат сучасної лінгвістики, сутність, походження та розвиток мови взагалі, її лексичну, фонетичну та граматичну системи, письмо та класифікації мов світу тощо, на семінарських заняттях використовують набуті знання в ході виступів перед аудиторією, при читанні доповідей, веденні дискусій з проблемних питань, аналізі наукових статей, перегляді лекцій на YouTube-каналах відомих учених з теоретичних питань лінгвістики, проведенні рольових ігор (наприклад, перевтілення у представників різних лінгвістичних шкіл) тощо. При цьому ми звертаємо особливу увагу здобувачів вищої освіти на грамотне слововживання, правильні наголоси, артикуляцію звуків, темп мовлення, вміння триматися перед аудиторією, зовнішній вигляд, жести, які можна застосовувати в академічній аудиторії, а які не слід, міміку тощо. Роботу над розвитком мовленнєвої та риторичної компетентностей майбутніх бакалаврів продовжуємо під час їхньої підготовки до виступів з лінгвістичних тем на студентських науково-практичних конференціях, які проводяться в ІДГУ щорічно в листопаді та травні. Цій роботі передують навчання готувати тексти доповідей, здійснювати публічні виступи, вміло застосовувати правила мовленнєвого етикету під час і після публічних виступів, відповідати на питання, толерантно ставитися до чужих думок, аргументувати власні та ін.

При викладанні інших освітніх компонентів застосовуємо подібні види робіт, продовжуємо акцентувати на автоматизації вмінь ефективно формулювати власні думки, переконливо й толерантно доводити їх правильність, вести конструктивний діалог, полілог у навчальній аудиторії, при цьому контролюючи своє мовлення, власний душевний стан тощо.

Паралельно з вищезазначеним освітнім компонентом здобувачі ОС бакалавра всіх освітніх програм (крім ОП з української мови та літератури), упродовж першого семестру вивчають курс української мови за професійним спрямуванням. Мета цієї дисципліни полягає в тому, щоб сформувати

у першокурсників грамотне усне та писемне професійне мовлення шляхом підвищення рівня ряду компетентностей, зокрема і досліджуваних у цій науковій розвідці. А також розвивати у здобувачів логічне мислення, навчити їх осмислено і з бажанням працювати з науковою та фаховою літературою, здійснюючи її аналіз, у такий спосіб формувати не лише свій понятійний апарат, а й потребу в систематичному й глибокому засвоєнні нової інформації, водночас розвивати чуття українського слова, підтримуючи зацікавленість до майбутньої професійної діяльності.

Сфера будь-якої фахової галузі – це інтеграція наукового, розмовного й офіційно-ділового стилів, тому вона потребує знань практикуму української мови (орфоепічного, орфографічного та пунктуаційного) – з цією метою поглиблюємо базові шкільні знання української, вивчаємо базові поняття культури української мови, основ термінознавства в межах обраної спеціальності, ділової української мови, основ риторики тощо.

Акцентуємо увагу на кількох спостереженнях, що постали з власної практики. На наш погляд, дуже важливо, щоб здобувач освіти зміг правильно висловлювати власні думки, вільно користуючись інформацією, яку розуміє (а не прагнув прочитати її зі свого б'юджету, доклавши мінімум зусиль). Це викладачеві досить нескладно перевірити, даючи студентові питання, письмові завдання. Адже якщо здобувач освіти розуміє суть, він може висвітлити питання і лаконічно, і широко (як попросить це зробити викладач). Зауважимо, що такі застереження мають важливе значення, і не варто постійно наголошувати, що сучасний студент може всю інформацію знайти в мережі (це зовсім не означає, що книги – річ зайва). Обов'язково треба спрямувати здобувача, які книги і яких саме авторів потрібно читати до тієї чи іншої теми, адже в мережі дуже багато інформації і не завжди якісної. Постійне і певною мірою доведене до автоматизму використання інтернету призводить до таких ситуацій, коли, наприклад, даєш до практичного заняття, скажімо, зі вступної теми домашнє завдання написати есе «Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» – один із найважливіших законодавчих актів» (з довідкою, як написати есе, і з вимогою насамперед прочитати документ), а отримуєш у результаті в усіх один і той же текст, списаний з мережі. Це означає, що першокурсники скористалися готовим варіантом, який, можливо, найпершим сплив при зверненні до гуглу, і не спробували виконати письмове завдання, як прописав викладач у плані. В такому випадку результат нульовий. Крім того, текст для есе, взятий з інету, був неякісний, доволі аморфний, без фактичного підґрунтя, при читанні прозвучав невиразно й з орфоепічними помилками (Ознака замість ознака, мовленнєвий замість

мовленнєвий і под.), тож і оцінений був найнижчим балом. А значить у такій ситуації маємо перший крок до перетворення тексту в патогенний, хоча й без мовної агресії.

Студентові-першокурснику необхідно розуміти, що підхід «і так зійде, як є», не працює. Щоб уникнути подібного, важливо на одному із перших практичних занять розглянути питання про патогенні тексти. На думку Н. Ліщинської, вони «можуть завдати шкоди моральному і навіть психічному здоров'ю особи, є неякісними, містять механізми, що змушують читача просто змарнувати час... Патогенним може бути навіть мовне оформлення тексту. Йдеться насамперед про словесну агресію (інколи підсилена невербальними засобами), це проявляється, наприклад, у використанні метафор ненависті, негативу, війни в мові будь-якого стилю. Такі тексти є інформаційно порожніми і не становлять ніякої цінності.

Як показує практика, здобувачі освіти, знаючи про існування патогенних текстів, більш уважно користуються інформацією з інтернету, контролюючи свій вибір, власне мовлення й водночас не допускають порушення правил академічної доброчесності.

Зазначимо, що формування мовленнєвої компетентності студентів відбувається не лише під час вивчення відповідних тем на кшталт «Основи культури української мови», «Культура усного фахового спілкування», «Риторика і мистецтво презентації», «Науковий стиль і його засоби в професійному спілкуванні. Проблеми перекладу наукових текстів» тощо, але й на кожному практичному занятті.

Скажімо, під час опанування теми «Риторика і мистецтво презентації» першокурсники вивчають поняття про риторичну компетенцію, мистецтво аргументації; мовні засоби переконування; комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу; види публічного мовлення; мовленнєві, стилістичні й комунікативні принципи презентації; а практична складова допоможе відшліфувати здобувачам мовленнєву компетенцію, оскільки вони мають підготувати повідомлення на тему «Риторична етика вчителя молодших класів / вчителя фізкультури / психолога / юриста / соціального працівника» (тема модифікується залежно від фаху).

У межах практичного заняття «Основи культури української мови», крім інших питань, приділяємо увагу мовному, мовленнєвому, спілкувальному етикету та парадигмам етикетних мовних формул, пропонуючи здобувачам виконати письмове завдання – опис парадигми мовленнєвих формул, якою мовці послуговуються у ситуаціях знайомства, прощання, вітання тощо.

З метою формування мовленнєвої компетентності поглиблено вивчаємо і повторюємо питання

з української мови, які є проблемними для опанування. Йдеться про орфоепічні норми в системі вокалізму та консонантизму; галузеву термінологію та абрєвіатури з обраної спеціальності; правильний український слововжиток, використання фемінативів у різних функційних стилях; відмінювання іменників, числівників, правильний правопис їх відмінкових форм і т. ін.

В ході усних відповідей студентів викладач має уважно контролювати грамотність їх усного мовлення і після завершення відповіді прокоментувати, які помилки були допущені й обов'язково виправити їх. Також перед початком висвітлення питання доречно поставити перед аудиторією завдання: стежити за культурою мови доповідача, а потім дати коментар рівня мовленнєвої грамотності і культури мовлення загалом.

Освітній компонент «Основи академічного письма» (II семестр) також надає широкі можливості для розвитку мовленнєвої та риторичної компетентностей у здобувачів вищої освіти першого курсу бакалаврату, адже замало підготувати академічний текст, його треба ще зуміти захистити. Наприклад, практичне заняття з теми «Види академічних текстів за формою комунікації та способом викладу матеріалу» проводимо таким чином: спочатку аналізуємо готові зразки репрезентаційних та аргументаційних форм мовлення, відзначаємо їх мовні засоби, структуру, потім даємо завдання самостійно створити невеликі репрезентаційні (текст-опис, текст-розповідь) та аргументаційні (текст-міркування, текст-доказ, текст-визначення) тексти за обраним фахом підготовки. Після виконання завдання здобувачі вищої освіти першого курсу презентують свої тексти перед аудиторією, аргументовано відповідають на питання своїх одногрупників, захищають власні думки. Слухачі дають короткий аналіз підготовлених текстів, вказують спочатку на позитивні, а потім уже на негативні моменти роботи. Оцінювання виконаних завдань здійснюється спільно з аудиторією.

Навички, отримані при вивченні цього освітнього компонента (структурування тексту, використання аргументів і наукових джерел, дотримання мовних норм тощо), є складовою мовленнєвої та риторичної компетентностей майбутнього фахівця, оскільки дозволяють чітко і послідовно висловлювати думки не лише в писемній формі, але й в усній.

Освітній компонент «Вступ до слов'янської філології з основами наукових досліджень» (II семестр) надає можливість глибоко ознайомитися з мовною, літературною та культурною традицією слов'ян, навчитися здійснювати лінгвістичні дослідження, сформулювати мовленнєву і риторичну культуру майбутніх фахівців. Крім вищезазначених видів роботи, ми проводили зі здобувачами вищої освіти першого курсу риторичний аналіз

художніх і наукових текстів слов'янських авторів, робили презентації алфавітів, невеличких текстів різних слов'янських мов, аналізували їх, переглядали відео з носіями сучасних слов'янських мов, слухали їхнє мовлення, а потім читали «Заповіт» Т.Г. Шевченка у перекладі різними мовами, порівнювали й робили висновки про подібність чи відмінність з українською мовою.

Останнє семінарське заняття присвячене захисту плану-проєкту майбутньої курсової роботи з лінгвістики та методики навчання, на якому першокурсники демонструють набуті компетентності.

Навчальна дисципліна «Риторика» (II семестр як обов'язковий ОК, II–VIII семестри як дисципліна вільного вибору) якнайбільше спрямована на розвиток мовленнєвої та риторичної компетентностей майбутніх фахівців. У ході її вивчення ми використовуємо різні методи і прийоми їх розвитку, зокрема риторичні вправи (підготовка до виголошення промов, складання діалогів, дискусій, дебатів та їх проведення); аналіз промов риторів-класиків, прослуховування й аналіз виступів сучасних ораторів; інтерактивні вправи (рольові ігри, наприклад, перевірення в давньогрецького чи давньоримського оратора та ін., публічні виступи, презентації, самопрезентації); тестування, само-тестування придатності до ораторства тощо. На останніх двох чи трьох (залежно від кількості здобувачів вищої освіти у групі) семінарських заняттях майбутні бакалаври змагаються за почесне звання найкращого оратора групи зі своїми промовами, беруть участь у дебатах, обговореннях, оцінюванні віртуозності володіння мистецтвом слова своїх одногрупників, презентуючи всі здобуті навички й уміння на «риторичному турнірі».

Висновки. Отже, запропонована нами система роботи здобувачів вищої освіти бакалаврату сприяє розвитку у них тісно між собою пов'язаних мовленнєвої та риторичної компетентностей, формуванню професійного іміджу майбутнього фахівця нової формації. Проте подібну роботу слід проводити при вивченні всіх освітніх компонентів усіх освітніх програм бакалаврату.

Проблема розвитку мовленнєвої та риторичної компетентностей не вичерпана і буде перебувати в колі наших інтересів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башманівська Л.А. Проблема формування риторичної компетентності студентів-філологів: теоретичний аспект. *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. С. 153–170.
2. Гордієнко О. А. Формування риторичної компетентності студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням засобами дидактичної гри. *Психолого-педагогічні науки : Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2023. № 3. С. 88–97. URL: <http://eprints>.

zu.edu.ua/38619/1/макет_НЗ_№3_2023-88-97.pdf (дата звернення: 23.12.2024)

3. Дрозд Т.М. Мовленнєва та риторична компетентність як складові комунікативної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : Зб. наук. праць. Київ-Вінниця, 2008. С. 34–39. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2073> (дата звернення: 24.12.2024)

4. Конівіцька Т. Я. Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти: монографія. Львів: СПОЛОМ, 2022. 252 с. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/1234_567_89/10726/3/178-Book%20Manuscript-562-1-10-20221202.pdf (дата звернення: 24.12.2024)

5. Курінна А.Ф., Сущенко Л.О., Мисик О.С. До проблеми формування риторичної компетентності

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах словоцентричного підходу. *Інноваційна педагогіка* : Науковий журнал. Одеса, 2024. Випуск 73. С. 154–160 URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/32.pdf> (дата звернення: 25.12.2024)

6. Ліщинська Н.М. Патогенний текст як засіб масової маніпуляції. *Документ у збереженні індивідуальної / соціальної пам'яті*: Збірник наукових праць. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/6713>, 2016 (дата звернення: 28.12.2024)

7. Пономаренко Н., Семенов О. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з журналістики: теорія і практика. за ред. О. Семенов. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 216 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/641fa60d-ce49-4763-8bce-a21fb9045e53/content> (дата звернення: 24.12.2024)

ВИВЧЕННЯ ХОРОВИХ ПАРТІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ STUDYING CHORAL PARTS IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS

Здобувачі вищої освіти, які вивчають естрадний або академічний вокал, хорове диригування, а також ті, хто готується стати вчителем музичного мистецтва в загальноосвітній школі зазвичай відвідують один і той же навчальний хор. Спів у навчальному хорі дозволяє набутти навичок колективного виконавства, які є необхідним елементом професійних компетенцій як майбутніх диригентів, вчителів музичного мистецтва, так і тих здобувачів освіти, які опановують сольний вокал. і стикаються зі спільними проблемами в разі переходу на дистанційну форму навчання.

Як свідчить практика, перехід мистецьких дисциплін на дистанційну форму занять є серйозним випробуванням для рівня мотивації студентів до навчання. В той же час, сприйняття дистанційної форми вивчення музичних курсів і хору зокрема, як тимчасової і вимушеної, дозволяє підвищити рівень мотивації. Студенти мають зрозуміти, що просто перечекати карантин або воєнний стан – це втратити дорогоцінний час. Хорові заняття, як такі, в період дистанційного навчання не проводяться. Проте он-лайн заняття, які можуть проводитися як в синхронному, так і в асинхронному режимах, дозволяють досить ефективно вивчати хорові партії. Існує можливість певного удосконалення вокальних навичок. Розмаїття рівня музичної підготовки студентів загострює проблему індивідуального підходу до кожного здобувача вищої освіти. Враховуючи можливість співака, обирається спосіб розучування: з нот або на слух. Практика свідчить, що чергуючи індивідуальні та групові заняття можна добитися підвищення рівня майстерності учасників хору, що створює підґрунтя до відновлення успішної творчої діяльності колективу після завершення періоду дистанційних занять. Перехід на аудиторну форму занять не означає припинення використання елементів дистанційної освіти. Запис партій та перевірка домашніх завдань викладачем в асинхронному режимі можуть залишитися корисною формою роботи. Також можна передбачити консультації для слабо підготовлених студентів в режимі он-лайн, які можуть проводитися у зручний час.

Ключові слова: дистанційна освіта, хоровий спів, розучування партій, спонукальний

мотив до навчання, вокальна робота в он-лайн режимі.

Higher education students studying pop or academic vocals, choral conducting, as well as those preparing to become teachers of music in a comprehensive school usually attend the same educational choir. Singing in an educational choir allows you to acquire collective performance skills, which are a necessary element of the professional competencies of both future conductors, teachers of music, and those students who master solo vocals. and face common problems in the event of a transition to a distance learning form.

As practice shows, the transition of artistic disciplines to a distance learning form of classes is a serious test for the level of motivation of students to study. At the same time, the perception of a distance learning form of music courses and choir in particular, as temporary and forced, allows you to increase the level of motivation. Students must understand that simply waiting out quarantine or martial law is a waste of precious time. Choir classes, as such, are not held during the distance learning period. However, online classes, which can be held both in synchronous and asynchronous modes, allow for fairly effective study of choral parts. There is a possibility of some improvement of vocal skills. The diversity of the level of musical training of students exacerbates the problem of an individual approach to each higher education applicant. Taking into account the capabilities of the singer, the method of learning is chosen: from notes or by ear. Practice shows that by alternating individual and group classes, it is possible to achieve an increase in the level of skill of choir participants, which creates the basis for the resumption of successful creative activity of the collective after the end of the distance learning period. The transition to a classroom form of classes does not mean the cessation of the use of elements of distance education. Recording parts and checking homework by a teacher in asynchronous mode can remain a useful form of work. It is also possible to provide consultations for poorly prepared students in online mode, which can be held at a convenient time.

Key words: distance education, choral singing, learning parts, motivation for learning, vocal work in online mode.

УДК 378.016:78.087.68]:378.018.43
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.8>

Карпенко Є.В.,

доцент кафедри сценічного мистецтва, естради та методики режисування Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Здобувачі вищої освіти, які вивчають естрадний або академічний вокал, хорове диригування, а також ті, хто готується стати вчителем музичного мистецтва в загальноосвітній школі зазвичай відвідують один і той же навчальний хор. Спів у навчальному хорі дозволяє набутти навичок колективного виконавства, які є необхідним елементом професійних компетенцій як майбутніх диригентів, вчителів музичного мистецтва, так і тих здобувачів освіти, які опановують сольний вокал. і стикаються зі спільними проблемами в разі переходу на дистанційну форму навчання.

Дистанційна форма навчання накладає відбиток на весь цикл дисциплін, які передбачені навчальними планами інституту культури і мистецтв. Колективні форми музикування зазнають серйозних втрат, бо як така навчальна колективна мистецька діяльність тимчасово припиняється. Важко стверджувати, що мета навчальної дисципліни «Хоровий клас» в подібних умовах може бути повною мірою досягнута. Проте педагоги й науковці докладають все більше зусиль для того, щоб мінімізувати втрати і використати переваги дистанційного навчання максимально ефективно.

Актуальність дослідження. Внаслідок пандемії та військових дій в ряді областей України дистанційна форма навчання панує не перший рік, і проблема вдосконалення методики вивчення мистецьких дисциплін в умовах відсутності аудиторних занять стоїть дуже гостро. Впровадження дистанційного вивчення мистецьких дисциплін породжує ряд проблем, які потребують нагального вирішення. Зусилля педагогів та науковців, розробки нових ефективних педагогічних підходів приводять до позитивного результату. Учасники навчального хору зміцнюють теоретичну базу, вивчають хорові партії, намагаються записати хорове багатоголосся за допомогою технічних засобів.

Звичайно, виникає першочергове питання підтримки спонукального мотиву до навчання. Як свідчить досвід, вагомим аргументом на користь доречності застосування зусиль стосовно опанування навчальних дисциплін в умовах дистанційних занять є усвідомлення того, що цей період так чи інакше обмежений в часі. Як свідчить досвід, позитивна перспектива зміцнює спонукальний мотив до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на те, що масово дистанційна форма навчання запроваджується в Україні не перший рік, он лайн вивчення мистецьких дисциплін викликає чимало питань. Ступінь вивченості проблеми дистанційної мистецької освіти сьогодні ще не задовольняє науковців і педагогів. Наприклад, А. І. Бондаренко досить категорично зауважує: «таким чином питання перспектив і власне доцільності дистанційної освіти музикантів-виконавців в частині безпосередньо набуття навичок гри на музичному інструменті або співу є недослідженим». [1, с. 69] Достатньо скептично до дистанційного навчання вокалістів ставиться Л. Антонова, проте Е. О. Кокарева ставиться до он лайн освіти музикантів більш позитивно. Вбачають чимало позитиву в дистанційній формі Басовська С. Ю., Ігнатівська О. І., Остапчук Л. О., Плакидюк О. Ю. Проте вони зауважують про доцільність поєднання он лайн та оф лайн форм викладання. Наприклад, В. В. Замороцька висловлює думку, що «робота студентів у дистанційному курсі «Основний музичний інструмент (фортепіано)» має з обов'язковістю поєднуватися з аудиторними заняттями, практикою гри на фортепіано, консультуванням із викладачем у безпосередньому спілкуванні» [2, с. 72].

Слід зауважити, що не зважаючи на те, що думки педагогів і науковців стосовно дистанційної форми навчання різняться, панівною є точка зору, що в сучасних умовах он лайн освіта часто є єдиною можливістю безпечно продовжувати навчання для значної кількості здобувачів вищої освіти. Дослідники зауважують, що не зважаючи

на відсутність особистого аудиторного спілкування учня і викладача, і під час дистанційних занять можливе підвищення професійного рівня майбутніх фахівців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дистанційна мистецька освіта вже існує не перший рік. Проте методика вивчення дисциплін, які передбачають колективне музикування, не може бути визнаною досконалою.

Мета дослідження – висвітлення пошуку методичних підходів, які б дозволили використати он лайн заняття з хорового класу з максимальною користю. Ці підходи формуються на основі експериментів, які проводилися під час дистанційних занять з хорового класу за участю здобувачів освіти різних спеціальностей (майбутніх вчителів мистецтва середньої школи, хорових диригентів, вокалістів), в Навчально-науковому інституті культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка протягом 2019–2024 років. Межі наукової статті не дозволяють ретельно розглянути весь спектр проблем, які спіткають хористів в період он лайн занять. Тому основна увага зосереджена на розробці ефективних методичних підходів до дистанційного вивчення хорових партій.

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалося, не можна просто «перечекати» період дистанційних занять з хорового класу і відректися від формування концертної або екзаменаційної програми, вивчення, відпрацювання хорових партій. Але дистанційні заняття мають свою специфіку, яку потрібно прийняти. Необхідно врахувати технічні можливості доступних цифрових платформ, які найчастіше застосовуються у навчальній практиці («Zoom» або «Meet»). Нажаль, колективний спів під час он лайн заняття не приводить до прийнятних результатів. Різна затримка сигналу в мережі не дозволяє добитися ритмічного ансамблю.

Як показує практика, найбільш негативно впливає на готовність хористів працювати на перспективу перехід з колективного музикування до індивідуальних занять. Не відчуваючи «плеча товариша», усвідомлюючи віддаленість викладача, студент не завжди здатний достатньо мобілізуватись для плідної творчої роботи. Під час колективних конференцій цілком допустимо проводити розучування хорових партій, тільки робити це зазвичай доводиться індивідуально. Малоімовірно добитися синхронного звучання двох або більше співаків внаслідок різної затримки сигналу.

Асинхронні заняття передбачають здійснення студентом запису хорової партії, надсилання аудіо файлу викладачу. Через певний час викладач надсилає студентові рецензію з зауваженнями та завданнями.

Таким чином, основним змістом онлайн занять з хорового класу стає вивчення та відпрацювання хорових партій. Безумовно, це не виключає роботи над розширенням горизонту знань студента, його уяви про хоровий спів. Домашні завдання мають включати перегляд записів кращих вітчизняних та закордонних хорових колективів з наступним обговоренням. Обговорення корисно проводити під час загальних конференцій, коли у відео форматі зустрічається весь хор.

Як свідчить практика, в основі успішного подолання складнощів он лайн періоду навчання є індивідуальний підхід, який дозволить не тільки зміцнити спонукальний мотив до навчання, але й повисити якість отриманих навчально-творчих результатів.

У повсякденні практиці під індивідуальним підходом зазвичай розуміють врахування індивідуальних особливостей студента не тільки в плані його здібностей, підготовки, але й специфічних рис характеру. Досвід показує, що не зважаючи на те, що здобувачі освіти можуть бути більш терплячими, уважними, або, навпаки, непосидючими і навіть схильними до конфліктів. В той же час, їхня базова підготовка коливається від музичного коледжу до її повної відсутності. Серед здобувачів освіти, які вивчають академічний або естрадний вокал такі випадки є. В той же час, незалежно від рівня підготовки ці студенти являються членами хорового колективу і, відповідно, мають вивчити всі партії, які передбачені планом роботи хору. Звичайно, дистанційне навчання вимагає стійкого зв'язку. В той же час важливо констатувати «відсутність у деяких потенційних студентів, що проживають у сільських населених пунктах, відповідного технічного оснащення та можливості доступу до мережі Інтернет»

[5, с. 193]. Викладач має враховувати такий аспект. Можливо, зі студентом, з яким немає стійкого інтернет зв'язку, існує можливість спілкуватися в телефонному режимі, або навіть за допомогою пошти. Так чи інакше, взаємодія з усіма здобувачами освіти має бути налагоджена.

В процесі пошуку ефективних методичних підходів до вивчення хорових партій в режимі дистанційних занять були експериментально перевірені різні варіанти організації навчального процесу. Найбільш ефективні методичні підходи можна висвітлити на прикладі вивчення української народної пісні в обробці Миколи Леонтовича «Ой сивая зозуленька».

Студент має підготовку на базі музичного або музично-педагогічного коледжу. Ця категорія студентів здатна оперативно опрацювати матеріал і своєчасно надіслати якісний запис хорових партій. Після відновлення аудиторних занять такі студенти швидко адаптуються до колективного співу і можуть бути своєрідною опорою для менш кваліфікованих співаків. Звичайно, з цієї категорії студентів варто в позитивному плані виділити хормейстерів та вокалістів, які мають досвід вивчення хорових партій.

Здобувач освіти закінчив дитячу музичну школу. Такому студенту часто потрібні поради викладача. Зазвичай у таких хористів зустрічаються суттєві недоліки в постановці голосу та співацького дихання. Ця категорія здобувачів освіти потребує порад стосовно методики вивчення хорової партії. Цей процес доцільно розділити на кілька етапів.

Перший етап – сольфеджування фрагменту партії. Наприклад, вивчаючи альтову партію, студент сольфеджує, а потім співає з текстом перші 7 тактів (від моменту вступу альтів).

ОЙ СИВАЯ ЗОЗУЛЕНЬКА

Українська народна пісня в обробці М. Леонтовича

Moderato

1. Ой си-ва-я зо-зу-лень-ка веснь-кі са-ди об-лі-та-ла,
всь-кі са-ди об-лі-та-ла, в жод-но-му не зу-ва-ла. При-ле-
ла. При-ле-

Коли студент розібрався з цим фрагментом, варто спробувати вступати після сопрано. Це вже другий етап. Відпрацювання цього моменту може йти двома шляхами. В тому випадку, якщо студент володіє музичним інструментом і має

до інструменту доступ, корисно програти партію сопрано до вступу альтів, і в потрібний час почати співати альтову партію. Безумовно, спів однієї партії з одночасним виконанням інших на музичному інструменті вельми корисний, але, як

свідчить досвід, не кожний студент може справитися з таким завданням. В тому разі, якщо у студента немає доступу до музичного інструменту, потрібно спочатку проспівати партію сопрано і в потрібний момент перейти на виконання партії альтів. Значну допомогу студентові може надати смартфон в разі установки камертону або програми Perfect piano.

3. Здобувач освіти слабо володіє нотною грамотою і вивчає партії по слуху. Серед вокалістів

ця категорія досить численна. Викладач зазвичай просить концертмейстера записати фонограми хорових партій на фортепіано. Для зручності, ці фонограми варто розбити на фрагменти – так студентові буде легше запам'ятати матеріал. Певною мірою імітується методика, яка застосовується під час аудиторних занять: там хорові партії вивчаються по фрагментах. Наприклад, запис партії альтів варто здійснювати таким чином:

Перший фрагмент.

8 *mf*

всень-кі са-ди об-лі-та-ла, в жод-но-му не ку-ва-ла.

Другий фрагмент.

15

При-ле-ті-ла й увишнев са-док, там сі-ла, за-ку-ва-ла,

Третій фрагмент.

22

при ле-ті-ла й увишнев са-док, там сі-ла, за-ку-ва-ла: і

Таким чином має бути записаний концертмейстером весь твір. Крім того, зазвичай необхідний також наскрізний запис повної партії. Тут варто зауважити, що на заключному етапі вивчення партій на слух слід співати під запис всієї партитури. Можна допустити певне виділення тієї партії, яка потрібна представнику тієї або ж іншої партії.

Стосовно вступу альтів після сопрано варто зауважити, що необхідно вимагати відпрацювати цей вступ окремо. Для цього концертмейстер записує початок твору, включаючи вступ альтів. Перші кроки вивчення партії вимагають звучання партії альтів окремо. На заключному етапі студент має виконувати свою партію на тлі звучання всієї партитури, яка також записується концертмейстером в аудіо форматі.

4. Студент здатний засвоювати матеріал лише з голосу. Це досить обмежена категорія здобувачів освіти, проте їй треба приділити специфічну увагу. В основному, це студенти перших курсів, які не мають музичної освіти та досвіду хорового

виконавства. В такому випадку запис партії на музичному інструменті мало допомагає. Стосовно створення зразків голосового виконання партій, то в окремих випадках цим займається педагог. Найчастіше в якості взірців використовуються кращі аудіо записи, які здійснили здобувачі освіти, що навчаються на старших курсах.

Слід нагадати також про те, що навіть ті студенти, які мають слабку музичну підготовку, повинні дивитися в ноти і слідкувати за мелодією в процесі вивчення партії на слух.

Як свідчить практика, кожного здобувача вищої освіти, який в процесі дистанційного навчання вивчає хорові партії буде турбувати питання налаштування на потрібну тональність. Слід визнати, що трансляція налаштування, яке здійснює викладач під час відео сеансу не завжди якісна. Тому студентам краще спиратися на налаштування за допомогою музичного інструменту, камертону або смартфона. Тут на допомогу може прийти смартфон. Варто встановити камертон або застосунок Perfect Piano. Таким чином можна буде не тільки

налаштуватися, а навіть програти той або ж інший фрагмент партії.

Для всіх категорій студентів необхідними будуть комп'ютер, планшет або смартфон та наявність інтернету. Крім того, що ці апарати забезпечують зв'язок з викладачем, вони дозволяють досить якісно записати вивчену партію

Як вже зазначалося, в навчальному хорі інституту культури і мистецтв, який працює на базі педагогічного університету, зазвичай опиняються здобувачі освіти, які опановують різні напрямки музичної діяльності. Це можуть бути хорові диригенти, академічні та естрадні співаки. Хорові диригенти, які до вступу на навчання до університету вчилися в музичних коледжах мають певні навички колективного співу, вони вже працювали в напрямку постановки голосу та співацького дихання. Важливою якістю співаків, які пройшли школу хорового співу є чуття ансамблю в усіх його видах. Це дуже важливо. Зазвичай, хорові диригенти можуть стати основою навчального хорового колективу.

Академічні співаки, безумовно, також пройшли етап набуття основних вокальних навичок та удосконалення співу, якщо мова йде про тих здобувачів освіти, які навчаються в університеті на базі навчального закладу II ступеня. Проте слід зазначити, що інколи співаки академічного напрямку мають в якості базової музичної освіти музичну школу. В рідких випадках академічні співаки не мають музичної освіти, проте мають гарний голос. Співаки академічного напрямку більш успішно справляються з сольним виконавством, ніж зі співом у хорі. Навички пристосування до спільного виконання, чуття ансамблю в них розвинені недостатньо. Окремі студенти вважають, що хоровий спів негативно впливає на їхній голос. Проте це не так. Навички співу в ансамблі, вміння корегувати силу свого голосу заради досягнення балансу в хоровій партії можуть стати в пригоді співакам у процесі професійної діяльності після закінчення вищого навчального закладу. Співаки академічного напрямку мають завжди пам'ятати, що в хорі не треба «виставляти на показ» свій голос. Якість хорового звучання якраз в єдності манери та сили співу в кожній партії та в хорі в цілому.

Серед естрадних співаків спостерігається найбільше розмаїття співацьких манер. «Специфіка естрадного вокального мистецтва вимагає від сучасного виконавця користуватися багатим арсеналом професійних засобів. Передусім, це оволодіння загальними професійними базовими вокальними навичками – академічними та фольклорними вокально-технічними прийомами» [4, с. 4]. Головне – не травмуючи самолюбство студента, пояснити йому, що в хорі необхідно досягати спільної манери співу. Корегування виконавської манери

під час хорових занять (хоч дистанційних, або аудиторних) не псує голос, а лише збагачує арсенал вокальних навичок естрадного співака.

Необхідно нагадувати співакам, що «Процес співу повинен бути природнім, вільним, темброво забарвленим. В зв'язку з тим, одним із головних моментів в організації процесу співу стає розвиток вокального зонного слуху, який би міг тонко реагувати на відхилення від потрібного тону» [3, с. 6].

Звичайно в умовах дистанційного навчання, з якими стикаються здобувачі освіти з прифронтових областей, опрацьовувати спільну для учасників хору манеру співу важко. Проте певні кроки в цьому напрямку слід робити. Тут на допомогу може прийти звукозапис. Як показує практика, найбільш корисним для розвитку розуміння необхідності спільної вокальної манери є запис партій в унісон. Спочатку партію записує найбільш досвідчений співак, чия манера в цілому влаштовує керівника. Він відправляє запис молодшому колезі по хоровій партії, який накладає свій спів на виконання свого попередника і створює новий запис. В цей час необхідно дбати про якість унісону не тільки в звуковисотному плані, але й у тембровому. Учасники хору зобов'язані пам'ятати, що якісний вокал є запорукою чистого інтонування.

Особливо слід торкнутися проблеми практичної підготовки здобувачів освіти випускних курсів, які вивчають хорове диригування. Мова йде про студентів, які навчаються як за напрямком освіти 014 (Середня освіта. Музичне мистецтво), так і за напрямком 025 (Музичне мистецтво). Для останніх хорове диригування є фахом і обмежити їхню роботу в хоровому класі вивченням партій під керівництвом викладача недоречно.

Здобувачі випускних курсів мають не просто перевіряти домашні завдання учасників хору, а й проводити репетиції, вивчаючи партії з хористами в он лайн режимі та добиваючись покращення виконання, міцнішого знання тексту. Крім того, майбутні потенційні керівники хорів опановують стиль спілкування зі співаками під час репетиції. Як свідчить досвід, подібні міні-репетиції дозволяють випускникам зробити важливий крок до опанування складної технології роботи з хором. Звичайно, он лайн заняття не замінять практичної аудиторної роботи, проте вони дозволяють з користю використати навчальний час.

Висновки. Як свідчить практика, перехід мистецьких дисциплін на дистанційну форму занять є серйозним випробуванням для рівня мотивації студентів до навчання. В той же час, сприйняття дистанційної форми вивчення музичних курсів і хору зокрема, як тимчасової і вимушеної, дозволяє підвищити рівень мотивацій. Студенти мають зрозуміти, що просто перечекати карантин або воєнний стан – це втратити дорогоцінний час.

Хорові заняття, як такі, в період дистанційного навчання не проводяться. Проте он лайн заняття, які можуть проводитися як в синхронному, так і в асинхронному режимах, дозволяють досить ефективно вивчати хорові партії. Існує можливість певного удосконалення вокальних навичок. Розмаїття рівня музичної підготовки студентів загострює проблему індивідуального підходу до кожного здобувача вищої освіти. Враховуючи можливість співака, обирається спосіб розучування: з нот або на слух. Практика свідчить, що чергуючи індивідуальні та групові заняття можна добитися підвищення рівня майстерності учасників хору, що створює підґрунтя для відновлення успішної творчої діяльності колективу після завершення періоду дистанційних занять. Перехід на аудиторну форму занять не означає припинення використання елементів дистанційної освіти. Запис партій та перевірка домашніх завдань викладачем в асинхронному режимі можуть залишитися корисною формою роботи. Також можна передбачити консультації для слабо підготовлених студентів

в режимі он лайн, які можуть проводитися у зручний час.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко А. І. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога*, 2020, № 3 (192), с. 69–72.
2. Замороцька В. В. Дистанційне навчання у формуванні інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота», 2019, № 2 (45), с. 70–74.
3. Плющик Є. В., Омельчук В. В., Федорченко В. К. Лекції з курсу «Хорознавство». 1-е вид. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 191 с.
4. Рось З. П. Особливості роботи з розвитку вокально-виконавської техніки естрадно-джазових співаків: навчальний посібник з методичними рекомендаціями / Зоряна Петрівна Рось. – Івано-Франківськ : «СІМІК», 2019. 66 с.
5. Самолюк Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*, 2013. № 1.1. с. 193–198. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_50

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ОВОЛОДІННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЮ ТА РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОЮ СТОРОНАМИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

DIRECTIONS OF CORRECTIVE WORK FOR OVERCOMING DIFFICULTIES IN MASTERING THE TEMPO-RHYTHMIC AND RHYTHMICO-INTONATIONAL ASPECTS OF SPEECH IN CHILDREN WITH SPECIAL SPEECH NEEDS

У статті представлено результати дослідження розвитку темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення у дітей з особливими мовленнєвими потребами та шляхи корекційно-розвиткової роботи. Окреслено новий психолінгвосинергетичний підхід у спеціальній педагогіці, зокрема логопедії. Проведено аналіз сучасних досліджень, що стосуються зазначеної проблематики, а також наведено приклади нозологій (брадилалія, тахілалія, дизартрія, ринолалія, алалія, заїкання), які супроводжуються дисгармонійним розвитком темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення у дітей зновачією педагогіка мовленнєвими порушеннями.

Особливу увагу приділено актуальності застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у подоланні порушень темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення. Розвиток ІКТ відкриває нові можливості для корекційно-розвиткової роботи, адже ці технології дозволяють інтегрувати мультимедійні ресурси, інтерактивні вправи та спеціалізовані програми, що сприяють більш ефективному розвитку мовленнєвих навичок у дітей. Одним із ключових аспектів застосування ІКТ є можливість індивідуалізації навчання, що дає змогу адаптувати корекційну роботу під конкретні потреби дитини.

Також в статті детально розглянуто напрями та етапи корекційної роботи з дітьми зазначеної категорії, зокрема виділено основні етапи: діагностичний (визначення труднощів та їх причин), корекційний (основний) та контрольньо-підсумковий (завершальний). Особливо акцентовано увагу на корекційному етапі, який поділяється на два підетапи: підготовчий (немовленнєвий) та основний (мовленнєвий). Підготовчий етап передбачає врахування індивідуальних потреб дитини, розвиток емоційно-вольової та особистісної сфер, роботу над фізіологічним і мовленнєвим диханням, розвитком чуття ритму та темпу. Мовленнєвий етап включає в себе спряжене та відображене мовлення, а також формування навичок побудови простих і поширених відповідей на запитання, розвиток самостійного мовлення. Особливо увага приділяється роботі над наголосом, силою голосу, мелодійністю мовлення, включаючи паузи, дикцію, тембр та інтонацію, а також вдосконаленню звуковимови.

Ключові слова: темпо-ритмічна та ритміко-інтонаційна сторони мовлення, заїкання, дизартрія, дитячий церебральний параліч

(ДЦП), психолінгвосинергетичний підхід, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

The article presents the results of research on the development and correctional and pedagogical work on the tempo-rhythmic and rhythmic-intonational aspects of speech in children with special speech needs. A new psycholinguistic-synergistic approach in special education, in particular in speech therapy, is outlined. An analysis of modern research on the topic is conducted and examples of nosologies (bradylalia, tachylalia, dysarthria, rhinolalia, alalia, stuttering) are given, which are accompanied by difficulties in the development of the tempo-rhythmic and rhythmic-intonational aspects of speech in children with special speech needs.

Particular attention is paid to the relevance of the use of information and communication technologies (ICT) in correctional work on the tempo-rhythmic and rhythmic-intonational aspects of speech. The development of ICT opens up new opportunities for correctional and pedagogical work, since these technologies allow integrating multimedia resources, interactive exercises, specialized programs, which contributes to a more effective development of children's speech skills. One of the key aspects of the use of ICT is the possibility of individualizing learning, which allows you to adapt correctional work to the specific needs of each child.

The article also thoroughly examines the areas and stages of correctional work with children in this category, in particular, the main stages are highlighted: diagnostic (identification of difficulties and their causes), correctional (main) and control-generalization (final). Special emphasis is placed on the correctional stage, which is divided into two substages: preparatory (non-speech) and main (speech). The preparatory stage is aimed at taking into account the individual needs of the child, the development of his emotional-volitional and personal spheres, work on physiological and speech breathing, and the development of a sense of rhythm and tempo. The speaking stage involves working on coherent speech, reflected speech, forming simple and detailed answers to questions, as well as developing independent speech. Special attention is paid to working on emphasis, voice strength, melodiousness of speech, in particular pauses, diction, timbre and intonation, as well as improving pronunciation.

Key words: tempo-rhythmic and rhythmic-intonational aspects of speech, stuttering, dysarthria, cerebral palsy (CP), psycholinguistic synergistic approach, information and communication technologies (ICT).

УДК 376-056.26:616.831/.832:376.
016:811.161.2'355-028.31
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.9>

Аркадьєва О.О.,
канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу
логопедії
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми. Труднощі, які виникають у молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами в оволодінні темпоритмічною та ритміко-інтонаційною сторонами мовлення, є однією із значних та складних проблем в сучасній логопедії. Дизгармонійний розвиток темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення може проявлятися в різних ступенях важкості, тому важливо виокремити рівні підтримки, які б спростили етапи корекційної роботи на кожному з рівнів. На початкових рівнях підтримки труднощі не створюють дискомфорту дитині, а в складних випадках як 4 та 5 рівні підтримки, дитяче мовлення незрозуміле і створює значний комунікативний бар'єр у спілкуванні.

Усі складові усного мовлення об'єднує та координує темпо-ритмічна організація. Порушення темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення мають значну кількість проявів: *брадилалія* (патологічне сповільнення темпу мовлення), *тахіталія* (патологічне пришвидшення темпу мовлення), *дизартрія* (недостатня іннервація мовленнєвого апарату). Окремо виділяють *заїкання*, яке характеризується порушенням темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом артикуляційного апарату. Дослідники виділяють дві основні клінічні форми заїкання – *неврозоподібну* (найчастіше виникає внаслідок органічного ураження ЦНС в ранньому дитинстві) та *невротичну* (гостра психічна чи хронічна травматизація, яка виникає у віці від 2 до 6 років). Зважаючи на значну кількість дітей з труднощами темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення, виникає необхідність в розробленні та використанні нових шляхів вирішення означеної проблеми.

Враховуючи сучасні тенденції, в спеціальній педагогіці широке застосування знаходять інформаційно комунікативні технології (ІКТ). Вони відкривають значні можливості для творчості та полегшення процесу навчання учнів з особливими мовленнєвими потребами (ОМП), зокрема з особливостями темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення. ІКТ викликають позитивні емоції в учнів молодших класів і мотивують їх до подальшого навчання, комунікації з однолітками. Так, в корекційно-навчальній роботі для зазначеної категорії дітей доцільно застосовувати такі засоби, як корекційно-розвивальні комп'ютерні програми, комп'ютерні тренажери, відеопрезентації, навчальні відеоролики, караоке, відеоігри, контентне наповнення в соціальних мережах та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою труднощів оволодіння темпо-ритмічною та ритміко-інтонаційною сторонами мовлення у дітей з особливими мовленнєвими потребами опікувалися такі вітчизняні вчені, як Аркадьєва О. (2015, 2024), Данілавітчюте Е. (2021), Коваль Л.

(2010), Кондратенко В., Ломоносов В. (2021), Літовченко О. (2021), Сікорський І. (1989, 2005), Рібцун Ю. (2023) та ін.

Як стверджував Сікорський І., заїкання виступає дитячому віку, акцентуючи увагу на тому, що початок хвороби співпадає з періодом формування мови у дітей між 2 і 5 роками життя. Вирішальну роль Сікорський І. відводив спадковості, вважаючи інші психологічні та біологічні чинники (переляк, забій, інфекційні хвороби, наслідування) лише поштовхами, що порушують у дітей рівновагу нестійких мовних механізмів [4, с. 35].

В інших дітей, розвиток яких ускладнений дизартрією, моторною алалією, ринолалією, труднощі виникають через анатомо-фізіологічні особливості чи дисбаланс функціонування центральної нервової системи (ЦНС). Так, за даними наших досліджень (Аркадьєва, 2015), у дітей з ДЦП та мовленнєвими порушеннями спостерігається зміна модуляції голосу: він стає тихим, затухаючим. Порушення голосу проявляється в мелодико-інтонаційних розладах, які впливають на розбірливість та емоційність мовлення, спостерігається порушення тембру та інтонаційної виразності. На формування голосу також впливають підвищеність тону і поява синкінезів в мімічній мускулатурі, вимова часто набуває гугнявого відтінку внаслідок спастичності м'якого піднебіння. Ще однією перешкодою в процесі мовлення є підвищена саливація, яка викликає певний дискомфорт, відволікання дітей. Під час виконання завдань було виявлено руховий неспокій (гіперкінези), погойдування ногами, смикання частин тіла або предметів, тремор рук у процесі мовлення. Надмірна тривожність, страхи призводили до загального неспокою, що теж негативно позначалося на кінцевих результатах навчальної діяльності учнів [1, с. 83].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до висновків Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності, здоров'я дітей та підлітків (МДФ-ДП), особистість дитини виходить на перший план, а сучасні виклики диктують зміни в підходах до організації корекційної роботи з дітьми із особливими мовленнєвими потребами. Тому Данілавітчюте Е. був запропонований оновлений підхід до вивчення труднощів, які виникають у дітей з особливими освітніми потребами та удосконалення в корекційній роботі, які більш близькі дитині, синергетично прийнятні. Психолінгвосинергетичний підхід дає можливість не тільки дослідити причинно-наслідкові зв'язки, а й максимально пристосуватися дитині до власних особливостей і подолати бар'єри, які виникають у процесі навчання.

Мета статті. Висвітлення напрямів корекційно-розвиткової роботи, застосування спеціальних підходів та шляхів корекції при дизгармонійному

розвитку темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення у дітей з особливими мовленнєвими потребами. Поряд з цим представити етапи корекційної роботи: діагностичний (визначення труднощів та причин), корекційний (підготовчий та основний) та контрольньо-підсумковий (завершальний).

Виклад основного матеріалу. Логопедична робота з подолання труднощів оволодіння ритміко-інтонаційною та темпо-ритмічною сторонами мовлення включає в себе 3 етапи: *діагностичний* (етап визначення труднощів та причин), *корекційний* (підготовчий та основний), *контрольно-підсумковий* (завершальний). Тривалість кожного етапу вчитель-логопед планує, враховуючи фізіологічні та психолінгвосинергетичні особливості кожної дитини.

Діагностичний (етап визначення труднощів) передбачає здійснення діагностики стану сформованості функцій та операцій різної модальності. Процес розпочинається з першого знайомства з дитиною та налагодження контакту. Спостереження за дитиною під час виконання запропонованих завдань є важливим, оскільки часто невербальні сигнали можуть надати значну інформацію про стан об'єкта спостереження: постава, стан кінцівок, дихання, стан мовленнєвого апарату та інші фізіологічні ознаки. У неформальному спілкуванні можна отримати більше інформації, якщо зацікавити дитину та знайти спільні теми для розмови. У процесі діагностики важливо пропонувати цікаві діагностичні завдання, що мають яскравий, кольоровий та сучасний вигляд, а також різноманітні методи їх подачі, наприклад, у формі дидактичних ігор. Крім того, проводиться комплексне обстеження, яке охоплює: стан мовленнєвого апарату дитини, голос (темп, ритм, тембр), тип дихання, мовленнєвий розвиток (сформованість усіх аспектів мовлення); зорове сприймання, увагу, пам'ять, контроль; слухове сприймання, увагу, пам'ять, контроль; а також рівень інтелектуального розвитку.

Наступним етапом є корекційний. Враховуючи особливості розвитку темпо-ритмічної та ритміко-інтонаційної сторін мовлення при різних нозологіях, корекційний етап поділяється на два підетапи: *підготовчий (немовленнєвий) та основний (мовленнєвий).*

Немовленнєвий етап передбачає встановлення контакту з дитиною та пошук індивідуального підходу до її потреб. Важливим є розвиток емоційно-вольової та особистісної сфери дитини, оскільки це створює фундамент для подальших корекційних заходів. Одним із ключових аспектів є робота над фізіологічним та мовленнєвим диханням, оскільки правильне дихання є основою для розвитку мовленнєвих навичок. Окрему увагу приділяють розвитку чуття ритму та темпу,

що є важливими компонентами для подальшого формування мовленнєвих здібностей.

Мовленнєвий етап включає комплекс вправ і завдань, спрямованих на розвиток різних сторін мовлення, що включає: спряжене мовлення, відображене мовлення, а також формування простих і поширених відповідей на запитання. Важливим елементом є розвиток самостійного мовлення, зокрема робота над наголосом, силою голосу, мелодійністю мовлення, включаючи паузи, дикцію, тембр та інтонацію, вдосконалення звуковимови.

Паралельно з мовленнєвими вправами важливо проводити роботу над розвитком моторних функцій, зокрема на логоритмічних заняттях, що дозволяє підсилити корекційний ефект та сприяє інтеграції різних видів діяльності для комплексного розвитку дитини.

Зупинимось детальніше на корекційному етапі. Основною його метою є мотивація дитини до позитивних змін у її житті, надання інформації про попередній успішний досвід, а також демонстрація відеоматеріалів з динамікою успіхів інших учнів, у яких спостерігаються позитивні зрушення. Окрім того, важливо запропонувати запис на початку корекційного шляху, щоб наприкінці мати можливість порівняти результати.

У процесі роботи використовуються сенсорні ігри, спрямовані на розвиток дрібної моторики, що є особливо важливим для дітей з дизартричними проявами та обмеженнями в руховій сфері. Для таких дітей підбираються предмети більших розмірів, які вони можуть захопити рукою, приємні на дотик, яскраві та різноманітні за текстурою. Наприклад, малювання восковими та кольоровими олівцями великих форм і об'ємів є зручнішими для дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) та парезами, що також є важливим для формування емоційно-позитивних відчуттів.

На підготовчому етапі відбувається розвиток слухових функцій та операцій, що теж є важливою частиною корекційної роботи. Для цього використовуються немовленнєві матеріали, такі як відстукування ритмічних малюнків, прослуховування ритмівок, аудіозаписів дитячих віршів, казок, ритмічної музики та звуків природи. Одним із завдань є навчити дитину зосереджувати увагу на звуках. Ритмічні малюнки подаються від простих до більш складних, з різними варіаціями вправ, від «повтори за мною» до «вгадай, що звучало», з опорою на візуальний малюнок.

Важливим моментом є мотивація дитини до наспівування, спроб повторити в тому темпі та ритмі, який є найбільш комфортним для неї, та практики для розслаблення м'язів і дихання під звуки природи чи спокійної релаксуючої музики.

У процесі корекційної роботи застосовуються різні методи диференційованого логопедичного масажу на розслаблення або стимуляцію,

зондовий, точковий, мануальний та щітковий масаж. Логопедичний масаж дає відчутний результат при формуванні еталонної просодичної сторони мовлення, допомагає зменшити підвищений тонус або активізувати розслаблені м'язи. Також використовується пасивна та активна артикуляційна гімнастика. Крім того, важливим аспектом є розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання. Для цього застосовуються методи парадоксальної дихальної гімнастики за Стрельниковою О., а також послідовність роботи над формуванням мовленнєвого дихання за методиками Вербової Н., Головіної О. та Урнвої В. [2, с. 19].

На підготовчому етапі формується правильне мовленнєве дихання. Правильно поставлене дихання є одним із основних факторів для формування правильної звуковимови, а у випадку з дітьми, які мають труднощі в оволодінні темпоритмічною та ритміко-інтонаційною сторонами мовлення, це ще й допоміжний засіб подолання спазмів та парезів, якщо такі присутні. Формування правильного дихання передбачає кілька етапів, зокрема: формування правильного діафрагмального дихання; нормалізації ритму вдиху і збільшення обсягу видиху; вміння виконувати статичні вправи для розвитку ротового видиху; навички тривалого мовленнєвого видиху; формування вміння раціонального, ощадливого видиху у процесі вимови звуків (проводиться разом з розвитком артикуляції звуків).

Наступним етапом у корекційній роботі є робота над ритмічною стороною мовлення. Важливою складовою цього етапу є формування у дітей правильного уявлення про ритм, його утворення та функціонування: дитина повинна навчитися сприймати ритмічні структури та розуміти, як вони організуються в мовленні. Це дозволяє їй краще орієнтуватися в ритмічній побудові мовлення і розвивати здатність відтворювати ритмічні моделі. *Вміння передавати емоційні стани через паузи*: важливо навчити дитину використовувати паузи для вираження емоційних відтінків мовлення, адже пауза є не лише логічним елементом, а й інструментом для передачі певних емоційних станів. *Ритм у русі*: розвиток здатності сприймати ритм не тільки в мовленні, але й у русі. Це допомагає встановити взаємозв'язок між слуховим і руховим аналізаторами, що є важливим для формування цілісної ритмічної координації. *Вміння відтворювати ритмічні структури різної складності без опори на зоровий аналізатор*: одним із завдань є навчити дитину відтворювати ритм тільки на основі слухового сприйняття, без використання зорових підказок. Це сприяє розвитку слухової чутливості та допомагає зосередитись на звукових сигналах, що є важливим аспектом для формування правильної ритміки мовлення.

Паралельно з розвитком ритмічного сприймання необхідно проводити *роботу над відчуттям темпу*. Діти повинні навчитися розрізняти темп мовлення, а також мати навички адаптації темпу до різних умов. Робота включає такі компоненти: вміння чути уповільнення і прискорення темпу; розвиток здатності адаптувати мовлення до змін темпу, а також коригувати темп в залежності від ситуації; це дозволяє створювати більш виразне і емоційно насичене мовлення. Рекомендовано виконання вправ на зміну темпу (від повільного до швидкого): вправи, що включають зміну темпу, дозволяють розвивати гнучкість мовленнєвого апарату і підвищувати здатність змінювати темп залежно від контексту. Спочатку вправи можуть виконуватися з опорою на зоровий аналізатор, а поступово переходити до виконання без візуальної допомоги; поняття слухової диференціації компонентів інтонації: вміння розрізняти різні інтонаційні варіації, наприклад, робити певний звук голоснішим від інших або використовувати паузи для зміни емоційного забарвлення висловлювання; виконання статичних та динамічних вправ артикуляційного апарату: розвиток артикуляційних навичок через виконання вправ, які активізують рухи артикуляційних органів (щелепи, язика, губ). Це включає також вправи на розвиток рухливості та координації артикуляційного апарату, що є важливим для чіткої артикуляції звуків. Поєднання артикуляційних вправ з руховими вправами тіла: важливою складовою є розвиток здатності поєднувати артикуляційні вправи з руховими компонентами, що допомагає активізувати цілісну координацію і забезпечити кращу інтеграцію мовленнєвих і рухових процесів. Контроль за мовленнєвим диханням: формування правильного дихання є невід'ємною частиною роботи над артикуляцією та темпом мовлення. Це дозволяє регулювати потік повітря під час мовлення і сприяє розвитку стійкої вимови.

Додаткові ігри під музику є чудовим засобом для розвитку відчуття темпу та ритму. Музика може бути використана для ігор на слухову увагу, коли дитина рухається під музику – танцює, а зупиняється, коли музика стихла. Це дозволяє розвивати слухове сприймання та координацію рухів у відповідності до необхідного темпу, сприяє розвитку рухової пам'яті. Зміна темпу музики допомагає дитині швидко адаптувати свої рухи до зміни швидкості, що сприяє покращенню рухової пам'яті і здатності до швидкої адаптації до різних умов.

Загалом, робота над ритмічною стороною мовлення, відчуттям темпу та розвитку артикуляційного апарату є важливими складовими корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на покращення мовленнєвих навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Мовленнєвий етап корекційної роботи розпочинається зі *спряженого* мовлення, що передбачає спільне відпрацювання з логопедом, промовляння мовленнєвого матеріалу різного ступеня складності. Робота здійснюється на матеріалі складів, слів, словосполучень, речень та текстів. Метою цього етапу є подолання бар'єрів, зокрема страху, судом, які можуть виникати під час самостійного вимовляння, та сприяння формуванню правильних артикуляційних укладів. Це також допомагає розвитку імпресивного мовлення та активізації експресивної сторони мовленнєвої діяльності. Вчитель-логопед підбирає мовленнєвий матеріал, починаючи з простих елементів і поступово ускладнюючи їх відповідно до вікових особливостей дитини, її інтересів, а також враховуючи ті труднощі, які виникають у процесі навчання. Такий підхід дозволяє коригувати мовленнєві порушення на кожному етапі, забезпечуючи поступовий розвиток мовленнєвих функцій у дитини.

Слідом за спряженим мовленням починається робота над *відображеним мовленням*, яке є важливою складовою корекційного процесу, що передбачає тренування повторного індивідуального (фронтального) промовляння окремих лексем, словосполучень або речень. На цьому етапі вчитель-логопед працює над розвитком вміння дитини самостійно ініціювати розмову, долаючи труднощі комунікації, зокрема ті, що спричинені заїканням. Початковий етап роботи включає використання простих лексем, поступово ускладнений матеріал до рівня поширених речень. Такий поетапний підхід дозволяє зменшити страх і напругу, сприяючи формуванню вміння впевнено використовувати мовлення в різних ситуаціях. Вчителю-логопеду слід приділяти особливу увагу корекції звуковимови, зокрема фонетико-фонематичній складовій мовлення, яка включає наявність складних для вимови звуків, таких як [б], [п], [д], [т], [г], [к], а також звукосполучень типу [др], [тр], [кр] тощо. Часто спостерігаються труднощі при вимові окремих звуків, зокрема повтори голосних і початкових приголосних, відсутність сонорних звуків, а також наявність порушень, таких як свистячий та шиплячий сигматизм, ламбдацизм і ротацизм [3, с. 194]. Ці особливості потребують спеціальної уваги для корекції та розвитку правильної артикуляції.

Робота над *наголосом* та голосовими вправами є важливим компонентом корекційної роботи, що включає формування вміння керувати модуляцією голосу, зокрема силою, гучністю, наголосом та шепотом. На цьому етапі необхідно розвивати вміння здійснювати виконання голосових вправ, спрямованих на розвиток м'якої атаки голосу та контролю сили голосу, зокрема через роботу з голосними звуками; тренування динамічного діапазону голосу, що передбачає варіативність голосної динаміки (від

голосно-тихо до поступового згасання або посилення голосу), а також вправи на беззвучну артикуляцію з подальшим гучним вимовлянням; проспівування голосних звуків на плавному видиху з акцентуванням на одному з них за допомогою наголосу; зливу вимову кількох голосних звуків на різкому видиху; використання міміки під час виконання голосових вправ, що забезпечує синхронізацію артикуляційного апарату та виразності мовлення; контроль за переключенням дихання, що є важливим для забезпечення плавного та ритмічного вимовляння; координацію рухів у відповідному темпі, що сприяє розвитку моторної пам'яті та виразності мовлення. Ці вправи сприяють не лише покращенню якості звуковимови, а й розвитку емоційної виразності мовлення.

Робота над *паузами* в рамках логопедичної корекційної роботи має на меті відпрацювання паузотворення як довільного процесу, який піддається управлінню дитиною. Це включає формування здатності зменшувати недоречні паузи та сприяє самозаспокоєнню під час мовлення. Зокрема, акцент робиться на навчанні дитини дотримуватися логічних пауз, що є важливим для правильного структурування висловлювань.

Основні проблеми, які долаються в процесі роботи, включають подолання «пускового моменту», який може спричинити труднощі в ініціюванні мовлення; робота над самокорекцією мовлення; подолання пауз, що виникають в середині речення через складнощі з підбором слів; усунення «застрягання» на окремих словах, що можуть перешкоджати процесу мовлення. Зокрема, праця ведеться над розвитком уміння розставляти паузи в мовленні на матеріалі звукокомплексів та складів, формуючи навички встановлення логічних центрів пауз та вміння відчувати паузи як важливу складову мовленнєвого процесу. Це включає також формування здатності передбачати м'язове напруження та розслаблення, що допомагає в організації мовленнєвої активності.

Водночас, важливою частиною є відпрацювання *дикції*, що включає освоєння м'якої та твердої голосової атаки. Поступово розвиваються вміння правильно вимовляти звуки, склади та слова в різному темпі за наслідуванням мовлення вчителя-логопеда, починаючи з простих форм і ускладнюючи завдання до промовляння більш складних фраз.

Робота над *тембром* мовлення в логопедичній корекції сприяє розвитку здатності контролювати голосові характеристики, зокрема його висоту, тон та емоційну насиченість. Це вимагає інтеграції фізичних, емоційних і когнітивних аспектів мовленнєвого процесу. У процесі корекційно-розвиткової роботи формуються вміння імітації дій за зразком, за словесною інструкцією, вміння змінювати висоту і тон голосу.

Робота над інтонаційною стороною мовлення сприяє формуванню виразності та емоційної насиченості мовлення. Вона охоплює вміння контролювати тривалість наголосу, інтонаційні варіації, а також розвиває здатність чітко передавати зміст через мовленнєві засоби виразності. Діти вчать визначати наголос на певних складах в словах, що формують речення, інсценізувати прослухані чи прочитані твори, самостійно моделювати ситуації, самостійно працювати з текстами, відтворювати їх, застосовуючи набуті вміння та навички. У дітей формується вміння використовувати словесний наголос, навички розрізнення, вміння аналізувати свою поведінку, мовлення, давати оцінку діям товаришів, розуміння значення удосконалення виразності власного зв'язного мовлення для спілкування, вміння відчувати жанрову специфіку творів та передавати їх у монологічному мовленні, співі, діалогічному мовленні.

Значним досягненням в корекції заїкання є сформоване вміння давати *прості та поширені відповіді на запитання*, невеликі фрази, короткі запитання-відповіді в контекстному спілкуванні, вміння вести просте, обмежене спілкування на теми, які підбирає логопед, враховуючи інтереси дитини [2, с. 10]. Одним із ключових аспектів цього етапу є введення мовленнєво-ручного режиму, де логопед активно працює над інтеграцією рухів руки з мовленнєвими процесами. Це дозволяє дитині надавати руховим жестам значення і знижувати напругу під час мовлення. На даному етапі логопед продовжує впроваджувати вправи на формування правильного дихання, а також проводить артикуляційну гімнастику, масаж та самомасаж, що сприяють покращенню рухливості мовленнєвого апарату і зменшенню напруження під час вимови.

Самостійне мовлення представляє собою етап перебудови мовлення і включає в себе роботу над діалогами, невеликими текстами, переказами текстів на вільну тему, піснями, театральними п'єсами. Тут присутня мовленнєва практика, яка покликана закріпити позитивні навички та еталонну вимову самостійного мовлення у різних ситуаціях: телефонні та спонтанні розмови зі знайомими та незнайомими людьми, виступи на публічних заходах, зачитування уривків художніх творів, відповіді на запитання аудиторії, доповіді тощо.

Для дітей із труднощами в оволодінні темпо-ритмічною та ритміко-інтонаційною сторонами мовлення особливим напрямом в корекційній роботі є застосування *логоритміки*. Це комплексний

засіб для підсилення ефекту корекційної роботи, що формує у дітей творчі активності, впевненість в своїх силах, витримку, вольові риси характеру, психічні процеси і властивості (пам'ять, увагу, мислення, регулювання процесів збудження і загальмування, слухової уваги і пам'яті), музичного сприймання, рухового апарату (рівноваги, свободи рухів, зняття надлишкової м'язової напруги), поліпшення орієнтації у просторі, координації рухів, правильної постави, рухових навичок сили і витривалості.

Контрольно-підсумковий (завершальний) етап представляє собою зріз результатів корекційної роботи за період її проведення.

Висновки. Отже, в статті висвітлено напрями корекційної роботи при труднощах в оволодінні темпо-ритмічною та ритміко-інтонаційною сторонами мовлення у дітей з мовленнєвими потребами. Описано новий підхід до діагностичного та корекційного процесу, який системно і поетапно розкриває зміст корекційно-розвивальної роботи з цією категорією дітей, дає можливість краще зрозуміти і пристосуватись до труднощів дітей. Незважаючи на те, що у цій роботі вже досягнуто значних результатів, сучасні виклики та розвиток технологій вимагають пошуку нових підходів і методів, таких як використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та засобів комунікації через соціальні мережі (Instagram, TikTok). Сучасний світ швидко змінюється і створює можливості для впровадження більш ефективних шляхів корекції та інклюзії дітей з особливими мовленнєвими потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аркадьєва О. О. Формування навичок читання в учнів 2–4 класів із дитячим церебральним паралічем з використанням інформаційних технологій: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / Аркадьєва Ольга Олександрівна. – К., 2015. – 236 с.
2. Кондратенко В., Ломоносов В. Комплексний підхід до подолання заїкання у підлітків: Посібник для вищих навчальних закладів. Київ: КНТ, 2021. – 152 с.
3. Рібцун Ю. В. Логопсихосинергетичний портрет дитини із заїканням. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науковопрактичної конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. – 629 с.
4. Сікорський І. Л. Про заїкання. – Київ, 1889., 2005.

ОГЛЯД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ OVERVIEW OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Щороку з'являються нові технології, які використовуються в усіх сферах діяльності людини. Але питання доступності освіти досі є актуальним, адже у деяких країнах світу не всі діти можуть отримувати освіту з різних причин (за станом здоров'я, неможливості фізично дістатися до закладу освіти, з етнічних питань, не всі національні меншини прагнуть отримувати освіту тощо). Наразі питання інклюзивної освіти є доречним й для України, адже кожного дня Україну атакують ракети та шахеди, від яких страждають дорослі й діти. Але незважаючи на складні воєнні умови, кожна дитина та людина заслуговує на отримання освіти. Тому необхідним стає розвиток освіти без меж для кожної особистості. Важливу увагу у цьому питанні відіграє підготовка фахівців до роботи з інклюзивністю, уважаємо, що всі освітяни (особливо вихователі, учителі, викладачі) повинні мати знання, навички і вміння з інклюзивної освіти. Адже правильно вибрані форми, методи і засоби навчання спроможні полегшити процес навчання для дітей та людей з інклюзивністю.

У статті описано поняття «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами», «безбар'єрне навчальне середовище» тощо. Визначено поняття «інклюзивна освіта» як освіта без меж і бар'єрів для кожної дитини або людини, незважаючи на певні існуючі стандарти, визначені суспільством у дитини або людини (не завжди правильно визначені стандарти, адже кожна особистість є унікальною); поняття «інклюзивне освітнє середовище» – як середовище, у якому дитина або людина може отримувати освіту без перешкод. Розглянуто реалізацію інклюзивної освіти в Україні. Описано існуючі пропозиції українських та іноземних учених (нідерландських, великобританських, французьких, канадських, польських, ірландських, болгарських, колумбійських та інші вчених) щодо інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, особа з особливими освітніми потребами, інклюзивне освітнє

середовище, безбар'єрне навчальне середовище, війна.

Every year, new technologies appear that are used in all spheres of human activity. But the issue of access to education is still relevant, because in some countries of the world, not all children can receive education for various reasons (due to health, inability to physically reach an educational institution, ethnic issues, not all national minorities seek to receive education, etc.). At present, the issue of inclusive education is relevant for Ukraine as well, because every day Ukraine is attacked by rockets and missiles, from which adults and children suffer. But despite the difficult wartime conditions, every child and person deserves an education. Therefore, it becomes necessary to develop education without borders for every individual. Training of specialists to work with inclusiveness plays an important role in this issue, we believe that all educators (especially educators, teachers, lecturers) should have knowledge, skills and abilities in inclusive education. After all, correctly chosen forms, methods and means of learning can facilitate the learning process for children and people with inclusiveness.

The article describes the concepts of "inclusive education", "inclusive educational environment", "person with special educational needs", "barrier-free educational environment", etc. The concept of "inclusive education" is defined as education without limits and barriers for each child or person, despite certain existing standards determined by society for a child or person (the standards are not always correctly defined, because each person is unique); the concept of "inclusive educational environment" – as an environment in which a child or person can receive education without obstacles. The implementation of inclusive education in Ukraine is considered. The existing propositions of Ukrainian and foreign scientists (Dutch, British, French, Canadian, Polish, Irish, Bulgarian, Colombian and other scientists) regarding inclusive education are described.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive learning, person with special educational needs, inclusive educational environment, barrier-free learning environment, war.

УДК 376.004
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.10>

Дущенко О.С.,
канд. пед. наук,
ст. викладачка кафедри математики,
інформатики та інформаційної
діяльності
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Складно уявити сучасне суспільство без доступу до освіти, особливо коли технології так інтенсивно розвиваються та використовуються у всіх сферах людської діяльності. Але, на жаль, за даними 2023 року «у всьому світі близько 150 мільйонів дітей живуть з обмеженими можливостями» [1]. Натомість в Україні через війну кількість людей, які отримують поранення, а відповідно й певні обмеження, зростає з кожним днем, і, на жаль, дітей це також стосується. Свідченням є літні події в столиці України – Києві: потрапляння ракети до Національної дитячої спеціалізованої лікарні «Охматдит» (8 липня 2024 року); масові атаки України ракетами і шахедми тощо. Відповідно вихователям, учителям і викладачам необхідно

бути готовими до будь-яких ситуацій і реалізувати якісно свої професійні обов'язки, у тому числі й під час війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Учені досліджують інклюзивну освіту, так, А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко вивчають проблему інклюзії для педагогів; О.Д. Ветрова аналізує сутність та особливості інклюзивної освіти; Г.В. Лопуга розглядає реалізацію інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти; С.А. Дрібас вивчає особливості використання арт-терапії в інклюзивній освіті; Л.Л. Фамілярська досліджує цифрові інструменти для розбудови інклюзивного освітнього середовища; Н.М. Кушнар'єва, М.В. Гуляй розглядають

особливості проведення уроків інформатики для учнів з особливими освітніми потребами та ін. Але виникає питання як реалізується інклюзивна освіта і які існують пропозиції вчених до інклюзивної освіти як в Україні, так і у світі.

Мета статті. Поставимо за мету проаналізувати поняття «інклюзивна освіта» та визначити пропозиції українських та іноземних учених до реалізації інклюзивної освіти. Виділимо такі завдання стаття: проаналізувати визначення вченими основних понять досліджуваної проблеми, запропонувати власне бачення визначень основних понять, проаналізувати нормативно-правову базу щодо інклюзивного навчання в Україні, дослідити думки українських та іноземних учених щодо реалізації інклюзивного навчання, виділити та схарактеризувати переваги інклюзивної освіти, описати використання інформаційно-комунікаційних технологій при реалізації інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Спочатку проаналізуємо поняття «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інклюзивна освіта», «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне освітнє середовище». Так, на вебсайті Урядового порталу України поняття «інклюзія» тлумачиться як «процес збільшення ступеня участі усіх громадян у соціумі, у тому числі людей з інвалідністю та інших маломобільних груп населення (люди похилого віку, вагітні жінки тощо)» [2].

На сторінці вебсайту Міністерства освіти та науки України «інклюзивне навчання» визначається як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [3]. Поняття «особа з особливими освітніми потребами» – як «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [3].

До речі, виділяють такі «підходи до розуміння сутності особливих освітніх потреб: медичний та соціальний» [4, с. 21]. Медичний передбачає «порушення у розвитку чи стану здоров'я дитини», а соціальний – «бар'єри у зовнішньому середовищі, яке оточує особу» [4, с. 21]. Під бар'єрами тут мається на увазі ставлення людей, архітектурні, організаційні, інформаційні бар'єри тощо.

Поняття «інклюзивне освітнє середовище» пояснюється як «сукупність умов, способів і засобів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей» [3].

У свою чергу, учені так розуміють поняття «інклюзивна освіта»:

– «особлива система освітніх послуг, яка має на меті забезпечити рівні можливості доступу для отримання освіти кожною дитиною, незалежно від

її особливих можливостей, психофізичного розвитку та індивідуальних потреб» (О.Д. Ветрова) [5, с. 46];

– «освітня технологія, яка передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу» (О.Т. Смук, Ж.І. Милан, Т.М. Мачабелі) [6, с. 131];

– «процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх із позиції адаптації до різноманітних потреб усіх дітей, що забезпечує доступність освіти для дітей з особливими потребами» (Г.В. Лопуга, В.М. Решетилова, Ю.М. Михайленко, М.К. Присяжна) [7, с. 88];

– «пом'якшення або усунення бар'єрів для доступу, участі та успіху в освіті для всіх дітей і молоді» (Roger Slee) [8].

Отже, уважаємо, що «інклюзивна освіта» це освіта без меж і бар'єрів для кожної дитини або людини, незважаючи на певні існуючі стандарти, визначені суспільством у дитини або людини (не завжди правильно визначені стандарти, адже кожна особистість є унікальною). Відповідно «інклюзивне освітнє середовище» це середовище, у якому дитина або людина може отримувати освіту без перешкод.

А «інклюзивне навчання» розглядається як «спеціально організована робота педагогів із забезпеченням взаємодії звичайних дітей з обмеженими можливостями у просторі загальноосвітнього навчального закладу» (Г.В. Лопуга, В.М. Решетилова, Ю.М. Михайленко, М.К. Присяжна) [7, с. 89].

На думку нідерландських учених (Tisja Korthals Altes, Martijn Willemse, Sui Lin Goei, Melanie Ehren), інклюзивне навчальне середовище «стосується простору, де відбувається навчання (інструменти, культура та організація), де кожен учень має рівні освітні можливості» [9].

Українські вчені (А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко) інтерпретують поняття «безбар'єрне навчальне середовище» як «сукупність зовнішніх умов, окремих чинників, а також соціальних об'єктів, що забезпечують успішний освітній процес; система впливів і специфічних умов формування особистості учнів, і конкретних можливостей для її найповнішого розвитку, які обумовлені соціальним і предметно-просторовим оточенням» [10, с. 60].

Розглянемо як в Україні відбувається реалізація інклюзивної освіти. 23 травня 2017 року було ухвалено Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг [11, с. 25]. Заклади вищої освіти України готують фахівців з інклюзивної освіти.

Наприклад, Ізмаїльський державний гуманітарний університет здійснює підготовку бакалаврів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Інклюзивна освіта, окрім цього здобувачі вищої освіти мають можливість обрати дисципліни вільного вибору з інклюзивної освіти, такі як: Соціалізація особистості в системі інклюзивної освіти, Арт-терапія в інклюзивній освіті, Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей з мовленнєвими порушеннями, Командна взаємодія в інклюзивній освіті, Компетентнісний підхід в інклюзивній освіті, Організація дозвілля школярів в умовах інклюзивного навчання, Педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивному середовищі, Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі тощо [12]. В університеті реалізується проєкт «Створення навчального центру інклюзивної освіти в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті».

Відповідно до Закону України «Про освіту»; «діти з особливими потребами можуть перебувати до семи (восьми) років у спеціальних закладах дошкільної освіти (групах) та інклюзивних групах дошкільної освіти» [13]. У статті 20 Закону України «Про освіту» зазначено, що «у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків заклад освіти утворює інклюзивний клас та/або групу в обов'язковому порядку»; заклади освіти зобов'язані створити умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до необхідних потреб осіб; заклад освіти надає психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, допоміжні засоби навчання тощо [13].

Від 7 червня 2024 року набрала чинності Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, розроблена Міністерством освіти та науки України. Метою стратегії є «забезпечення доступу до якісної освіти кожній особі з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей, із створенням умов для розвитку її потенціалу» [14]. Національна стратегія містить два етапи своєї реалізації: перший етап (2024–2026 роки) і другий етап (2027–2029 роки). Перший етап передбачає: удосконалення нормативно-правової бази, забезпечення закладів освіти різноманітними ресурсами, підвищення рівня кваліфікації педагогічних працівників щодо питань інклюзивної освіти, створення безпечного освітнього середовища тощо. Другий етап передбачає: удосконалення державної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, удосконалення програм професійної перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами, у тому числі ветеранів війни, визначення напрямів розвитку інклюзивної освіти на 2030–2040 роки [14].

У Методичних рекомендаціях з оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими

освітніми потребами зазначено, що важливу роль у формуванні мотивації до навчання учнів з особливими освітніми потребами відіграє використання колективної форми роботи, роботи у групах. «Робота у групі й комунікація з однолітками формують інтерес до навчальної діяльності та розуміння її цінності. Групова робота передбачає обговорення, постановку питань, надання зворотного зв'язку тощо. Це сприяє соціальній і навчальній активності учнів» [15, с. 23].

Розглянемо пропозиції українських учених щодо реалізації інклюзивної освіти. Особливе значення для реалізації інклюзивної освіти мають сучасні технології. Так, учена Л.Л. Фамільярська підкреслює важливість цифрових технологій у комунікації дітей, зокрема створенні онлайн інклюзивної спільноти. Створення такої спільноти забезпечить «створення єдиного тематичного інфопростору, обмін досвідом, підтримку, формальне та неформальне спілкування, мінімізує бар'єри, заохочує до співпраці, поваги та взаєморозуміння» [16, с. 153].

До речі, проєкт «Оновлена інформатика – ІТ-студії» розрахований на використання учнями з особливими освітніми потребами, а саме: «учасники освітнього процесу можуть регулювати час, місце, темп навчання, що дає змогу врахувати особливі освітні потреби різних учнів» [17].

Наприклад, учені (Н.М. Кушнарєва, М.В. Гуляй) зазначають, що в навчально-реабілітаційних центрах України для проведення уроків інформатики характерним є використанням комп'ютерних клавіш з необхідним апаратним, програмним і методичним забезпеченням відповідно до освітніх потреб дітей, так як практичні навички повільніше розвиваються у дітей [18, с. 123]. На думку А.А. Колупаєвої, О.М. Таранченко, «інформаційно-комп'ютерні технології» дозволяють долати комунікативні бар'єри, сприяють оптимізації освітнього процесу, допомагають у використанні різнопланової наочності» [10, с. 192].

Але існують такі моменти, які необхідно уникати при реалізації інклюзивної освіти. Так, учені (Г.В. Лопуга, В.М. Решетилова, Ю.М. Михайленко, М.К. Присяжна) виділяють ситуації, які необхідно уникати під час уроків: пояснення завдань у лекційній формі, тривале пояснення навчального матеріалу, стресових ситуацій при оцінюванні, надмірної зосередженості при читанні, неактивності учнів на уроці тощо [7, с. 93]. Таким чином, атмосфера на уроці повинна бути дружньою, учні не повинні боятися вчителя чи боятися висловити свої припущення (відповіді) на поставлені питання, учитель повинен спрямовувати учнів на отримання результатів на уроці.

С.А. Дрібас зазначає, що для дітей з підвищеною тривожністю, почуттям самотності, низьким рівнем стресостійкості, почуттям страхів і фобій корисним є використання арт-терапевтичних

технологій. Такі технології можна застосовувати на заняттях з мистецтва або на заняттях фахових дисциплін, як індивідуальних, так і групових заняттях [19, с. 102].

На думку вчених (Р.П. Шерстюк, І.І. Стойко, В.А. Паляниця), у закладі вищої освіти необхідним є створення індивідуальних навчальних планів, комбінуючи очну, дистанційну і дуальну освіти для створення безбар'єрності та реалізації інклюзивної освіти в Україні [20, с. 366]. Н.В. Андрущенко також підкреслює, що «метою освітніх організацій сьогодні є створення безбар'єрного освітнього середовища, модернізація впорядкованої системи дій, виконання яких гарантує досягнення педагогічних цілей» [21, с. 626].

Розглянемо пропозиції іноземних учених щодо інклюзивної освіти. Узагалі, на думку колумбійських учених (Rafael Quintero, Leidy Pertuz, Jenifer Mosalvo, Eric Amador, Ivan Portnoy, Monica Acuña-Rodríguez, Alejandro Cordova), інклюзивність це «основоположний принцип освіти в усьому світі, оскільки вона сприяє загальному добробуту студентів, викладачів та інших сторін в освітньому секторі» [22].

Закордонні вчені (Aravindi Samarakkody, Anuradha C.Senanayake, Chamindi Malalgoda, Dilanthi Amaratunga, Richard Haigh, Champika Liyanage, Mo Hamza, Artūras Kaklauskas, Rajib Shaw) зазначають, що «майбутня освіта повинна сприяти інклюзивному та шанобливому навчальному середовищу для вирішення нових викликів, таких як цифрова нерівність і концентрація влади»; «онлайн-середовище працює найкраще, коли воно науково розроблене для потрібної аудиторії, правильної предметної області та правильного поєднання» [23]. Дослідники вважають, що «через COVID-19 інклюзивне онлайн-навчання зі зменшенням ризику катастроф має важливе значення» і виділяють такі ключові підходи онлайн-навчання в освіті зі зменшенням ризику: «тільки синхронне навчання, тільки асинхронне навчання, перевернуті онлайн-класи, змішане навчання, масові відкриті онлайн-курси» [23].

Великобританський учений Mel Ainscow називає декілька причин інклюзивних шкіл: «освітнє обґрунтування: вимога до інклюзивних шкіл навчати всіх дітей разом означає, що вони повинні розвивати методи навчання, які відповідають індивідуальним відмінностям, і отже, приносять користь усім дітям; соціальне обґрунтування: інклюзивні школи здатні змінити ставлення до відмінностей, навчаючи всіх дітей разом, і створюють основу для справедливого та недискримінаційного суспільства; економічне обґрунтування: швидше за все, буде дешевше заснувати та утримувати школи, у яких навчаються всі діти разом, ніж створювати складну систему різних типів шкіл, що спеціалізуються на окремих групах дітей» [24].

Французькі вчені (Françoise Guillemot, Florence Lacroix, Isabelle Nocus) у своєму дослідженні виділяють такі основні моменти щодо інклюзивної освіти: «ставлення вчителів до інклюзивної освіти в цілому позитивне; ставлення вчителів є більш сприятливим, коли індекс людського розвитку країни вищий і пов'язаний, зокрема, з очікуваними роками навчання; учителі-дефектологи більш прихильні до інклюзивної освіти, ніж звичайні» [25].

Учені (Sheila Kusuma Wardani Amnesti, Jundiani, Siti Zulaichah, Mohd Sahid Mohd Noh, Lailatul Fitriyah) провели дослідження, у якому з'ясували, що «університети Сінгапуру мають найвищий відсоток закладів, орієнтованих на людей з обмеженими можливостями, приблизно 60% коледжів мають спеціалізовані відділи обслуговування людей з обмеженими можливостями». У США цей показник складає 4,7%, в Індонезії – 1,48% [26, с. 412].

Канадські вчені (Deanna C. Friesen, Unnati Shory, Chastine Lamoureux) проводили дослідження серед учителів початкових класів в інклюзивній освіті «чи переконання вчителів щодо викладання та навчання та їхні переконання щодо їх власної самоефективності викладання передбачають професійне вигорання» і отримали такі результати: «що у той час як самоефективність була пов'язана з меншим вигоранням, більші переконання, контрольовані вчителем, підкреслення оцінок і утримання поглядів на сутність (тобто переконання, що здатність до навчання є фіксованою), були пов'язані з вищими показниками вигорання» і «учителі, які мали як вищу самоефективність, так і схвалювали підходи, орієнтовані на учня, повідомили про менше вигорання» [27].

Польські вчені (Grzegorz Szumski, Joanna Smogorzewska, Paweł Grygiel) зазначають, що «студенти без інвалідності, які навчаються в інклюзивному середовищі, мають значно краще ставлення до людей з інвалідністю, ніж їхні однолітки у традиційних класах» [28]. Провівши дослідження, учені дійшли до таких висновків: існує «необхідність запобігання невіпадкового відбору учнів без інвалідності до інклюзивних класів; поширеною є тенденція зараховувати до шкільних класів учнів з обмеженими можливостями, які мають нижчу середню успішність»; «учителі загальноосвітньої та спеціальної освіти повинні виявляти учнів з більш розвинутою моральною ідентичністю та залучати таких учнів до програм підтримки соціальної інтеграції учнів з обмеженими можливостями»; необхідним є «поширення ефективних стратегій морального виховання у школах» [28].

Ірландські та болгарські вчені (Geraldine Scanlon, Snezhana Radeva, Vasiliki Pitsia, Conor Maguire, Silvia Nikolaeva), вивчаючи ставлення вихователів

болгарських дитячих садків (кількість яких становила 922 вихователя) до інклюзивної освіти, дійшли висновку, що «вихователі готові адаптувати свою поведінку для сприяння інклюзії у своїй групі, незважаючи на те, що вони не дуже позитивно ставляться до інклюзії. Навчання, пов'язане з інклюзією, яке має вирішальне значення для вихователів, щоб відповідати вимогам реформ, було надійним, позитивним предиктором ставлення вихователів у всіх трьох вимірах: когнітивний, афективний та поведінковий» [29].

Австралійські та малайзійські вчені (Christopher Boyle, Chris Barell, Kelly-Ann Allen, Long She) також досліджували ставлення вчителів до інклюзивної освіти. Так, за результатами дослідження австралійські вчителі початкової школи мають більш позитивне ставлення до інклюзивної освіти, ніж учителі середньої школи. Навіть після навчання вчителів з інклюзивної освіти, ставлення вчителів початкової школи до інклюзивної школи покращилось на відміну від учителів середньої школи [31].

Натомість інші австралійські вчені (Stuart Woodcock, Umesh Sharma, Pearl Subban, Elizabeth Hitches) підкреслюють, що вчителі з високою ефективністю «зосереджуються на успіхах учнів, доступності та формуванні впевненості», а вчителі з низькою ефективністю «зосереджені на управлінні поведінкою, регулярно спостерігаючи за відмінностями між учнями» [32].

На нашу думку, вихователі, учителі, викладачі, у першу чергу, повинні бачити перед собою дитину зі своїми здібностями та допомагати розвивати їх, адже кожна особистість є унікальною та здатною змінити світ на краще.

Отже, бачимо, що досвід український та іноземних учених є корисним для розуміння значення інклюзивної освіти. Питання інклюзивності освіти постійно знаходиться у полі зору вивчення вченими. Учені підкреслюють важливість знань про інклюзивність. До речі, до переваг інклюзивного навчання відносяться: усунення бар'єрів в освіті та підтримці дітей з особливими освітніми потребами; більша залученість батьків до освітнього процесу; збільшення соціалізації та розвитку дітей; покращення комунікації з іншими дітьми; створення спокійного прийняття дітей іншими людьми [3]. А для вчителів виділяють такі переваги інклюзивного навчання: розвиток нових компетентностей: «знання, різноманітні методики навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, отримують новий досвід роботи в інклюзивному середовищі»; налагодження співпраці між працівниками у закладі освіти, застосування командного підходу в освітньому процесі; отримання методичної і консультативної допомоги від фахівців інклюзивно-ресурсного центру тощо [4, с. 14–15].

Спираючись на проаналізовані наукові праці, ми можемо виділити такі переваги інклюзивної освіти:

- можливість отримання освіти та у подальшому професії (особливо в умовах війни, діти війни можуть здобувати освіту, ветерани війни можуть здобути освіту (нову спеціальність));
- створення інклюзивно-ресурсних центрів;
- створення умов у закладах освіти для осіб з особливими освітніми потребами;
- підготовка фахівців до роботи з особами з особливими освітніми потребами (отримання спеціальності з інклюзивної освіти у закладах вищої освіти, проходження курсів, тренінгів з інклюзивної освіти працівниками освіти тощо);
- використання зарубіжного досвіду українськими фахівцями;
- інтеграція осіб з особливими освітніми потребами у звичайні заклади освіти з метою полегшення життя у суспільстві;
- можливість особам з особливими освітніми потребами продовжувати освіту закордоном;
- активне долучення батьків до навчання учнів (проведення зустрічей батьків, психологів, логопедів, учителів та інших фахівців з інклюзивної освіти);
- збільшення уваги держави і вчених до питань інклюзивної освіти;
- формування толерантного відношення учасників освітнього процесу до осіб з особливими освітніми потребами тощо.

Для створення якісного інклюзивного освітнього простору необхідним є використання сучасних технологій. Опишемо як можна використовувати інформаційно-комунікаційні технології при реалізації інклюзивної освіти:

- проходження дистанційно освітянами і батьками курсів підвищення кваліфікації, наприклад таких: «Робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами» (EdEra і громадська організація «Смарт освіта»), «Вступ до раннього втручання» (EdEra), «Навчаємося з радістю. Практична математика» (EdEra), «Школа для всіх» (EdEra), «Як навчати супергероїв?» (EdEra), «Участь батьків у організації інклюзивного навчання» (EdEra), «Освіта для всіх: різноманітність, інклюзія та фізичний розвиток» (Prometheus), «Захист прав людей з інвалідністю» (Prometheus), «Домедична допомога» (EdEra і громадська організація «Смарт освіта») тощо; вебінарів з інклюзивної освіти на різноманітних платформах, наприклад таких: «Путівник з організації інклюзивного навчання в закладах освіти: алгоритм дій для педагогів і батьків» (На Урок), «Організація освітнього процесу для осіб із ООП у новому навчальному році: плани, перспективи та стратегії» (На Урок), «Інклюзивне навчання: шлях до рівності та виклики в сучасній освіті» (На Урок), «Особливий старт: як підготувати дітей з порушеннями зору до 1 класу НУШ» (На Урок), «Розвиток зв'язного мовлення та словникового

запасу у дітей із ЗНМ засобами музикотерапії» (На Урок), «Інклюзія: перехід між рівнями освіти» (Всеосвіта), «Практичний кейс «Літо з користю – поповнення інклюзивної дидактики» (Всеосвіта), «Індивідуалізація навчання дітей з ООП: створюємо інноваційні дидактичні матеріали на літню тематику» (Всеосвіта), «Вправи для профілактики негативних емоційних станів та поведінки у дітей з ООП» (Всеосвіта), «Інклюзивна практика реалізації навчальної та корекційної роботи у закладах освіти» (Всеосвіта) тощо;

– використання інформаційно-комунікаційних технологій при дистанційній освіті, наприклад навчальних платформ: Zoom, Google Classroom, Google Meet, Moodle тощо для проведення уроків і занять;

– використання інформаційно-комунікаційних технологій безпосередньо на уроках і заняттях при створенні і демонстрації мультимедійних презентацій: Microsoft PowerPoint, Google Презентації, Prezi, Canva, Gamma.app, Sendsteps (останні три приклади містять технології штучного інтелекту) тощо;

– створення навчального матеріалу (роздаткового матеріалу, відеороликів, практичних завдань, тестових завдань), використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, наприклад: Microsoft Word, Google Документи для створення схем, Easelly, Canva, Piktochart, Infogram для створення інфографіки із штучним інтелектом, Canva, Sony Vegas Pro, Movavi для створення відеороликів, Microsoft Word, Google Документи, ChatGPT (технологія штучного інтелекту) для створення практичних завдань, Google Forms, Moodle, ChatGPT для створення тестових завдань тощо;

– виконання різноманітних завдань, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, наприклад: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Excel, Microsoft Access, Google Docs, ChatGPT тощо;

– використання спеціальних програмних засобів навчання для закладів загальної середньої освіти, рекомендованих Міністерством освіти і науки України [30]: інтерактивної підлоги (призначений для демонстрації зображень, створюючи ігрове середовище), комп'ютерні логопедичні програми для корекційної роботи (призначені для корекції мовлення у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, збагачення словникового запасу, формування звуковимови тощо), комп'ютерні логопедичні тренажери для закріплення правильної вимови (призначені для корекції вимови), комп'ютерний слухо-мовленнєвий комплекс (призначений для корекції слуху і мовлення, може застосовуватися на індивідуальних та фронтальних заняттях), спеціалізо-

вані комп'ютерні програми для розвитку зорових функцій, формування просторово-орієнтованих навичок (призначені для корекції короткозорості, косоокості, стимуляції зорового сприймання тощо), комп'ютерні програми навчального призначення (призначені для розвитку мислення, мовлення (збагачення словникового запасу, вивчення кольорів, властивостей об'єктів тощо) тощо [30];

– використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти з інклюзивністю, наприклад: Microsoft SharePoint можна використовувати при створенні вебсайтів для використання людьми з особливими потребами, зокрема можна до зображень додати текст заміщення для прослуховування зображень з невізуальних екранів, можна додати потрібні шрифти і кольори для забезпечення інклюзивності вебсайту, переходи між елементами вебсторінки можна забезпечити натисненням клавіш і виконанням команд лише з клавіатури, без використання комп'ютерної миші. Microsoft SharePoint можуть застосовувати здобувачі вищої освіти спеціальності «Інформатика» для створення вебсайтів. Microsoft OneNote призначений для створення приміток для людей з інклюзивністю, так само містить функцію заміщення зображень текстом, використання потрібних шрифтів і кольорів, заміщення вбудованих файлів текстом, додавання спеціальних можливостей для аудіо- і відеофайлів (наявність субтитрів або описів відео) тощо.

Висновки. Таким чином, діти та люди з певними обмеженнями і так мають уже складнощі у повсякденному житті, тому освіта не повинна ставати ще однією складною проблемою для звичайного життя. Тому особливо вихователі, учителі, викладачі повинні розуміти як потрібно організувати свою діяльність, щоб реалізувати освітні цілі, але пам'ятати про підходи для реалізації саме інклюзивної освіти. Важливу роль для реалізації інклюзивної освіти має використання інформаційно-комунікаційних технологій для створення навчального матеріалу (завдань, схем, рисунків, мультимедійних презентацій, аудіо- та відеоконтенту тощо), проведення занять з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, реалізації комунікації між всіма учасниками освітнього процесу, побудови інклюзивного середовища тощо.

Інклюзивну освіту необхідно продовжувати розвивати, адже доступність до освіти є показником розвитку суспільства держави. Кожна людина має право отримувати освіту та працювати за покликанням серця. Подальші перспективи наукових розробок убачаємо у продовженні вивчення питання реалізації інклюзивної освіти особливо в умовах війни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Adjei E., Osei E., Edusei A., Nakua E. A systematic review of academic performance of Children with Disabilities (CWDs) in inclusive education schools in Low and Middle-Income Countries (LMICs). *Heliyon*. 2024. Vol. 10, Issue 3. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024012477> (дата звернення: 20.09.24).
2. Інклюзивна політика. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/inklyuzivna-politika> (дата звернення: 03.11.24).
3. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&type=all&tag=інклюзивне%20навчання> (дата звернення: 11.10.24).
4. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inklyuzivne-navchannya/posibniki/Inclusive_study_Sep17.pdf
5. Ветрова О. Сутність та особливості інклюзивної освіти. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю, 23-24 квітня 2023 р. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29703/1/7_Vetrova.pdf (дата звернення: 14.09.24).
6. The XXVIII International Scientific and Practical Conference «Unusual methods of development of science and thoughts», July 17-19, Madrid, Spain. 182 p. URL: <https://lib.udau.edu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/5ad380f5-2058-4fd8-8b0d-27b3bf17e813/content?page=131> (дата звернення: 15.11.24).
7. Лопуга Г. Особливості інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2023. № 1 (355), лютий. С. 88–95. URL: <https://dSPACE.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9766> (дата звернення: 15.11.24).
8. Slee R. Volume 9: Inclusive Education and Disability Studies in Education. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.02009-1> (дата звернення: 27.11.24).
9. Altes T., Willemse M., Goei S., Ehren M. Higher education teachers' understandings of and challenge for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*. 2024. Vol. 43. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605> (дата звернення: 22.09.24).
10. Колупасва А., Таранченко О. Інклюзія: покроково для педагогів : навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
11. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inklyuzivne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>
12. Додаток 1. Перелік вибіркових дисциплін (за вільним вибором здобувачів вищої освіти ОС «бакалавр») на 2024/2025 н.р. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/pereliku-dvv-bakalavr-2024-25-368-denna-vr-14.03.2024-1-1.pdf> (дата звернення: 08.09.24).
13. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.10.24).
14. Розпорядження «Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 29.10.24).
15. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами / методичні рекомендації / укладачі: Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ, УІРО, 2024, 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/sites/1/inklyuzivne-navchannya/2024/07/29/Otsinyuvannya.navch.dosyahn.uchniv.z.OOP-metodrekomentatsiyi-2024.pdf>
16. Фамілярська Л. Цифрові технології для розбудови інклюзивного освітнього середовища. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. Київ, 2023. №(15), 151–162. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.1512>
17. Оновлена інформатика – ІТ-студії. URL: <https://it-osvita.diiia.gov.ua/> (дата звернення: 12.12.24).
18. Кушнарєва Н., Гуляй М. Особливості проведення уроків інформатики для учнів з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Чернігів, 2021. №12 (168). С. 122–126. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/420/448>
19. Дрібас С. Особливості використання арт-терапії у системі освіти з інклюзивною формою навчання. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю, 23–24 квітня 2023 р. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29715/1/19_Dribas.pdf (дата звернення: 15.11.24).
20. The IX International Scientific and Practical Conference «Questions regarding the problems of higher education», March 04-06, 2024, Bordeaux, France. 390 p. URL: <https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/44631/1/QUESTIONS-REGARDING-THE-PROBLEMS-OF-HIGHER-EDUCATION%20%E2%80%93%20%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D1%96%D1%8F.pdf> (дата звернення: 16.11.24).
21. Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження): Збірник наукових праць (за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції 20 березня 2024 року, м. Київ, Україна) / за заг. ред. Т.О. Олєфіренка, Г.Г. Цветкової, Л.В. Барановської. Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2024. 632 с. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/45351/Andrushchenko-624-626.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 16.09.24).
22. Quintero R., Pertuz L., Mosalvo J., Amador E., Portnoy I., Acuña-Rodríguez M., Cordova A. Analysis of self-efficacy and Attitude-mediated Inclusivity in Higher Education: A Case Study on the Colombian North Coast. *Procedia Computer Science*. 2024. Vol. 231. URL:

<https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.247> (дата звернення: 20.10.24).

23. Samarakkody A., Senanayake A., Malalgoda C., Amaratunga D., Haigh R., Liyanage C., Hamza M., Kaklauskas A., Shaw R. Inclusivity in online and distance disaster education: A review of educators' views. *Progress in Disaster Science*. 2023. Vol. 20. URL: <https://doi.org/10.1016/j.pdisas.2023.100298> (дата звернення: 20.11.24).

24. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. Vol. 6. Issue 1. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587> (дата звернення: 22.11.24).

25. Guillemot F., Lacroix F., Nocus I. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*. 2022. Vol. 3. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175> (дата звернення: 26.11.24).

26. Amnesti S., Jundiani J., Zulaichah S., Noh M., Fitriyah L. Higher Education with Disabilities Policy: Ensuring Equality Inclusive Education in Indonesia, Singapore and United States. *Journal of Human Rights, Culture and Legal System*. 2023. Vol. 3. No. 3. URL: <https://doi.org/10.53955/jhcls.v3i3.135> (дата звернення: 26.11.24).

27. Friesen D., Shory U., Lamoureux C. The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open*.

2023. Vol. 8, Issue 1. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291123002048> (дата звернення: 27.10.24).

28. Szumski G., Smogorzewska J., Grygiel P. Attitudes of students towards people with disabilities, moral identity and inclusive education – A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*. 2020. Vol. 102. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685> (дата звернення: 29.10.24).

29. Scanlon G., Radeva S., Pitsia V., Maguire C., Nikolaeva S. Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 112. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650> (дата звернення: 30.10.24).

30. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 23 квітня 2018 року № 414. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0783-19#Text> (дата звернення: 24.11.24).

31. Boyle C., Barell C., Allen K.-A., She L. Primary and secondary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Heliyon*. 2023. Vol. 9, Issue 11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22328> (дата звернення: 30.11.24).

32. Woodcock S., Sharma U., Subban P., Hitches E. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802> (дата звернення: 31.10.24).

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНИМИ ТРУДНОЦЬМИ

FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

У статті розглянуто питання формування математичного мислення в учнів початкових класів з навчальними труднощами. Акцентується увага на тому, що одним з основних завдань початкової освіти є формування у здобувачів якнайповнішої картини світу, що досягається, зокрема, з допомогою математичного мислення, інструментом якого є розумові операції. Особливість математики як навчального предмета виявляється в тому, що поряд із засвоєнням системи математичних знань та оволодінням математичними вміннями та навичками, спеціальним завданням навчання, стає робота з формування мислення дітей. Формування математичного мислення на етапі здобуття початкової освіти ускладнюється тим, що опанування системою математичних понять та уявлень про математичні явища передбачає сформованості у дітей здатності до абстрагування. Зазначається, що збільшення кількості дітей з освітніми труднощами, які навчаються у закладах загальної середньої освіти, широке впровадження системи інклюзивної освіти – з одного боку, та необхідність забезпечення оптимальних умов для формування у них ключових компетентностей та більш успішної адаптації як до освітнього процесу, так і соціальної адаптації, – з іншого, вимагає удосконалення методів та прийомів педагогічної роботи та орієнтацію освітнього процесу в корекційну спрямованість, у тому числі і під час формування у зазначеної категорії дітей математичного мислення.

Авторами уточнено зміст математичного мислення молодшого школяра як особливого виду мислення, що включає такі елементи, як постановка мети, розумові операції, розумові дії, розумові вміння, рефлексія, творчість, які входять до структури математичного мислення учня і пов'язані між собою ситуаціями пізнання математичних понять та суджень, просторових уявлень, узагальнень, згорнутих та розгорнутих структур діяльності, знакових систем математичної мови; розглянуто сучасні підходи до формування математичного мислення в учнів початкових класів з навчальними труднощами; запропоновано прийоми розвитку математичного мислення під час вивчення математики.

Ключові слова: математичні поняття, навчання математики, математичне мислення, учні початкових класів з особливими освітніми потребами, навчальні труднощі, освітньо-корекційний процес, інклюзивне

середовище в закладі загальної середньої освіти.

The article considers the issue of the formation of mathematical thinking in primary school students with learning difficulties. Attention is focused on the fact that one of the main tasks of primary education is the formation of the most complete picture of the world in students, which is achieved, in particular, with the help of mathematical thinking, the tool of which is mental operations. The peculiarity of mathematics as an educational subject is manifested in the fact that, along with the assimilation of a system of mathematical knowledge and the mastery of mathematical skills and abilities, a special task of education becomes the work on the formation of children's thinking.

The formation of mathematical thinking at the stage of obtaining primary education is complicated by the fact that mastering a system of mathematical concepts and ideas about mathematical phenomena presupposes the formation of children's ability to abstraction. It is noted that the increase in the number of children with educational difficulties studying in secondary education institutions, the widespread implementation of the inclusive education system – on the one hand, and the need to ensure optimal conditions for the formation of key competencies in them and more successful adaptation to both the educational process and social adaptation – on the other hand, requires the improvement of methods and techniques of pedagogical work and the orientation of the educational process in a corrective direction, including during the formation of mathematical thinking in this category of children. The authors have clarified the content of mathematical thinking of a junior schoolchild as a special type of thinking, which includes such elements as goal setting, mental operations, mental actions, mental skills, reflection, creativity, which are included in the structure of the student's mathematical thinking and are interconnected by situations of cognition of mathematical concepts and judgments, spatial representations, generalizations, collapsed and expanded structures of activity, sign systems of mathematical language; modern approaches to the formation of mathematical thinking in primary school students with learning difficulties have been considered; methods for the development of mathematical thinking during the study of mathematics have been proposed.

Key words: mathematical concepts, teaching mathematics, mathematical thinking, primary school students with special educational needs, learning difficulties, educational and correctional process, inclusive environment in a general secondary education institution.

УДК 159.955-053.5-056.36:[373.3.016:51]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.11>

Кабельнікова Н.В.,
канд. пед. наук,
доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

Раєвська І.М.,
канд. пед. наук,
доцентка кафедри теорії та методики
дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно Концепції шкільної математичної освіти: Математична освіта є важливою складовою загальноосвітньої підготовки. Місце математики в системі шкільної освіти визначається

її роллю у формуванні навчальних, соціальних, загальнокультурних і життєвих компетентностей, цінностей громадянського суспільства, в особистісному розвитку учнів з орієнтацією на продовження навчання, у формуванні креативності та критичного мислення, творчих здібностей [2].

Специфіка вивчення математики полягає в тому, що її вивчення найбільше впливає на розвиток мислення здобувачів, оскільки пов'язано із формуванням у них когнітивних операцій: аналізу, синтезу, абстрагування, класифікації, систематизації тощо. Навчання в системі загальної середньої освіти математики пов'язують з розвитком математичного мислення.

Формування мислення людини, зокрема й математичного, є складником її психічного розвитку. Під час вивчення математики як навчального предмета поряд із засвоєнням системи математичних знань та оволодінням математичними вміннями та навичками, вчитель цілеспрямовано вирішує спеціальне завдання щодо формування мислення учнів. Формування математичного мислення на етапі здобуття початкової освіти ускладнюється тим, що опанування системою математичних понять та уявленнями про математичні явища передбачає сформованості у дітей здатності до абстрагування [5].

Збільшення кількості дітей з освітніми труднощами, які навчаються у закладах загальної середньої освіти, широке впровадження системи інклюзивної освіти – з одного боку, та необхідність забезпечення оптимальних умов для формування у них ключових компетентностей та більш успішної адаптації як до освітнього процесу, так і соціальної адаптації, – з іншого, вимагає удосконалення методів та прийомів педагогічної роботи та орієнтацію освітнього процесу в корекційну спрямованість, у тому числі і під час формування у зазначеній категорії дітей математичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування мислення учнів у процесі навчання математики досліджуються у працях психологів, вчених-математиків та методистів-практиків. Так, у психологічних дослідженнях Л. Виготського, А. Коваленко, Р. Лучицького, Л. Скалич та ін. представлено теоретичні положення розвитку мислення та обґрунтовується зв'язок математичного та творчого мислення; розглядаються вікові особливості математичного творчого мислення дітей молодшого шкільного віку. Дослідники у галузі математики та методики її навчання (В. Жалдак, М. Козак, О. Кваша, В. Середа, С. Скворцова, З. Слєпкань, Н. Тарасенкова та ін.) формування та розвиток математичного мислення пов'язують насамперед із необхідністю «операційного» забезпечення мислення. Авторами висловлено положення, що математичне мислення є логічним мисленням, і що воно формується в процесі та в результаті навчання учнів оперувати поняттями, висловлювати судження, доводити математичні судження, використовувати відповідні символи, знаки тощо. В спеціальній педагогіці розглядаються особливості засвоєння математичних понять та суджень здобувачами

з особливими освітніми потребами, та розроблено методики, які сприяють більш успішному формуванню математичних компетентностей у зазначеній категорії дітей (К. Ардобацька, Н. Гаврилова, О. Гаврилов, О. Гаяш, В. Двіжона, О. Ласточкіна, О. Ляшенко, В. Марченко В. Тарасун та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не дивлячись на те, що в психолого-педагогічних та методичних дослідженнях широко представлено фактори, що впливають на розвиток математичного мислення, здійснено глибокий аналіз підходів до викладання математичної освітньої галузі у закладах загальної середньої освіти, в теорії та практиці початкової школи недостатньо представлено методичний супровід формування математичного мислення в учнів з навчальними труднощами на уроках математики в умовах інклюзивного навчання.

Мета статті – визначення способів формування математичного мислення в учнів початкових класів з навчальними труднощами під час вивчення математики (на уроках математики).

Виклад основного матеріалу дослідження. Мислення як провідний пізнавальний психічний процес, відіграє важливу роль в успішному опануванні дитиною різними видами діяльності, у тому числі і навчальної. На думку Л. Виготського, з початком систематичного навчання дитини мислення стає визначальним процесом у системі інших психічних функцій, які під його впливом інтелектуалізуються і набувають довільного характеру [3].

Мислення дає знання про істотні властивості, зв'язки та відносини об'єктивної реальності, здійснює в процесі пізнання перехід «від явища до сутності» [18]. Під мисленням розуміється опосередковане та узагальнене пізнання людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих властивостях, зв'язках та відносинах. Це процес відображення об'єктивної реальності, що становить найвищий ступінь людського пізнання [18].

Математика як предмет здійснює вплив на розвиток мислення учнів через формування способів розумових дій на математичному матеріалі [16].

В учнів початкових класів з навчальними труднощами (дислексією, дисграфією, дискалькулією та несформованістю довільних форм діяльності) спостерігаються особливості розвитку математичного мислення, що зумовлено порушеннями зорово-просторової орієнтації (на схемі власного тіла, у фізичному просторі, на аркуші паперу тощо), несформованістю часових уявлень, недорозвитком усного мовлення. Діти важко опановують кількісними уявленнями. У них порушені процеси узагальнення та абстрагування, аналізу та синтезу, спостерігається інертність психічних процесів, низька розумова працездатність. Зазначені когнітивні труднощі призводять до затримки

та своєрідності розвитку абстрактного та логічного мислення, а, отже, є перешкодою у засвоєнні учнями початкових класів з навчальними труднощами навіть елементарних математичних уявлень [11].

Для оволодіння математикою як навчальним предметом в учнів початкових класів має бути сформована здатність до сприйняття матеріалу, що вивчається, здатність до узагальнення математичних об'єктів, здатність до здійснення математичних міркувань, володіння математичною пам'яттю (знати методи та алгоритми розв'язання прикладів та задач). Математика є одним із найважливіших предметів для учнів з навчальними труднощами. Успішність у розвитку математичного мислення зазначеної категорії школярів багато в чому залежить від урахування їх потенційних можливостей та рівня збереженості когнітивних процесів [16].

Провідним завданням формування математичного мислення в учнів з навчальними труднощами полягає у озброєнні їх способами здійснення розумових процесів на математичному матеріалі. Математичне мислення відповідає вимогам наукового мислення, ознаками якого є такі загальні якості мислення, як гнучкість, оригінальність, цілеспрямованість, критичність, узагальненість тощо [8].

Можливість та необхідність розвитку в учнів початкових класів з навчальними труднощами математичного мислення розглядається в загальнометодичній та спеціальній літературі [1; 4; 5; 7 та ін.]. Авторами доводиться, що в результаті правильно організованого освітньо-корекційного процесу зазначена категорія учнів здатна опанувати навичками математичного мислення, зокрема, вміннями узагальнювати, класифікувати та аргументовано обґрунтовувати свої висновки.

Водночас єдиної думки щодо підходів до вирішення питання розвитку математичного мислення в учнів з навчальними труднощами в загальній та спеціальній методиці немає. Аналіз літературних джерел дозволив нам виділити декілька підходів до розвитку математичного мислення у зазначеної категорії учнів.

1. Математичні прийоми є складовою різних наук, основи яких включені до змісту освіти, тому в учнів автоматично розвивається математичне мислення на основі заданих образів під час вивчення різних освітніх галузей, передбачених програмою. (В. Марченко, О. Митник, З. Слєпкань).

2. Розвиток математичного мислення тільки під час вивчення математики є малоефективним. Це не забезпечує повноцінного засвоєння прийомів математичного мислення в учнів з навчальними труднощами, тому в системі психолого-педагогічного супроводу для зазначеної категорії дітей необхідно передбачити

спеціальні корекційно-розвиткові заняття, на яких акцент робиться на розвиток логічного мислення (О. Гаяш, В. Паламарчук, О. Гаврилов, Н. Королько, О. Ляшенко, О. Чеботарьова).

3. Розвиток математичного мислення учнів має здійснюватися на конкретному предметному змісті навчальних дисциплін через акцентуацію, виявлення та роз'яснення математичних операцій (Д. Завітренко, Р. Луцицький, Л. Мойсеєнко, І. Снісаренко).

Незважаючи на труднощі сприйняття математичного матеріалу та незрілість когнітивних функцій, розвиток математичного мислення в учнів початкових класів з навчальними труднощами має здійснюватися на основі комплексного та системного підходів під час психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання, що передбачають корекційно-розвиткову спрямованість освітнього процесу в цілому. Тому розвиток математичного мислення у зазначеної категорії дітей має відбуватися не суто в межах вивчення математики, а бути спрямованим на формування у дітей здатності самостійного опанування знаннями, дослідження фактів, виявлення помилок, формулювання висновків в цілому [6].

В учнів з навчальними труднощами формують уміння абстрагуватися від несуттєвих деталей та виділяти сутність питання; визначати характер відносин між об'єктами (порядку, приналежності, кількості, міри, просторового розташування) [5; 7].

Практична реалізація роботи у цьому напрямі вимагає від вчителя інклюзивного класу принципово нового підходу до організації освітньої діяльності учнів з навчальними труднощами на уроці, в домашній та позакласній роботі з урахуванням типології труднощів та індивідуальних особливостей дітей.

Формування математичного мислення в учнів початкових класів з навчальними труднощами здійснюється шляхом розвитку у дітей умінь: порівнювати предмети за різними ознаками, знаходити в них загальні властивості та відмінності; виділяти суттєві властивості предметів та абстрагувати їх від другорядних, несуттєвих; аналізувати предмет на складові частини з метою пізнання кожної складової частини та поєднувати (синтезувати) розчленовані елементи у єдине ціле зі встановленням взаємозв'язку; робити висновки зі спостережень чи фактів, вміти перевіряти ці висновки; узагальнювати факти; переконливо доводити істинність своїх суджень і спростовувати помилкові висновки; викладати власні думки логічно, послідовно, несуперечливо, обґрунтовано [1].

Слід зазначити, що в учнів із особливими освітніми потребами спостерігаються індивідуальні варіації типології навчальних труднощів, ступеня їх прояву, що враховується під час розробки їх індивідуальної освітньої траєкторії. Відповідно,

освітній процес має бути адаптовано під потреби кожної дитини. Адаптації здійснюються на рівні змісту навчального матеріалу, форм, методів, критеріїв оцінювання, засобів навчання тощо. Підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу всіма учнями інклюзивного класу можна досягти шляхом застосування полісенсорного підходу, що передбачає залучення максимальну кількість каналів сприйняття інформації (візуальний, аудіальний, тактильний, пропріоцептивний та інші) [6].

Формування математичного мислення в учнів з навчальними труднощами на початкових етапах здобуття освіти тісно пов'язано з опануванням дітьми математичними операціями [7].

Навчання лічби, вивчення нумерації першого десятка, арифметичні дії з числами в межах десяти є основою формування цілісної системи математичних знань. Без чіткого розуміння того, що кожне число представляє конкретну величину переходити до вивчення наступних концентрів неможливо. Більшість дітей з навчальними труднощами не розуміють зв'язок між назвою, кількістю і символом. Використання маніпулятивних інструментів (таблиця 100, лічильні палички, абак, намистинки на нитці, пучки десятків, таблиця 5 або 10, доміно, кубики з крапочками) допомагає працювати з числами, моделювати стратегію додавання й віднімання [10].

Оформлення таких вправ може бути різноманітним, у тому числі із використанням інноваційних освітніх технологій. Завдяки цифровим освітнім ресурсам їх можна використовувати і під час онлайн навчання. Так, електронний ресурс *Toytheater* [21] має широкий спектр інтерактивних маніпуляцій та інструментів оцінювання для навчання основних математичних концепцій. Наприклад «Таблиця 100». За допомогою онлайн-інструменту можна обрати колір для виділення числа за певним принципом: парні й непарні, кратні іншому числу, уміння порівнювати числа, лічити, починаючи з заданого числа у відомій послідовності, лічити одиницями, десятками, робити висновки.

Запропоновані завдання полегшують процес лічби і засвоєння нумерації в межах 100.

«База десять блоків» допомагає змоделювати значення місця та допомогти дітям візуалізувати концепцію десятка.

«Рахівниця» дозволяє змоделювати всі види операцій: додавання, множення. Використовуючи колір, учні можуть представляти числа різного розряду, а потім виконувати дії, наприклад, подайте значення множення у вигляді повторного додавання: 4×4 буде представлено у вигляді 4 груп намистин з 4 намистин на рахівниці, де кожна група зображена намистинами різного кольору.

«Двокольоровий лічильник «десять кадрів» розвиває почуття числа та допомагає учням ознайомитися з різними комбінаціями чисел, які утворюють число 10, або менше, рівні за нього. За допомогою двокольорового онлайн лічильника діти навчаються розпізнавати величини від 1 до 10 одним поглядом. Важливо зазначити, що концепція десяти є основоположною для розуміння розряду, критичної навички для розвитку розуміння значення числа. Використання «десяти кадрів» допомагає учням з навчальними труднощами зрозуміти з чого складається число, а не просто ідентифікувати число як цифру [21].

Цифрова платформа *Didax* [19] надає можливість глибоко зануритися в тему нумерації багатоцифрових чисел та вивчати математику із розумінням. Використання методу співвідношення числа з його розрядною будовою допомагає відновити розуміння того, що в назві числа відбиті усі розряди і що кожен розряд має свою назву, і найменування розряду відбиває його величину і місце в розрядній таблиці (рис. 1). За допомогою використання різних вправ формується розуміння залежності значення числа від його місця в розрядній таблиці, розуміння величини числа: маленький квадрат – одиниці, великий квадрат – сотня. Вправи з нумераційною таблицею дають учням з навчальними труднощами поняття числа і створюють основу для відновлення обчислювальних операцій.

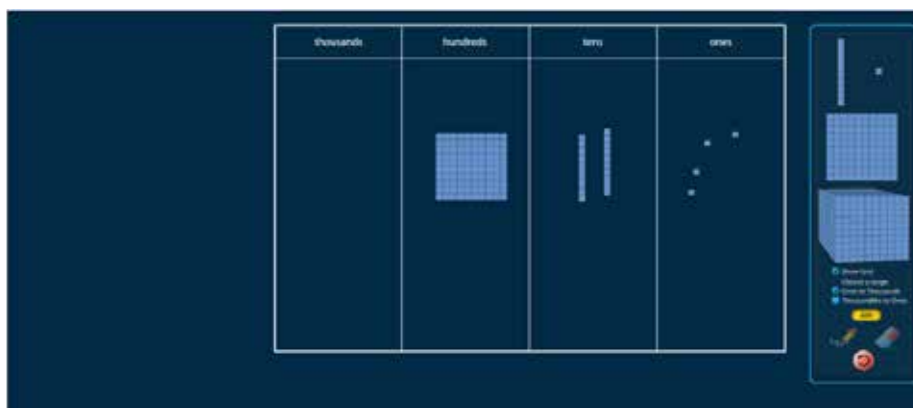


Рис. 1. Нумераційна таблиця на цифровій платформі *Didax* [19]

Ефективним прийомом у розвитку математичного мислення в учнів початкових класів з навчальними труднощами є використання ігор, які сприяють формуванню навички субітизації. Субітизація (від латин. «subitus» – раптовий) – функція сприйняття, що забезпечує миттєве визначення кількості предметів у полі зору, не підраховуючи їх, якщо ця кількість складає від одного до чотирьох (діапазон субітизації). Субітизація розвиває основне

почуття числа, вчить рахувати швидко, допомагає сформувати математичний інтелект [20].

Запропоновані вправи (рис. 2) можуть використовуватись для розпізнавання образів, щоб виявити важливі властивості чисел. Використання таких вправ може розвинути такі здібності як: об'єднання, рахунок, складання та розкладання чисел, розуміння розряду (всі компоненти, з яких складається почуття числа).

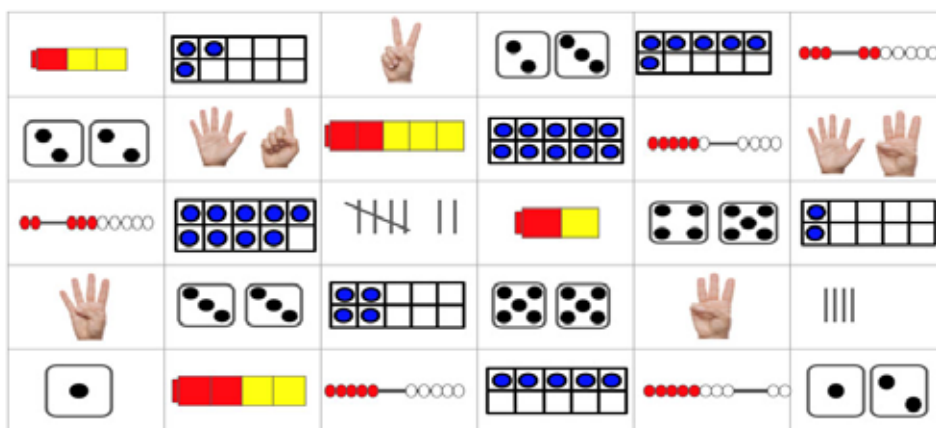


Рис. 2. Вправи на inspiredbyplay.wordpress для розвитку навички субітизації [20]

Під час формування логічних прийомів мислення в учнів початкових класів із навчальними труднощами особливу увагу приділяють розвитку мотиваційного і регуляційного компонентів розумової діяльності, стимуляції самостійного інтересу до виявлення причинно-наслідкових зв'язків, усвідомлення змісту правил.

Висновки. Розвиток математичного мислення в учнів початкових класів з навчальними труднощами безпосередньо пов'язаний з освітньо-корекційним процесом, що здійснюється в умовах інклюзивного середовища. Враховуючи особливості сприйняття математичного матеріалу та незрілості когнітивних функцій у зазначеній категорії дітей, формування мисленнєвих операцій має здійснюватися з дотриманням принципів комплексності, системності, наступності та систематичності з використанням сучасних інноваційних підходів як під час вивчення математичної, так і інших освітніх галузей.

Проблема розвитку математичного мислення у здобувачів початкової освіти із навчальними труднощами є багатоаспектною і не вичерпується одержаними нами результатами. До перспективної проблематики у цьому напрямі можемо віднести: дослідження причин та механізмів виникнення труднощів в опануванні математичним мисленням учнями початкових класів з різними типами освітніх труднощів; адаптацію математичного матеріалу відповідно індивідуальних

особливостей дітей, типології освітніх труднощів та ступеня їх прояву; удосконалення підходів до розвитку математичного мислення учнів з особливими освітніми потребами під час освітньо-корекційного процесу в умовах інклюзивного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ардобацька К.І. Забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями на уроках математики. К: Педагогічна преса. 2006. С. 16–19.
2. Бурда М., Тарасенко Н. Концепція математичної освіти 12-річної школи (проект). *Математика в рідній школі*. 2018. № 9. С. 2–8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711990/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf> (дата звернення: 21.12.2024.).
3. Виготський Л. С. Мислення і мовлення / пер. з рос. О. В. Дьякової. Київ: Видавництво «Либідь», 1991. 216 с.
4. Гаврилов О. В., Ляшенко О. М., Королько Н. І. Спеціальна методика математики. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 2014. 312 с.
5. Гаврилова Н.В. Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук із спец. психології : 19.00.08. К. 2004. 20 с.

6. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / укладач О.В. Гаяш. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2016. 120 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/38845/1/%D0%93%D0%90%D0%AF%D0%A8%20%20%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0.pdf> (дата звернення: 24.12.2024.).
7. Двіжона В. М. Формування позитивної мотивації до вивчення математики у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка. Випуск 37, 2019. С. 50–57. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/791/723> (дата звернення: 22.12.2024.).
8. Завітренко Д.Ж., Снісаренко І.Є. Формування математичних навичок учнів спеціальної школи. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 211. С. 130–135. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1654/1614> (дата звернення: 23.12.2024.).
9. Коваленко А. Б. Психологія розуміння. Київ: Геропринт, 1999. 184 с.
10. Коваль Л. В., Скворцова С. О. Методика навчання математики: теорія і практика: підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; 2-ге вид., допов. і переробл. Х.: ЧП «Принт-Лідер», 2011. 414 с.
11. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навчальний посібник. К.: Знання. 2012. 293 с.
12. Митник О. Я. Математична логіка як навчальний предмет. *Початкова школа*. 1998. № 11. С. 37–39.
13. Мойсеєнко Л.А., Лучицький Р.М. Дослідження математичного мислення як творчого процесу. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України 2012. Випуск 15. С. 559–381.
14. Прокopenко А.С., Ласточкіна О.В. Використання математичних ігор для сенсорного розвитку молодших школярів із мовленнєвими порушеннями. *Матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції*. 2017. С. 34–48.
15. Скалич Л.І. Теоретичні аспекти проблеми розвитку творчого мислення. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету. Луганськ, 2004. С. 175–181.
16. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: Підруч. для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів. Київ: Зодіак-ЕКО, 2000. 512 с.
17. Теорія розвитку Жана Піаже: стадії розвитку інтелекту. ALEXUS. URL: <https://alexus.com.ua/teoriya-zh-piazhe-prointelektualnij-rozvitok-ditini/#lwptoc> (дата звернення: 20.12.2024.).
18. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf (дата звернення: 20.12.2024.).
19. Didax. Веб-ресурс. URL: <https://www.didax.com/apps/base-ten-blocks/> (дата звернення: 22.12.2024.).
20. Inspiredbyplay.wordpress. Веб-ресурс. URL: <https://inspiredbyplay.wordpress.com/2017/11/04/subitizing-experiences-with-freebies/> (дата звернення: 24.12.2024.).
21. Toytheater. Веб-ресурс. URL: <https://toytheater.com/category/teacher-tools/virtual-manipulatives/number-chart-manipulatives/> (дата звернення: 22.12.2024.).

МНЕМОТЕХНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

MNEMOTECHNIQUE AS AN INNOVATIVE METHOD OF FORMING COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

У статті теоретично обґрунтовано значення мнемотехніки як одного із інноваційних методів формування зв'язного мовлення дітей з порушеннями інтелекту (ІП); провідними поняттями визначено такі, як «формування зв'язного мовлення», «інноваційний підхід», «мнемотехніка». Висвітлюються історичні аспекти виникнення і розвитку мнемонічного методу, починаючи з Стародавньої Греції, який був частиною риторики, і закінчуючи сучасними додатками в когнітивній психології та педагогіці. Проаналізовано теоретичний аспект розвитку мнемотехніки як одного із методів інноваційних підходів; розглянуто інноваційні підходи з корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ІП; окреслено етапи та методику з розвитку мовлення дітей. У статті визначено, що для ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ІП потрібно застосовувати мнемотехніку. Констатовано, що мнемотехніка – це інноваційний метод, що допомагає швидше та ефективніше засвоїти новий матеріал, вивчити та узагальнити нові слова, які допомагають формувати зв'язне мовлення у дітей з ІП. Виявлено та обґрунтовано та компоненти для реалізації та ефективної роботи з дітьми з ІП для вдосконалення та покращення мовленнєвих навчочок. Відзначено ефективність використання асоціацій, візуальних образів, ігор і запам'ятовуючих пристроїв для полегшення запам'ятовування нової інформації, формування мовних навчочок та зв'язного мовлення. Окреслено важливість залучення сенсорних каналів, розвитку когнітивних процесів і індивідуалізації освітнього процесу з розвитку мовлення дітей з ІП. У статті також наводиться класифікація мнемонічних методів (народні, класичні, педагогічні, циркові, спортивні, сучасні) і аналізується їх практичне застосування.

Ключові слова: мнемотехніка, інтелектуальні порушення, формування зв'язного мов-

лення, інноваційний підхід, корекційно розвивальна робота.

The article theoretically substantiates the importance of mnemonics as one of the innovative methods of forming coherent speech in children with intellectual disabilities (ID); the leading concepts are defined as "forming coherent speech", "innovative approach", "mnemonics". The historical aspects of the emergence and development of the mnemonic method are highlighted, starting from Ancient Greece, which was part of rhetoric, and ending with modern applications in cognitive psychology and pedagogy. The theoretical aspect of the development of mnemonics as one of the methods of innovative approaches is analyzed; innovative approaches to correctional and developmental work with children with ID are considered; the stages and methods of children's speech development are outlined. The article determines that for effective correctional and developmental work with children with ID, it is necessary to use mnemonics. It is stated that mnemonics is an innovative method that helps to learn new material faster and more effectively, to learn and generalize new words that help to form coherent speech in children with intellectual disabilities. The components for the implementation and effective work with children with intellectual disabilities to improve and improve speech skills are identified and substantiated. The effectiveness of using associations, visual images, games and memory devices to facilitate the memorization of new information, the formation of speech skills and coherent speech is noted. The importance of involving sensory channels, the development of cognitive processes and the individualization of the educational process for the development of speech in children with intellectual disabilities is outlined. The article also provides a classification of mnemonic methods (folk, classical, pedagogical, circus, sports, modern) and analyzes their practical application.

Key words: mnemonics, intellectual disabilities, formation of coherent speech, innovative approach, correctional and developmental work.

УДК 376.091.3-056.36
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.12>

Капітула М.С.,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями (ІП) залишається актуальним тривалий час. Важливо зауважити, що навчання даної категорії дітей є багатоетапним та вимагає інтеграції сучасних технологій. Однією з таких інноваційних технологій є мнемонічна, яка сприяє ефективному розвитку пам'яті, мови і когнітивних здібностей дитини. Використання даної методики особливо актуально в контексті корекційної педагогіки, де основним завданням є створення комфортних умов для запам'ятовування і навчання.

Мнемотехніка довела свою ефективність як інструмент не тільки для розвитку мови, але й для

формування позитивної самооцінки, інтересу до навчання і поліпшення когнітивних процесів. Використання такої інноваційної технології допомагає залучати та покращити роботу сенсорних каналів, психічні процеси та адаптуватися до навчального середовища і успішно здобувати нові знання та вдосконалити вже набуті.

Основною проблемою в розвитку дітей з ІП є пошук ефективних і адаптованих інструментів для навчання і зростання інтелектуальних та мовленнєвих здібностей. Мнемотехніка стає рішенням, яке пропонує індивідуальний та диференційований підхід до кожної дитини, враховуючи особливості дітей з ІП та полегшує процес навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дане питання привертало увагу зарубіжних та

вітчизняних вчених (Ф. Бекон, Н. Голуб, В. Козаренко, Г. Коте, К. Крутій, Л. Соловйова, В. Старостенко, Г. Чепурний, Л. Шенкель). Аналіз науково-теоретичних досліджень, дає змогу стверджувати, що процес розвитку дітей з ІП є доволі складний. Традиційних методик не вистачає, їх потрібно доповнювати інноваційними, зокрема мнемотехнікою.

Тоні Бьюзен також займалася розвитком та популяризацією мнемотехніки. Учена розробила концепцію «ментальних карт» для кращого запам'ятовування матеріалу. На даному етапі їх використовують і корекційно-розвиткової роботі з дітьми з ІП [4 с. 208].

Як зазначає О. Білюк, робота за технікою мнемотехніки проводиться, від простого до складного. Діти починають роботу з мнемонічними квадратами (зображеннями, що представляють окреме слово, словосполучення або просте речення) та поступово переходять до мнемотаблиць (графічні зображення декількох фрагментів, які можна використовувати для запам'ятовування і відтворення вірша або казки). Вчена стверджує, що мнемотехніка покращує та впорядковує процес запам'ятовування, підвищує інтерес дітей дошкільного віку до навчання, покращує рівень зв'язного мовлення та підтримує активність дітей під час заняття [1 с. 232–238].

Мета статті полягає науково-теоретичному обґрунтуванні мнемотехніки та її історичному розвитку, а також практичному застосуванні в корекційно-розвиткової роботі з дітьми з ІП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «мнемотехніка» походить від грецького слова «mnemonikon», що означає вміння запам'ятовувати. Дане поняття, інтегруючи саме в корекційно-розвивальну роботу з дітьми з ІП, можна так запам'ятовувати без лишнього стресу для дитини та в зрозумілій, сприятливій для цього формі, що дозволить отримати бажаний результат, якомога швидше.

Спочатку мнемотехніка виникла як невід'ємна частина риторики і призначалася для запам'ятовування довгих промов. Вперше була згадана в Стародавній Греції. Стародавні греки розробили систему, яка допомагає запам'ятовувати, зберігати і відтворювати великий обсяг інформації. Перші виявлені роботи з мнемоніки відносяться приблизно до 86–82 років до нашої ери і містяться в працях Квінтіліана і Цицерона.

Ще Аристотель – видатний грецький філософ – зробив великий внесок у розробку мнемонічних систем, сформулювавши безліч принципів і методів, які використовувалися аж до наших днів. Він запропонував створювати асоціації та зв'язки між поняттями, використовуючи уявні місця і розташування архітектурних споруд. Це полегшує запам'ятовування інформації, пов'язуючи її з уже відомими елементами.

Британський філософ Франсуа Бекон є одним із наступників у вивченні мнемоніки, а саме в епоху Просвітництва. Він розробив концепцію асоціативної пам'яті та запропонував використовувати образи та асоціації для зберігання інформації. Бекон визнавав, що сильна пам'ять є незамінним інструментом для освіти і наукових досліджень. У своїй роботі Бекон описав різні способи мнемотехніки, і їх використання дозволило запам'ятати величезну кількість інформації. Він був переконаний, що розвиток мнемоніки не тільки допоможе людям у повсякденному житті, але й покращить освіту та науку в цілому.

Для сприяння та розвитку стародавньої мнемотехніки, важливий внесок зробили: вчений Конрад Келт, мнемоніст Ламберт Шенкель, священник Попен та інші. Також, потрібно відмітити німецького філософа, логіка, історика та не тільки Готфрід Вільгельма Лейбніца, який заснував і став першим президентом Берлінської академії науки та присвятив питанню розвитку мнемотехніки свою роботу «Arsamum» [1 с. 232–238].

У Європі в період XVIII–XIX століттях, активно почало поширюватися вчення про асоціативність людської пам'яті, мнемоніка отримала новий імпульс, для розвитку та наукового обґрунтування та поглибленого дослідження. Окрім того, в цей період розвиток мнемоніки прогресував, вона перестала бути «таємною наукою» і стала більш доступною для широкої публіки. Мнемотехніку активно поширювали француз Еме Паріс, німець Герман Коте, польський генерал Йозеф Бей, танцюрист Карл Отто (під псевдонімом Ревентлов) та ін.

В Україні перше видання, присвячене мнемоніці, вийшло друком у 1859 році. Твір опублікував директор Київської 1-ї гімназії професор Олександр Деллен, який написав працю «Kurzgefasste Geschichte und heutiger Standpunkt der Moemonik» («Стисла історія і сьогодняшня позиція мнемоніки») [2 с. 152]. Згодом в м. Одеса Н. Слоущ у 1893 році надрукував збірник «Мнемотехніка», яка невдовзі мала декілька видань.

Згодом дослідники (А. Богуш, Т. Бьюзен, Г. Еббінгауз, В. Козаренко, Л. Мар'яненко, Л. Соловйова, Г. Чепурний та ін.) інтегрували мнемотехніку в розвиток мовленнєвих здібностей дітей дошкільного віку. Герман Еббінгауз, німецький психолог, відомий своїми дослідженнями в галузі експериментальної психології пам'яті, провів один із перших експериментів із запам'ятовування і забування, що заклало основи сучасної когнітивної психології, зокрема, і в мнемотехніці. А Тоні Бьюзен, британський автор і освітній консультант, популяризував концепцію «ментальних карт» і мнемонічних технік у своїх численних книгах та лекціях.

Оскільки у дошкільному віці переважає візуальна та метафорична пам'ять, діти краще

запам'ятовують події, предмети, факти і явища, які ближчі до їхнього життєвого досвіду, тому вся нова інформація і знання повинні ґрунтуватися на життєвому досвіді саме дітей. Для цього створюються певні картинки, ілюстрації для запам'ятовування та посилення ефекту.

Дітям молодшого дошкільного віку (3–4 роки) складно запам'ятовувати слова, визначення, терміни які дорослий вживає кожного дня, без будь-яких труднощів. Таких як: назви кольорів, фігур, назви місяців тощо. Вивчити назви всіх кольорів їх розрізнити та диференціювати виявляється складним завданням, для багатьох дошкільнят не лише молодшого дошкільного віку. Дієвим способом для вивчення теми: «Кольори» буде використання мнемотехніки. Спочатку потрібно вибрати для вивчення два – три кольори згодом коли дитина досконало їх запам'ятає додати, ще один, поки не засвоїть всі потрібні. Базовими кольорами обирають: жовтий, зелений, синій, червоний.

Отже, для дієвого вивчення кольору потрібно підкріпити асоціації. До прикладу: сонце – жовте, трава – зелена, море – синє, квітка – червона так до кожного кольору декілька варіантів. Можна використовувати як за приклад кольори природи так і речі дитини чи побуду. Одним з варіантів є коли педагог показує червоний колір діти піднімають руки, на синій колір стрибають, на зелений тупотять ногами, на жовтий плескають в долоні або навпаки коли педагог плескає в долоні, діти мають промовити який це колір та підняти картинку з даним кольором. Згодом, можна ускладнити завдання, попросивши дитину продиференціювати кольори. Наприклад у банку з червоною крижкою покласти всі предмети червоного кольору і так з всіма іншими кольорами.

Асоціації, краще підбирати легкими, кумедними, швидко зрозумілими для дітей. Для вдалого результату слід використовувати багато різноманітних наочних матеріалів, згідно віку дитини щоб зацікавити та захопити до навчання.

У практичній діяльності виділяють такі напрями мнемотехніки:

- народна мнемотехніка;
- класична мнемотехніка;
- педагогічна мнемотехніка;
- циркова (естрадна) мнемотехніка;
- спортивна мнемотехніка;
- сучасна мнемотехніка.

Народна мнемоніка – це набір прийомів і методів, що використовуються в народній культурі для полегшення запам'ятовування і передачі інформації. Ці методи, як правило, передаються усно і включають рими, пісні, прислів'я, символи, історії та інші вербальні та невербальні форми мистецтва. Прикладом народної мнемотехніки виступають:

– римування та вірші (використання римованих фраз для запам'ятовування певної інформації,

наприклад, римування лічилок або віршів для запам'ятовування порядку днів тижня або місяців);

– приказки і прислів'я (часто використовуються для передачі народної мудрості та навчання, або для запам'ятовування важливих правил чи життєвих уроків);

– пісні (народні пісні можуть містити історичну або культурну інформацію, яка передається з покоління в покоління);

– історія та легенди (історії та легенди використовуються для того, щоб згадати важливі події, людей або моральні уроки. Історії легко запам'ятовуються завдяки своїй простій структурі);

– символи та малюнки (візуальні символи, малюнки або жести використовуються для запам'ятовування інформації).

Народна мнемотехніка часто використовується у процесі навчання та розвитку дітей дошкільного віку та дітей з ІП. За допомогою якої можна поглибити знання про свою культуру та передавати традиції.

Класична мнемоніка – це система методів і прийомів, розроблених і використовуваних в античності, зокрема в Стародавній Греції та Римі, для покращення запам'ятовування інформації. Ці методи часто базуються на асоціативній пам'яті, візуалізації та структурованому підході до організації інформації. Види класичної мнемотехніки: – метод місця – метод Локі (один знай старіших і найвідоміших методів, в якому візуалізуються знайомі місця, такі як кімнати або будівлі, а зображення, що символізують інформацію, розміщуються в певних місцях цього простору. Щоб пригадати інформацію, потрібно подумки «прогулятися» цими місцями і «побачити» відповідні образи); – асоціативний ланцюжок (метод, заснований на створенні асоціативних зв'язків між елементами інформації. Наприклад, щоб запам'ятати список слів, можна створити образ або історію, в якій кожне наступне слово пов'язане з попереднім); – абрєвіатури та скорочення (використовують початкові літери слів для створення акронімів та абрєвіатур, які легко запам'ятовуються. Наприклад, мнемонічна фраза: «Зайчик стрибає жваво галявиною», кожна перша літера слова, означає певний колір веселки (З-зелений, С-синій, Ж-жовтий, Г-голубий) – рими та поезія (рими та вірші використовуються для запам'ятовування інформації, особливо таких фактів, як числа та дати. Римовані фрази легше запам'ятовуються завдяки їх ритму та звуковій структурі); – візуалізація (створюйте яскраві та незвичайні візуальні образи, які символізують інформацію. Чим незвичне та яскравіше зображення, тим легше воно запам'ятовується). Класична мнемотехніка, є однією із видів для ефективного запам'ятовування та використовується найактивніше в педагогічній діяльності.

Педагогічна мнемотехніка – це система методів і прийомів, що використовуються в освіті для полегшення запам'ятовування та засвоєння інформації дітей. Ці методи адаптовані до освітніх цілей і враховують вікові особливості, психологічні потреби та когнітивні здібності вихованців. Навчальна мнемотехніка допомагає зробити процес навчання більш ефективним, цікавим та результативним. Педагогічну мнемотехніку поділяють на такі методи: – соціальні (використовуйте асоціації для запам'ятовування складних понять. Наприклад, створення асоціативних зв'язків між новою інформацією та відомими фактами чи образами); – візуалізації (створюються яскраві та барвисті зображення, щоб полегшити запам'ятовування інформації. Наприклад, використовуйте графіки, малюнки та карти для ілюстрації складних понять); – римування та поезія (використовуються римовані фрази, вірші та пісні для запам'ятовування інформації. Це особливо ефективно для вивчення дат, формул і лексики); – ігри та інтерактивні методи (використовуються інтерактивні методи, такі як ігри, головоломки та кросворди). Це робить навчання цікавим і заохочує дітей до активної участі. Перевага педагогічної мнемотехніки є те, що допомогти учням краще запам'ятати та відтворити вивчене та мнемонічні методи можна адаптувати до потреб і здібностей кожного вихованця.

Циркова або естрадна мнемотехніка – це видовищні вистави на сцені з використанням мнемотехніки. Ці техніки демонструють дивовижну здатність людської пам'яті, зачаровують глядачів і часто сприймаються як трюки або спритність. Ключові елементи циркової мнемоніки: – швидко запам'ятовувати великі обсяги інформації (демонструє здатність швидко запам'ятовувати та відтворювати довгі списки слів, чисел, карт тощо); – запам'ятовування числових послідовностей (ефективність у запам'ятовуванні довгих послідовностей чисел, наприклад, телефонних номерів, дат, чисел); – запам'ятовування імен та облич (здатність швидко запам'ятовувати і точно відтворювати імена та обличчя великої кількості людей у кімнаті); – картки для запам'ятовування (використання класичних методів місця для запам'ятовування великої кількості інформації та візуалізації цієї інформації під час мовлення).

Циркова мнемотехніка популярна в сфері розваг, оскільки поєднує в собі елементи шоу та науки. Їх часто використовують для залучення аудиторії та привернення уваги до можливостей людського мозку та пам'яті. Таким чином, циркова (естрадна) мнемотехніка – це видовищне і захоплююче використання мнемонічного методу у виконанні, що демонструє глядачам дивовижні можливості людської пам'яті.

Спортивна мнемотехніка – це використання мнемонічних прийомів для покращення спортивних навичок, запам'ятовування тактики, правил і стратегій, а також для збереження концентрації та мотивації спортсменів. Загальна мнемотехніка має на меті полегшити процес запам'ятовування інформації за допомогою асоціацій, образів, рим та зв'язків, а в спортивному контексті ці техніки застосовуються до різних аспектів підготовки та виступу.

Спортивна мнемотехніка не тільки покращує фізичні показники спортсменів, але й допомагає їм керувати психологічними факторами, що впливають на результати, такими як стрес і тривога.

Сучасна мнемотехніка – це система методів і прийомів, які полегшують запам'ятовування та відтворення інформації завдяки використанню асоціацій, візуалізації, римування та асоціювання. Ці методи використовуються в різних сферах, включаючи освіту, професійну діяльність, повсякденне життя і спорт. Сучасні техніки запам'ятовування ґрунтуються на наукових дослідженнях у галузі психології пам'яті та когнітивної науки, корекційній педагогіці.

Сучасна мнемотехніка активно використовується в наш час та потужно розвивається. Вона поєднує в собі всі попередні техніки мнемоніки та доповнюється вченими.

Потрібно зауважити, що людська пам'ять створена для того, щоб яскраво фіксувати візуальні образи. Тому спостереження є важливим для розвитку пам'яті, а також тренує асоціативне мислення. Спостереження і пам'ять тісно пов'язані між собою. Люди не можуть запам'ятати те, чого вони не спостерігали, і можуть спостерігати те, що їх цікавить. Діяльність дітей також ґрунтується на інтересі.

Відомо, що основним змістом пам'яті дітей дошкільного віку є уявлення. Це конкретні образи людей, явищ природи, подій і предметів, їх властивостей, характеристик, ознак і поведінки. Уявлення є основою розповіді. Без уявлень діти не можуть засвоїти загальні поняття. Протягом дошкільного віку образи пам'яті дітей змінюються. Образи стають цілісними та систематизованими, а не розрізненими та фрагментарними. Вони організуються в групи і категорії, надаючи образам пам'яті наочного характеру. На цій основі дитина поступово вчиться керувати своїми думками. Завдяки пам'яті змінюється процес сприйняття. У сприйнятті, заснованому на сформованих уявленнях, об'єкти стають значущими [2, с. 152].

Розглядаючи мнемотехніку як інноваційну методику розвитку для дітей дошкільного віку, неможливо не відмітити її ефективність саме в контексті розвитку та формуванню мовлення дітей з ІП. Оскільки, мнемонічні методи є основним методом

навчання для дітей з ІП, дані прийоми можна розглянути з таких сторін:

– Підвищує ефективність запам'ятовування (діти з ІП часто мають труднощі з короткочасною та довготривалою пам'яттю. Мнемотехніка використовує яскраві образи, асоціації та візуальні підказки, які допомагають їм утримувати та запам'ятовувати інформацію);

– Залучення сенсорних каналів (мнемотехніка часто задіює більшість сенсорних каналів таких як: зоровий, слуховий і тактильний, що дозволяє краще засвоювати інформацію. Це особливо важливо для дітей з ІП);

– Ігровий підхід (мнемотехніка часто включає ігровий елемент. Гра допомагає зменшити стрес і тривогу, пов'язані з навчанням, і підвищує мотивацію до засвоєння нових знань);

– Індивідуалізація навчання (мнемотехніка дозволяє адаптувати методи навчання до потреб і здібностей окремих дітей. Педагоги можуть створювати спеціальні інноваційні мнемотехніки, які відповідають рівню розвитку та інтересам дитини);

– Когнітивний розвиток (використання мнемотехніки сприяє розвитку загальних когнітивних навичок, таких як увага, мислення, уява та мова, що дозволяє дітям бути більш успішними в навчальному процесі та в повсякденному житті);

– Покращення мовлення (завдяки використанню віршиків, пісень та історій, мнемотехніка допомагає дітям розвивати свої мовленнєві та комунікативні навички);

– Формування зв'язного мовлення (за допомогою різноманітних картинок, схем дитина з легкістю може будувати просте речення та складати зв'язну невелику розповідь);

– Підвищення самооцінки (самооцінка дітей підвищується, коли вони успішно запам'ятовують і відтворюють інформацію; як наслідок, вони стають більш вмотивованими та залученими до процесу навчання та розвитку).

Як зазначає автор проекту «Навчальна мнемотехніка», педагог і психолог Г. Чепурний, «... мнемотехніка дає свободу вибору способу засвоєння нової інформації. З урахуванням особливостей сприйняття, обробки і відтворення пропонуються

різні методи і техніки мнемотехніки, що дозволяють здійснювати особистісний підхід до розвитку мнемічних процесів» [3].

Висновки. Отже, у своєму дослідженні мнемотехніку розуміємо як систему методів та прийомів, що допомагає дитині з ІП за допомогою таблиць, схем, картинок швидше та ефективніше запам'ятати нові слова, узагальнити активний та пасивний словник, формувати фразове мовлення чи просте речення, що в подальшому позитивно вплине на формування зв'язного мовлення дитини з ІП.

Розглядаючи історію розвитку мнемотехніки, можна стверджувати, що на початку свого розвитку вона була як одним із елементів риторичного мистецтва. Згодом інтегрувалась у розвиток сучасної когнітивної психології та стала одним із інструментів для зростання спеціальної освіти, корекційної педагогіки та допомагає формувати зв'язне мовлення у дітей з ІП. Оскільки при використанні даної технології залучаються сенсорні канали розвитку дитини, когнітивні процеси, підвищується здатність запам'ятовування. Також передбачається індивідуальний підхід, що допомагає підлаштувати завдання до інтелектуальних здібностей кожної дитини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білюк О. Використання прийомів мнемотехніки у розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня. INNOVATIONS AND PROSPECTS IN MODERN SCIENCE. 2023. С. 232–238. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/46962/1/INNOVATIONS-AND-PROSPECTS-IN-MODERN-SCIENCE-15-17.01.23.pdf#page=232>.
2. Чепурний Г. Освітня мнемотехніка: навчально-методичний посібник. 3-є вид., оновл. зі змінами та доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.
3. Чепурний Г. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 208 с.
4. Тоні Бьюзена «The Mind Map Book». 1993 URL: <https://archive.org/details/mindmapbook00buza/page/n1/mode/2up>

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті охарактеризовано дистанційні технології навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти. Зокрема, наголошено на необхідності модернізації освітнього процесу, адаптації його до нових реалій життя. Зосереджено увагу на дистанційних технологіях навчання, які розширюють межі традиційного освітнього процесу, забезпечуючи можливості для навчання в будь-якому місці та в будь-який час. Наголошено, що онлайн-навчання сприяє розвитку в здобувачів вищої освіти навичок самостійної роботи, критичного мислення та цифрової грамотності. Запропоновано різні підходи до трактування поняття «дистанційні технології навчання». Підкреслено, що дистанційні технології навчання включають інформаційні та педагогічні технології. Окреслено ефективність технологій дистанційного навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти. Представлено власне визначення терміну «дистанційні технології навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти». Розглянуто основні характеристики дистанційних технологій навчання: глобальний доступ, використання Інтернет-технологій, використання мультимедійних ресурсів, синхронність та асинхронність тощо. Визначено дистанційні технології навчання, які набули поширення в закладах вищої освіти. Описано класифікацію інформаційних технологій дистанційного навчання. Виокремлено онлайн-платформи, які доречно використовувати в освітньому процесі. Окреслено переваги дистанційних технологій навчання та онлайн-платформ. Визначено коло проблем у вищій освіті, які успішно розв'язують технології дистанційного навчання під час підготовки майбутніх фахівців. Подано умови використання дистанційних технологій, за яких буде високою якість навчання студентів. Зроблено висновок, що дистанційні технології навчання є комплексом інструментів, методів, що використовуються для організації освітнього процесу на відстані за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, які включають використання онлайн-платформ, електронних навчальних матеріалів, відеоконференцій, цифрових ресурсів, вони є доступними, гнучкими, інтерактивними.

Ключові слова: дистанційні технології навчання, дистанційне навчання, онлайн-

сервіси, освітній процес, заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти.

The article describes distance learning technologies in the educational process of a higher education institution. In particular, it emphasizes the need to modernize the educational process and adapt it to new realities of life. The focus is on distance learning technologies that expand the boundaries of the traditional educational process, providing opportunities for learning anywhere and at any time. It is emphasized that online learning contributes to the development of independent work skills, critical thinking, and digital literacy among higher education applicants. Different approaches to interpreting the concept of «distance learning technologies» are proposed. It is emphasized that distance learning technologies include information and pedagogical technologies. The effectiveness of distance learning technologies in the educational process of a higher education institution is outlined. The actual definition of the term «distance learning technologies in the educational process of a higher education institution» is presented. The main characteristics of distance learning technologies are considered: global access, use of Internet technologies, use of multimedia resources, synchronicity and asynchrony, etc. Distance learning technologies that have become widespread in higher education institutions are identified. The classification of distance learning information technologies is described. Online platforms that are appropriate to use in the educational process are identified. The advantages of distance learning technologies and online platforms are outlined. A range of problems in higher education that are successfully solved by distance learning technologies during the training of future specialists is identified. The conditions for using distance technologies under which the quality of student learning will be high are presented. It is concluded that distance learning technologies are a set of tools and methods used to organize the educational process at a distance using information and communication technologies, which include the use of online platforms, electronic educational materials, video conferences, and digital resources. Distance learning technologies are accessible, flexible, and interactive.

Key words: distance learning technologies, distance learning, online services, educational process, higher education institution, higher education students.

УДК 378.043.18

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.13>

Бзовський Т.О.,
аспірант кафедри сфери
обслуговування, технологій
та охорони праці
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розвиток сучасного суспільства, інформаційних технологій, глобалізація, пандемія COVID-19, введення військового стану в Україні зумовлюють необхідність у адаптації освітнього процесу

до нових реалій життя, його модернізації. Вважаємо, що саме дистанційне навчання стає важливим компонентом освітнього процесу в закладах вищої освіти (далі – ЗВО), адже дозволяє забезпечити можливість доступу до отримання знань

широкому колу студентів, незалежно від їхнього місцезнаходження, в умовах обмежень, що можуть виникати через соціально-економічні, політичні або пандемічні фактори. Варто зауважити, що дистанційні технології навчання значно розширюють межі традиційного освітнього процесу, забезпечуючи можливості для навчання в будь-якому місці та в будь-який час. Завдяки дистанційним технологіям здобувачі вищої освіти можуть отримувати знання в умовах гнучкості та індивідуалізації навчання. Зокрема, в Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «дистанційна форма є однією з форм здобуття вищої освіти, на яку має право кожна особа» [14].

На нашу думку, впровадження дистанційних технологій в освітній процес сприяє покращенню якості навчання, завдяки надання студентам більшої гнучкості у виборі темпу роботи та форм навчання. Крім того, онлайн-навчання сприяє розвитку в здобувачів вищої освіти навичок самостійної роботи, критичного мислення та цифрової грамотності. Використання онлайн-курсів, інтерактивних платформ, відеоконференцій, вебінарів дозволить викладачам і студентам ефективно взаємодіяти та обмінюватися інформацією.

Таким чином, проблема впровадження дистанційних технологій навчання в освітній процес ЗВО набуває особливої актуальності, адже дані технології дозволять подолати традиційні бар'єри, створити нові можливості для розвитку особистості студента і підвищити якість освітнього процесу в умовах сучасних викликів. З огляду на це, постає необхідність у характеристиці дистанційних технологій навчання в освітньому процесі ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми свідчить, що питання використання дистанційних технологій в освітньому процесі ЗВО було предметом вивчення Г. Бреславської, І. Грушиної, Ю. Іванова, С. Кононенка, О. Лучанінової, Н. Манойленко, В. Тетєрева та інших.

Зокрема, Г. Бреславська приділяла увагу використанню дистанційних технологій в освітньому просторі ЗВО. С. Кононенко, Н. Манойленко вивчали проблему цифровізації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання в ЗВО. І. Грушина обґрунтовує теоретичні та методологічні основи використання дистанційних технологій в контексті змішаного навчання. О. Лучанінова у своїх працях висвітлювала реалії та перспективи дистанційного навчання як світового освітнього тренду для ЗВО України. В. Тетєрев окреслював перспективи технологій дистанційної освіти в Україні. Ю. Іванов розглядав проблему управління дистанційним навчанням у ЗВО, зокрема, зосереджуючи увагу на інформаційному та технічному забезпеченні освітнього процесу.

Сутність та особливості дистанційного навчання, дистанційних освітніх технологій розкриваються в працях Х. Алієва, І. Блощинського, К. Бугайчука, М. Зюкової, О. Наливайка та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури свідчить, що багато праць дослідників присвячено здійсненню порівняльної характеристики понять: «дистанційне навчання», «дистанційна освіта»; розкриттю основних теоретичних та методичних аспектів дистанційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх студентів педагогічних університетів; висвітленню змісту поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі; обґрунтуванню сутності, переваг та перспектив упровадження дистанційної освіти, проте зміст, сутність і теоретичні положення, що розкривають наукову дефініцію «дистанційні технології навчання в освітньому процесі ЗВО» ґрунтовно не досліджені та потребують уточнення.

Мета статті полягає у розкритті різних підходів до трактування поняття «дистанційні технології навчання в освітньому процесі ЗВО» та у висвітленні характерних характеристик даних технологій.

Виклад основного матеріалу. У «Словнику-довіднику» з професійної педагогіки А. Семенової дистанційні технології розглядаються як «комунікаційні, інформаційні, інформаційно-комунікаційні, телекомунікаційні технології, технічні засоби, які дають можливість користувачу вільно обирати дисципліни та здійснювати діалоговий обмін з викладачем без урахування часу та відстані» [15, с. 58]. «Великий тлумачний словник сучасної української мови» В. Бусла пропонує трактування поняття «дистанційні технології» як таких технологій, за яких навчання здійснюється за допомогою мережі Інтернет, телефону за обмеженого контакту з викладачами» [5, с. 300]. Схожу дефініцію терміну «дистанційні технології» пропонує «Український педагогічний словник» С. Гончаренка, який визначає дане поняття як «інформаційні технології та технічні засоби: комп'ютерні мережі, телефон, кабельне або супутникове телебачення, які дають можливість налагодити комунікацію між викладачем і студентом» [7, с. 92].

На думку А. Дем'янюк, О. Кучая, дистанційні технології навчання є «сукупністю методів, засобів, форм взаємодії учасників освітнього процесу під час самостійного засвоєння знань та здійснення контролю за їх засвоєнням» [12, с. 81]. «Дистанційні технології навчання, – зауважує А. Алексюк, – є цілісною системою, яка включає в себе засоби, форми навчання, методи, спосіб їх відтворення, наявність миттєвого зворотного зв'язку задля досягнення цілей навчання» [1, с. 100]. І. Бужина, М. Імерідзе, О. Кузьменко визначають сутність поняття «дистанційні технології навчання» як такі

технології, що передбачають навчання на відстані через асинхронний або синхронний доступ до навчального матеріалу, використання Інтернет-технологій та дають змогу індивідуалізувати навчання [4, с. 51].

Є. Долинський підкреслює, що дистанційні технології навчання включають інформаційні та педагогічні технології. Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології організації і супроводу освітнього процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку, створення, передачі і збереження навчальних матеріалів. Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованої комунікації студентів і викладачів з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді. Поділяємо думку науковця стосовно того, що дистанційні технології навчання можуть використовуватися в будь-якій формі навчання: заочній, очній, дистанційній, а також під час вивчення окремих навчальних дисциплін [10, с. 320].

Варто зазначити, що дистанційні технології навчання характеризуються широким використанням електронних підручників, комп'ютерних навчальних програм, Інтернет-мережі. Дані технології є ефективними, оскільки студенти самі відчувають потребу в здобутті знань та мають можливість працювати з навчальними матеріалами в такому обсязі та режимі, який індивідуально підходить для них. Результат залежить від систематичного їх навчання [9].

Враховуючи зазначене вище, в нашому розумінні *дистанційні технології навчання в освітньому процесі ЗВО – це впорядкована сукупність форм, методів, прийомів, засобів організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти, розподілених у просторі та часі. Вважаємо, що дистанційні технології навчання передбачають використання онлайн-платформ, відеоконференцій, електронних курсів, ресурсів для самостійного навчання та інших цифрових інструментів, що дозволяють здійснювати навчання без обов'язкової присутності студентів в аудиторіях.*

Досить важливим є розгляд основних характеристик дистанційних технологій навчання, які включають:

- глобальний доступ – можливість здобувати вищу освіту незалежно від місця проживання;
- використання Інтернет-технологій – мережа «Інтернет» виступає основним засобом навчання та спілкування, що дає можливість викладачам і студентам обмінюватися інформацією, завданнями, матеріалами;
- використання мультимедійних ресурсів – використання інтерактивних, відео-, аудіовправ;

- синхронність та асинхронність – дистанційне навчання може бути синхронним – проведення занять у реальному часі та асинхронним – під час якого відбувається навчання студентів в різний час;

- індивідуалізація навчання – дистанційні технології надають можливість здобувачам вищої освіти обирати зручний графік, враховують інтереси, рівень підготовки, індивідуальні потреби [4, с. 56–57].

- Розглянемо дистанційні технології навчання, які набули поширення в ЗВО:

- телекомунікаційна технологія – технологія, яка передбачає використання глобальних, локальних мереж, супутникових засобів передачі даних для забезпечення доступу до інформаційних освітніх ресурсів (цифрових бібліотек, відеолекцій) та налагодження взаємодії викладача зі студентами і студентів один з одним;

- кейсова технологія – форма дистанційного навчання, яка ґрунтується на наданні здобувачам вищої освіти інформаційних освітніх ресурсів у вигляді навчально-методичних комплексів з використанням різних видів носіїв інформації (кейсів);

- Інтернет-технологія – це спосіб дистанційної передачі інформації, який передбачає використання локальних та глобальних комп'ютерних мереж для забезпечення доступу студентів до інформаційних освітніх ресурсів та для формування програмних засобів реалізації та управління освітнім процесом незалежно від місця знаходження суб'єктів цього процесу [3, с. 102–103].

Для нашого дослідження цінною є класифікація інформаційних технологій дистанційного навчання, представлена А. Дем'янюк, О. Кучаєм. Науковці пропонують виокремити таких три групи:

- способи взаємодії учасників освітнього процесу (електронна пошта, телеконференції, групові мережі);

- методи представлення навчальних матеріалів (онлайн-програми, онлайн-сервіси, Інтернет, телетрансляція, радіотрансляція, аудіо- та відеоносії інформації, флеш накопичувачі);

- презентаційні форми навчальних матеріалів (мультимедіа, електронні публікації, навчальні презентації, телебачення, радіо, віртуальна реальність, моделювання) [12, с. 81].

Зауважимо, що дистанційні технології навчання передбачають використання різноманітних онлайн-платформ в освітньому процесі ЗВО. В. Кириленко, Ю. Чалюк пропонують викладачам ЗВО в освітньому процесі дистанційного формату застосовувати наступні онлайн-платформи: Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams, Classtime, Cisco Webex Meetings, онлайн-курси: VUMonline, Khan Academy, Prometheus, відеолекторій WiseCow, студію онлайн-навчання EdEra [11, с. 27]. Розглянемо деякі з них детальніше.

Moodle – найперша автоматизована онлайн-платформа для дистанційного навчання, яка забезпечує його технічну організацію. Вона дає студентам можливість проходити тестування, виконувати завдання для самостійної роботи, переглядати презентації з різних навчальних дисциплін, самостійно опрацьовувати теоретичний матеріал, обговорювати проблемні питання. Викладач має змогу створити веб-сайт навчального курсу й управляти доступом до нього, завантажуючи на сервер плани занять, завдання для студентів, конспекти лекцій для використання у зручний час. При такій організації навчання він може контролювати відвідування студентів, проводити заняття згідно розкладу, робити записи в онлайн-журналах. Переваги онлайн-платформи: зручність, модульність, інтерактивність, гнучкість системи, різні форми контролю знань, планування подій [13, с. 42; 2, с. 38].

Google Classroom – зручний Гугл-сервіс, який дає можливість публікувати навчальні матеріали, різні типи опитувань та завдань, перевіряти роботи студентів, здійснювати зворотній зв'язок.

Zoom – дозволяє організовувати у відеоформаті онлайн-зустрічі. Студентам потрібно лише перейти за наданим посиланням. Завдяки відеоконференціям, викладач може проводити лекційні або практичні заняття, щоб перевірити знання студентів та їхнє розуміння навчального матеріалу.

Edmodo – сервіс для викладачів і студентів, який дає змогу викладачеві публікувати тести для перевірки знань здобувачів вищої освіти, створювати предметні групи для обміну навчальними матеріалами, завантажувати книги та файли.

ClickMeeting – зручний сервіс, який підходить для організації та проведення навчальних тренінгів, онлайн-зустрічей, вебінарів, роблячи їх цікавими та продуктивними. Містить інструменти, за допомогою яких можна створити презентації, взаємодіяти з аудиторією, спостерігати за перебігом онлайн-зустрічі [3, с. 103–104].

Варто підкреслити, що дистанційні технології навчання передбачають долучення студентів до перегляду та комунікації під час вебінарів. «Вебінари, – зазначають М. Титарчук, О. Чепелев, – є особливим видом відеоконференцій, що забезпечує двосторонню передачу, обробку, перетворення й подання інформації на відстань в реальному часі» [16, с. 320]. Дослідники акцентують увагу на тому, що під час вебінарів здебільшого повідомляється навчальний матеріал, а зворотній зв'язок з аудиторією через чат є мінімальним.

Важливо розглянути переваги дистанційних технологій навчання в освітньому процесі ЗВО, запропоновані Ю. Букатару, І. Герушем, І. Маринчиною:

– гнучкість технологій – створення студентам зручних умов для засвоєння матеріалу в зручний час;

– нижча вартість навчання та економія часу;

– зміна ролі викладача – виконання ролей: наставника, помічника, координатора (тьютора), який спрямовує студента в процесі навчання;

– інтерактивність – онлайн-курси та платформи дозволяють студентам активно взаємодіяти з навчальними матеріалами, іншими студентами та викладачами;

– самостійна робота студента – студент самостійно здобуває знання, в результаті чого їхня якість – вища;

– індивідуалізація – можливість студентів працювати в індивідуальному темпі та отримувати персоналізовану підтримку [6, с. 35].

Серед переваг онлайн-платформ та дистанційного навчання Г. Бреславська також відзначає:

– адаптивність – уникнення суб'єктивного характеру оцінки, зниження напруги під час спілкування;

– технологічність – використання сучасних технічних та програмних засобів;

– швидкий обмін досвідом – технології дистанційного навчання дають можливість швидко створювати віртуальні професійні спільноти [3, с. 104].

Нам імпонують погляди М. Титарчук, О. Чепелева, які окреслюють коло проблем у вищій освіті, які успішно розв'язують технології дистанційного навчання при підготовці майбутніх фахівців: підвищення професійної активності та мобільності здобувачів вищої освіти; формування єдиного освітнього простору; підвищення рівня якості освіти у ЗВО; індивідуалізація навчання; реалізація потреб майбутніх фахівців в освітніх послугах [16, с. 320].

Для нашого дослідження важливими є умови використання дистанційних технологій, запропоновані Р. Гуревичем, М. Кадемією, за яких буде високою якість навчання студентів:

– висока мотивація здобувача вищої освіти до навчання, сформованість умінь самостійно навчатися;

– створення в ЗВО умов для поточного комп'ютерного тестування знань студентів;

– наявність у ЗВО розроблених навчально-методичних посібників і рекомендацій для самостійного вивчення матеріалу;

– створення у ЗВО програмно-технічного оснащення освітнього процесу (телекомунікація, комп'ютери, програмні пакети і системи);

– здійснення контролю залишкових знань в електронному вигляді [8, с. 268].

Висновки. Отже, аналіз теоретичних досліджень із проблеми використання дистанційних технологій в освітньому процесі ЗВО дозволив нам зробити висновок про те, що дистанційні

технології навчання є комплексом інструментів, методів, що використовуються для організації освітнього процесу на відстані за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, які включають використання онлайн-платформ, електронних навчальних матеріалів, відеоконференцій та інших цифрових ресурсів задля здійснення навчання та оцінювання знань студентів без необхідності їх фізичної присутності. Дистанційні технології навчання є доступними, гнучкими, інтерактивними та дозволяють значно розширити доступ до освіти, сприяючи модернізації освітніх процесів.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні проблеми використання дистанційних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Алієв Х. М. Дистанційні освітні технології: сутність, ознаки, особливості. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 35. С. 36–40.
3. Бреславська Г. Дистанційні технології в освітньому просторі ЗВО. *Вища освіта України*. 2023. № 2. С. 102–108.
4. Бужина І. В., Імерідзе М. Б., Кузьменко О. Г. Використання інноваційних технологій у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 14 (32). С. 51–61.
5. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
6. Геруш І. В., Гайдуков В. А. Букатару Ю. С., Маринчина Ю. М. Дистанційні технології навчання як одна з інноваційних технологій у навчальному процесі. *Медицина освіти*. 2012. № 3. С. 35–36.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Вид-во «Либідь», 1997. 374 с.
8. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інноваційні освітні технології у вищих навчальних закладах. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : збірник наук. пр. / ред. О. Г. Романовський. Харків : НТУ «ХПІ», 2016. С. 266–274.
9. Дистанційні технології навчання. URL: <https://knute.edu.ua/file/MTC=/2a752779297f3605c3be6b6bfbfd15a27.pdf> (дата звернення: 18.12.2024).
10. Долинський Є. В. Дистанційні технології навчання перекладачів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. № 24. С. 319–323.
11. Кириленко В. І., Чалюк Ю. О. Оцінка готовності країн до дистанційного навчання. *Приазовський економічний вісник*. 2022. Вип. 1 (30). С. 24–33.
12. Кучай О., Дем'янюк А. Сучасні технології дистанційного навчання. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2021. № 2. С. 77–85.
13. Осадча К., Осадчий В., Спірін О., Круглик В. Реалізація індивідуалізації та персоналізації навчання засобами MOODLE. *Молодь і ринок*. 2021. № 1 (187). С. 38–43.
14. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 18.12.2024).
15. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
16. Чепелєв О. О., Титарчук М. В. Дистанційні інформаційні технології в освіті під час карантину. *Наукові та освітні трансформації в сучасному світі* : збірник матеріалів Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 15 липня 2021 року) / Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій, м. Чернігів. Суми : ТОВ НВП «Росток А.В.Т.», 2021. С. 319–321.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ PECULIARITIES OF ORGANIZING EXPERIMENTAL RESEARCH

У статті проаналізовано сучасні підходи до організації експериментальних досліджень у педагогіці, які є ключовими для розвитку освітньої науки та впровадження інновацій у навчально-виховний процес. Ефективна організація педагогічного експерименту є багатоступеневим процесом, що включає планування, вибір методів збору та аналізу даних, дотримання етичних стандартів і практичну реалізацію. Особлива увага приділена використанню цифрових технологій, таких як онлайн-платформи для збору даних і автоматизації оцінювання, що відкривають нові можливості для досліджень. Етичні аспекти експериментальних досліджень, особливо при роботі з дітьми та вразливими групами, розглянуто окремо. Наголошено на необхідності розробки етичних протоколів, які забезпечують конфіденційність, добровільну участь і захист прав учасників, а також на важливості їх адаптації до цифрового середовища. Інтердисциплінарний підхід, що об'єднує знання педагогіки, психології, соціології та інформаційних технологій, визначено як перспективний для всебічного аналізу педагогічних явищ. Водночас, для його ефективної реалізації необхідна тісна співпраця між фахівцями різних галузей. Запропоновано рекомендації щодо вдосконалення організації експериментальних досліджень у педагогіці, зокрема впровадження цифрових інструментів для збору і аналізу даних, створення міждисциплінарних команд, підвищення кваліфікації педагогів у галузі дослідницьких методик і розробка нових етичних стандартів. Також підкреслено важливість дослідження довгострокових ефектів педагогічних інновацій для оцінки їх стійкості та ефективності в освітньому середовищі. У висновках зазначено, що подальший розвиток методології організації експериментальних досліджень сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, розвитку педагогічної науки та формуванню нових підходів до освітньої практики. Використання цифрових технологій, міждисциплінарність і дотримання етичних стандартів залишаються фундаментальними компонентами цього процесу.

Ключові слова: педагогічний експеримент, цифровізація освіти, етичні аспекти, між-

дисциплінарний підхід, освітні інновації, методика дослідження, аналіз даних, довгострокові ефекти, адаптація методик.

The article analyzes modern approaches to organizing experimental research in pedagogy, emphasizing their role in advancing educational science and implementing innovations in teaching and learning. Effective organization of pedagogical experiments is described as a multi-stage process involving planning, selecting methods for data collection and analysis, adhering to ethical standards, and practical implementation. Digital technologies, such as online platforms for data collection and automated assessment tools, open new research possibilities but also present challenges, including adapting methodologies to digital environments and addressing participants' digital literacy.

Ethical aspects, particularly when working with children and vulnerable groups, are highlighted. The article stresses the need for ethical protocols ensuring confidentiality, voluntary participation, and protection of participants' rights, adapted to digital contexts. The interdisciplinary approach, combining knowledge from pedagogy, psychology, sociology, and information technology, is presented as promising for comprehensive analysis, though it requires effective collaboration among specialists.

Recommendations for improving experimental research in pedagogy include integrating digital tools for data collection and analysis, forming interdisciplinary teams, enhancing educators' research skills, and developing updated ethical standards. The importance of studying the long-term effects of pedagogical innovations is emphasized to assess the sustainability and effectiveness of changes in educational environments.

The article concludes that refining methodologies for organizing experimental research will improve the educational process, advance pedagogical science, and shape innovative educational practices. Digital technologies, interdisciplinarity, and ethical adherence are foundational to this progress.

Key words: pedagogical experiment, education digitalization, ethical aspects, interdisciplinary approach, educational innovations, research methodology, data analysis, long-term effects, methodology adaptation.

УДК 37.018.43:004
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.14>

Бубній С.М.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Організація експериментального дослідження є ключовим етапом у педагогічній науці, оскільки саме експеримент дозволяє виявити причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними впливами та результатами навчально-виховного процесу. В умовах сучасної освіти, що характеризується швидкими змінами та впровадженням інноваційних технологій, особливо важливо розробляти та впроваджувати нові методики, які підвищують ефективність навчання та виховання.

Проблема організації експериментального дослідження в педагогіці полягає в необхідності розробки науково обґрунтованих методів та підходів, які забезпечують достовірність і валідність отриманих результатів. Це включає визначення чітких критеріїв оцінювання, вибір адекватних методів збору та аналізу даних, а також врахування етичних аспектів дослідження.

Зв'язок цієї проблеми з важливими науковими та практичними завданнями полягає в наступному:

Розвиток педагогічної науки: Експериментальні дослідження сприяють виявленню нових закономірностей у навчально-виховному процесі, що розширює теоретичні основи педагогіки та сприяє її подальшому розвитку.

Впровадження інновацій: На основі експериментальних даних розробляються і впроваджуються нові педагогічні технології та методики, які підвищують якість освіти та адаптують її до сучасних вимог суспільства.

Підвищення професійної компетентності педагогів: Участь у проведенні експериментальних досліджень сприяє розвитку дослідницьких навичок у вчителів, що підвищує їхню професійну майстерність та готовність до впровадження новітніх освітніх практик.

Таким чином, дослідження особливостей організації експериментального дослідження в педагогіці є надзвичайно актуальним, оскільки воно забезпечує науково обґрунтоване впровадження інновацій в освітній процес, сприяє підвищенню його ефективності та якості, а також відповідає сучасним запитам суспільства щодо розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками українські науковці активно досліджують методологічні та практичні аспекти організації експериментальних досліджень у педагогіці. Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених організації експериментального дослідження в педагогіці, свідчить про значну увагу українських науковців до цієї проблематики. Зокрема, доктор педагогічних наук, професор Н.М. Дем'яненко у своїх працях розглядає методологічні аспекти педагогічних досліджень, акцентуючи увагу на важливості чіткого планування та організації експериментальної діяльності в освітньому процесі [1].

Інститут педагогіки НАПН України також активно займається науковими дослідженнями в галузі педагогіки. Зокрема, у 2024 році в Інституті виконується 22 наукові дослідження, серед яких є фундаментальні та прикладні роботи, що стосуються методології, теорії та історії освіти і педагогіки [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасних українських наукових публікацій свідчить про значний прогрес у розробці методології та практики організації експериментальних досліджень у педагогіці. Проте, деякі аспекти цієї проблематики залишаються недостатньо вивченими та потребують подальшого дослідження.

1. Інтеграція інноваційних технологій в експериментальні дослідження. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові можливості для проведення педагогічних експериментів. Однак, питання адаптації та ефективного використання цих технологій у контексті

експериментальних досліджень потребує глибшого вивчення. Зокрема, необхідно розробити методики, що враховують специфіку цифрового середовища та забезпечують достовірність отриманих результатів.

2. Етичні аспекти педагогічного експерименту. Хоча етичні питання в педагогічних дослідженнях обговорюються, все ще бракує чітких рекомендацій щодо забезпечення етичних стандартів під час проведення експериментів. Особливо це стосується досліджень, що включають вразливі групи учасників, такі як діти або особи з особливими освітніми потребами. Розробка етичних протоколів та їх впровадження в практику експериментальних досліджень є актуальним завданням.

3. Оцінювання довгострокових ефектів педагогічних інновацій. Більшість експериментальних досліджень зосереджуються на короткострокових результатах впровадження нових методик або технологій. Проте, питання стійкості та тривалості цих ефектів залишається відкритим. Необхідні дослідження, що аналізують вплив педагогічних інновацій у довгостроковій перспективі, зокрема їх вплив на формування життєвих компетентностей учнів.

4. Адаптація експериментальних методик до різних освітніх контекстів. Україна характеризується різноманітністю освітніх середовищ, що зумовлює потребу в адаптації експериментальних методик до специфічних умов. Питання універсальності та варіативності експериментальних підходів, а також їх ефективність у різних регіонах та типах навчальних закладів потребують подальшого дослідження.

5. Використання змішаних методів дослідження. Поєднання кількісних та якісних методів у рамках одного експерименту може надати більш глибоке розуміння педагогічних явищ. Однак, методологічні аспекти такого поєднання, зокрема питання валідності та надійності отриманих даних, залишаються недостатньо розробленими.

Таким чином, подальше дослідження зазначених аспектів сприятиме вдосконаленню організації експериментальних досліджень у педагогіці та підвищенню їх наукової та практичної цінності.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до організації експериментальних досліджень у педагогіці, виявлення невирішених аспектів та розробка рекомендацій щодо їх удосконалення.

Завданнями дослідження є:

1. Огляд сучасних методик проведення педагогічних експериментів в умовах цифровізації освіти.

2. Аналіз етичних стандартів та викликів у контексті педагогічних досліджень.

3. Визначення переваг та обмежень інтердисциплінарного підходу в організації педагогічних експериментів.

4. Розробка рекомендацій для покращення практики проведення експериментальних досліджень у педагогіці з урахуванням виявлених проблем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація експериментального дослідження є багатоступеневим процесом, що включає визначення мети, завдань, об'єкта, предмета дослідження, вибір методів збору та аналізу даних, а також планування та проведення власне експерименту. У контексті педагогічної науки ця діяльність потребує дотримання методологічних принципів, що забезпечують достовірність отриманих результатів і їх наукову цінність.

1. Сучасні методики проведення педагогічних експериментів в умовах цифровізації освіти.

З появою цифрових технологій експериментальні дослідження у педагогіці набули нових можливостей. Методи збору даних, такі як онлайн-опитування, відеоаналіз навчальних занять, застосування інтерактивних платформ для оцінки знань, значно підвищують ефективність досліджень. Наприклад, використання платформ типу Google Classroom або Moodle дозволяє дослідникам автоматично збирати дані про прогрес учнів, їхню взаємодію з матеріалом, частоту виконання завдань тощо.

Однак, цифровізація вимагає і нових підходів до планування досліджень, оскільки необхідно враховувати такі фактори, як цифрова грамотність учасників, доступ до інтернету та конфіденційність персональних даних.

2. Етичні стандарти та виклики в педагогічних дослідженнях.

Етичні аспекти проведення експериментальних досліджень у педагогіці є одним із ключових моментів, особливо при роботі з дітьми та підлітками. Основними принципами залишаються добровільність участі, конфіденційність інформації та захист прав учасників.

Наприклад, під час збору даних через цифрові платформи важливо забезпечити анонімність учасників та попереднє отримання їхньої згоди (або згоди їхніх батьків).

3. Переваги та обмеження інтердисциплінарного підходу.

Інтердисциплінарний підхід дозволяє враховувати психологічні, соціологічні та технологічні аспекти освітнього процесу. Наприклад, психологічні теорії можуть допомогти розробити більш ефективні педагогічні стратегії, а соціологічні підходи дозволяють оцінити вплив навчальних технологій на соціальні взаємодії в освітньому середовищі.

Однак, такі дослідження вимагають участі фахівців з різних галузей, що може ускладнити процес планування та аналізу результатів.

4. Рекомендації щодо покращення практики проведення експериментальних досліджень:

1. Інтеграція цифрових інструментів: Впровадження платформ для збору та аналізу даних, що спрощують роботу дослідників і забезпечують достовірність результатів.

2. Дотримання етичних стандартів: Розробка етичних протоколів із урахуванням специфіки цифрового середовища та вікових особливостей учасників.

3. Розширення міждисциплінарної співпраці: Створення команд, до яких входять педагоги, психологи, соціологи та спеціалісти з інформаційних технологій.

4. Навчання дослідників: Проведення семінарів і тренінгів для педагогів щодо сучасних методик проведення експериментів та роботи з цифровими інструментами.

Таким чином, аналіз сучасних підходів до організації експериментальних досліджень демонструє значний потенціал для підвищення їхньої ефективності, за умов врахування новітніх викликів та адаптації до сучасного освітнього середовища.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що організація експериментальних досліджень у педагогіці має значний потенціал для вдосконалення освітнього процесу. Цифровізація освіти відкриває нові можливості для збору та аналізу даних, але водночас висуває вимоги до адаптації методик експериментів до нових реалій.

Етичні аспекти є важливим елементом кожного дослідження, особливо в умовах цифрового середовища, де конфіденційність та добровільність участі потребують особливої уваги. Інтердисциплінарний підхід до організації експериментів створює умови для всебічного вивчення педагогічних явищ, але водночас вимагає узгодженості між різними фахівцями.

Основні висновки:

1. Цифрові технології стають невід'ємною частиною педагогічних експериментів, сприяючи їхній ефективності та науковій валідності.

2. Етичні протоколи повинні бути оновлені та адаптовані до сучасних умов проведення досліджень.

3. Інтердисциплінарний підхід потребує поглиблення співпраці між педагогами, психологами, соціологами та технологами.

Подальші перспективи досліджень у цьому напрямку:

1. Розробка нових інструментів для цифрових експериментів: створення інтерактивних платформ і мобільних додатків, які дозволять автоматизувати процес збору та аналізу даних.

2. Формування національних стандартів етичних практик у педагогічних дослідженнях, враховуючи міжнародний досвід та специфіку української освіти.

3. Створення міждисциплінарних дослідницьких центрів: такі центри можуть сприяти

інтеграції знань із різних галузей науки та підвищенню якості педагогічних досліджень.

4. Навчання педагогів новітнім методикам експериментальної роботи: організація тренінгів, курсів підвищення кваліфікації та семінарів для освітян.

Таким чином, подальший розвиток методології організації експериментальних досліджень сприятиме не лише підвищенню якості освітнього процесу, але й вдосконаленню педагогічної науки в цілому. Використання цифрових технологій, міждисциплінарність та етична відповідальність стануть основою для ефективного впровадження інновацій у сучасній освіті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дем'яненко, Н.М., Смікал, В.О. Організація експериментальної діяльності (015 Професійна освіта). Навчально-науковий комплекс освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (теорія і методика професійної освіти); М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; за ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.2020, С. 217–249.

2. Інститут педагогіки НАПН України. Наукові дослідження у 2024 році URL: https://undip.org.ua/about/activity/scientific-research/naukovidoslidzhennia-u-2024-rotsi/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 24.12.2024).

ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПРОБЛЕМА ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ СТУДІЙ

EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER AS A PROBLEM OF NATIONAL SCIENTIFIC RESEARCHES

У статті досліджено емоційно-етичну компетентність вчителя фізичної культури. Зауважено, що сучасні тенденції розвитку вітчизняної системи освіти зумовлюють розширення та ускладнення функцій діяльності вчителя фізичної культури, що, в свою чергу, призводить до зростання вимог щодо його компетентності, зокрема, емоційно-етичної. Автори зазначають, що попри актуальність феномену емоційно-етичної компетентності вчителя фізичної культури, наявність у вітчизняних наукових студіях ґрунтовних визначень етичної та емоційної компетентностей педагогів, дефініція «емоційно-етична компетентність вчителя фізичної культури», на жаль, не обґрунтована. Професійна діяльність вчителя фізичної культури передбачає широкий спектр завдань, спрямованих на формування фізичних якостей учнів, розвиток рухових умінь і навичок, зміцнення здоров'я, виховання морально-вольових якостей та ін. Відповідно, постає необхідність формування у вчителя фізичної культури саме емоційно-етичної компетентності, яку автори розглядають як невід'ємну частину його загальної професійної компетентності. Представлено найбільш актуальні тлумачення вітчизняними науковцями етичної компетентності майбутніх педагогів, емоційної компетентності, емоційної компетентності вчителя та емоційно-етичної компетентності педагога. Ураховуючи проаналізовані наукові напрацювання, специфіку професійної діяльності, емоційно-етичну компетентність вчителя фізичної культури автори визначають як сукупність спеціальних знань, умінь і особистісних якостей, які дозволяють педагогу усвідомлювати та керувати власними емоціями, встановлювати толерантні стосунки з усіма учасниками освітнього процесу, а також створювати сприятливу атмосферу для фізичного розвитку та виховання дітей та молоді. Переконані, що ця компетентність є не менш важливою, ніж професійні знання та вміння, оскільки дозволяє створити атмосферу, в якій учні із задоволенням займаються фізичною культурою, розвиваються як особистості, досягають спортивних та особистих успіхів.

Ключові слова: вчитель фізичної культури, компетентність, етична компетентність, емоційна компетентність, професійна

компетентність, емоційно-етична компетентність вчителя фізичної культури.

The author of the article has studied the emotional and ethical competence of physical education teacher. It has been noted that modern trends in the development of the national education system lead to the expansion and complication of the functions of the physical education teacher, which, in its turn, leads to an increase of requirements for his/her competence, in particular, emotional and ethical competence. The authors have noted that despite the relevance of the phenomenon of emotional and ethical competence of physical education teachers, the availability of thorough definitions of ethical and emotional competences of teachers in national scientific researches, the definition of "emotional and ethical competence of physical education teachers" is unfortunately not substantiated. The professional activity of physical education teacher involves a wide range of tasks aimed at forming physical qualities of students, developing motor skills, improving health, educating moral and volitional qualities, etc. Accordingly, there is a necessity to form the emotional and ethical competence of physical education teachers, which the authors consider as an integral part of their general professional competence. The most relevant interpretations of ethical competence of future teachers, emotional competence, emotional competence of a teacher and emotional and ethical competence of a teacher by national scientists have been presented. Taking into account the analyzed scientific developments, the specifics of professional activity, the authors define the emotional and ethical competence of a physical education teacher as a set of special knowledge, skills and personal qualities that allow a teacher to realize and manage their own emotions, establish tolerant relationships with all participants in the educational process, and create a favorable atmosphere for the physical development and education of children and youth. We are convinced that this competence is no less important than professional knowledge and skills, as it allows us to create an atmosphere in which students enjoy physical education, develop as individuals, and achieve sporting and personal success.

Key words: physical education teacher, competence, ethical competence, emotional competence, professional competence, emotional and ethical competence of a teacher of physical education.

УДК [159.942:005.336.2:37.011.3-051:796]:001.891
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.15>

Візавер В.А.,

викладач української мови
Навчально-консультативного центру
імені Егана Еде Закарпатського
угорського інституту
імені Ференца Ракоці II

Медве М.О.,

викладач фізичної культури
Фахового коледжу Закарпатського
угорського інституту
імені Ференца Ракоці II

Візавер А.Д.,

директор
Спортивно-оздоровчого центру
Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасні тенденції розвитку вітчизняної системи освіти зумовлюють розширення та ускладнення функцій діяльності вчителя фізичної культури, що, в свою чергу, призводить до зростання вимог до його компетентності. При цьому все більшого значення набуває феномен успішності педагогічної діяльності, професійно-особистісного зростання,

професійної компетентності та ін., що пов'язано з постійною емоційною напругою педагогів, необхідністю реагувати на усі професійні виклики з урахуванням етичних норм і принципів.

Погоджуємося з І. Сухопарою, що реформування сучасної української школи передбачає переорієнтацію її на емоційну складову в освітньому процесі, а саме мотивацію, творчість,

професіоналізм вчителя, наскрізний ціннісний виховний процес, партнерські стосунки вчителя, учня, їх батьків; орієнтація на освітні потреби школяра, створення комфортного освітнього середовища [8, с. 112]. Саме тому формування емоційно-етично компетентного педагога, як стверджує О. Лядобрук, вважається соціально значимим завданням, від вирішення якого залежить успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури у суспільстві та перспективи розвитку сучасної людини [3].

Мета професійної діяльності сучасного вчителя, згідно із професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти», полягає в організації навчання та виховання здобувачів освіти під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання [5]. Однією з вагомих компетентностей у професійному стандарті виокремлено емоційно-етичну, яка полягає у здатності педагога: усвідомлювати особисті відчуття почуття, емоції, потреби та емоційні стани інших учасників освітнього процесу, керувати власними емоційними станами; конструктивно й безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; усвідомлювати й поціновувати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя надзвичайно ґрунтовно досліджено Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Зязюном, А. Крижановським, М. Мороз, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сущенко, О. Шквир, В. Щур, М. Юзик та ін. Теоретико-методологічні засади педагогічної етики є предметом дослідження Б.Безязичного, Г. Васяновича, В. Лозової, С. Сисоєва, С. Ткаченко, Л. Хоружої та ін. Емоційні аспекти професійної діяльності вчителів розкрито О. Грицук, Л. Кондрашовою, М. Кузнецовим, Л. Ракітянською, М. Шпак та ін. Специфіку професійної діяльності вчителів фізичної культури обґрунтовано у напрацюваннях Д. Балашова, Т. Бугаєнко, Т. Круцевич, Л. Никифорової, Л. Сущенко, Т. Хоми та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність феномену емоційно-етичної компетентності вчителя фізичної культури не викликає сумніву. Проте, слід зауважити, що незважаючи на наявність у вітчизняних наукових студіях визначень етичної та емоційної компетентностей педагогів, дефініція «емоційно-етична компетентність вчителя фізичної культури» не обґрунтована. Відповідно, вважаємо за доцільне схарактеризувати цю компетентність,

обґрунтувати її вагомість та привернути увагу сучасних науковців і практиків до досліджуваної проблеми.

Мета статті – схарактеризувати емоційно-етичну компетентність вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність вчителя фізичної культури передбачає широкий спектр завдань, спрямованих на формування фізичних якостей учнів, розвиток рухових умінь і навичок, зміцнення здоров'я, виховання морально-вольових якостей та ін. Уважаємо, що виконання поставлених завдань можливе за умови сформованості у вчителя фізичної культури саме емоційно-етичної компетентності, яку розглядаємо як невід'ємну частину його загальної професійної компетентності. Пояснимо свою позицію, розглянувши зміст термінів, що складають поняття «емоційно-етична компетентність вчителя фізичної культури».

Погоджуємося з Л. Хоружою, що через професійну етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі щодо умов фахової діяльності. При цьому професійна етика містить сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку, а через нього – до людей, з якими він контактує у процесі діяльності [10, с. 14]. Як стверджує дослідниця, «учительська етика присутня в кожному фрагменті педагогічної дії, це, так званий, професійний «компас», який орієнтує вчителя у смисловому і ситуативному полі, підказує необхідну стратегію і тактику поведінки» [10, с. 14]. Особистісно орієнтований характер освітньо-виховної діяльності, стосунки з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками цього процесу передбачають необхідність переорієнтації свідомості вчителів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості учня та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами, адекватну поведінку в різних ситуаціях мінливого шкільного життя, які потребують морального вибору [10, с. 14].

Осмилюючи практичні аспекти розвитку професійної етики педагога, Л. Хоружа вважає, що йому необхідно збагнути, усвідомити на рівні понять основні загальнолюдські та педагогічні цінності – пошана людської гідності, прав людини, верховенство права, свобода, солідарність, відповідальність у професії і перед Україною та ін. Саме ці поняття, на думку авторки, дозволять «вивести педагога у сферу світоглядного осмислення соціальної і педагогічної дійсності, уникнути процесів підміни цінностей, які поширені сьогодні в суспільстві, зробити їх орієнтирами у виборі способів педагогічної діяльності» [10, с. 16]. Підтримуємо думку Л. Хоружої, що «оволодіння нормами професійної етики дозволяє сформулювати у педагога такі моральні регуляції, як професійний обов'язок і відповідальність, совість та гідність, чесність

і шляхетність, а разом із цим уникнути або звести до мінімуму, моральні суперечності між: належним і сутнісним; свободою та необхідністю; волею, розумом і почуттями тощо. Адже саме визначені категорії презентують рівень моральної регуляції поведінки вчителя, без яких неможлива реалізація будь-якої педагогічної технології, функціонування навчально-виховних систем, результативна педагогічна дія» [10, с. 17].

Етичну компетентність майбутніх педагогів Н. Султанова трактує як «комплексне інтегративне утворення в цілісній структурі особистості фахівця, що характеризує ступінь відображення теоретичних етико-педагогічних знань у практичній площині професійної діяльності, є показником сформованості особистісних морально-етичних якостей і професійних цінностей, які в комплексі зумовлюють готовність майбутнього фахівця до етично-адекватного виконання професійної діяльності згідно з нормами педагогічної етики» [7]. Цікавою є позиція дослідниці щодо двозначності змісту етичної компетентності майбутнього педагога, що передбачає, «з одного боку, моральність змісту діяльності, а з іншого боку, є необхідним психолого-педагогічним інструментом його впливу на учасників освітнього процесу» [7].

Етична компетентність учителя, як вважає Л. Хоружа, являє собою «складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм» [11, с. 16]. Про сформовану етичну компетентність свідчать такі здатності педагога, як: усвідомлення гуманістичних цінностей, основ педагогічної етики; розуміння морального змісту педагогічної професії; закономірності удосконалення культурних потреб та інтересів; здатність до емоційно-етичної рефлексії своєї професійної поведінки; вміння аналізувати й передбачати результати і наслідки своїх виховних впливів на учнів; майстерність вирішувати конфлікти, розуміти і відчувати почуття та потреби вихованців; реалізація у професійній поведінці стратегії і тактики етично адекватного спілкування з різними учасниками освітньо-виховного процесу [9].

Б. Без'язичний акцентує увагу на тому, що у педагогічній діяльності етична компетентність учителя має виняткову значущість, адже навчання та виховання школярів вимагає відповідної моральної регуляції. Для молодого покоління особистість учителя має слугувати прикладом етичних настановлень та моральної поведінки. Автор переконаний, що уроки фізичної культури мають розвивати у дітей не тільки фізичні якості, а й сприяти засвоєнню уявлень про спортивну етику, виробленню таких моральних та морально-вольових

якостей як взаємодопомога, повага до суперника, цілеспрямованість, дисциплінованість тощо [1]. Аналізуючи сутнісні характеристики професійно-педагогічної компетентності Б. Без'язичний виділяє в загальній структурі професійно-педагогічної компетентності етичну складову, яка розширює професійні можливості педагога та виявляє себе як здатність до етичного керівництва педагогічним процесом, здатність взаємодіяти з усіма суб'єктами освітньо-виховної діяльності на засадах професійної та педагогічної етики [1].

Цінною для нас є думка науковця, згідно з якою «підвищення рівня сформованості етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури є можливим, завдяки: організації формування етичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури як цілісного особистісно-орієнтованого процесу; урахуванню при визначенні мети, змісту підготовки студентів відповідного фаху моральний виховний потенціал фізичної культури; забезпеченню єдності загальнокультурного, професійного й морального розвитку особистості вчителя в умовах професійної підготовки; забезпеченню набуття досвіду морального виховання шляхом цілеспрямованого включення майбутнього вчителя фізичної культури в професійну діяльність під час педагогічних практик; розробці моделі науково-методичного забезпечення системи формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в процесі професійної підготовки» [1].

Емоційну компетентність О. Льошенко розглядає як специфічний конструкт емоційного реагування, пов'язаний з емоційним інтелектом та спрямований на оволодіння людиною певним ставленням до власних й чужих переживань з метою самовдосконалення [4]. Т. Скорик розуміє емоційну компетентність як «комплексну характеристику особистості, що є результатом прояву її емоційного інтелекту та виявляється як здатність до адекватної рефлексії, саморегуляції, прояву емпатії та відповідної соціальної взаємодії; готовність і здатність людини вчасно ідентифікувати та усвідомлювати власні емоції та визначати потреби, які їх продукують; емпатійно розуміти емоції та потреби інших та адекватно реагувати на них; скеровувати емоційні реакції, як власні, так і інших людей, на допомогу, а не руйнацію; здатність до звільнення від негативних емоцій та заміщення їх адекватними ситуаціям реакціям» [6].

На думку І. Сухопари, емоційна компетентність вчителя є «динамічною комбінацією поглядів, цінностей, знань про емоції, вміння вираження, розуміння, керування власними емоціями та емоційним станом учнів, особистих якостей для успішного здійснення освітнього процесу на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з школярами, їх батьками, колегами, власної реалізації

в професійній сфері» [8, с. 115]. У структурі емоційної компетентності дослідниця виокремлює особистісний і міжособистісний компоненти. Перший є ключем до самопізнання, розуміння, вираження, ідентифікації, стимулювання власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою і характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент – це здатність розуміти емоційний стан інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки, діяльності, ефективно з ними спілкуватися, взаємодіяти, вирішувати проблеми і включає толерантність, емпатію, комунікабельність, конгруентність, діалогічність [8, с. 115].

У межах нашого дослідження поділяємо думку Л. Кучинської щодо магістральної ролі у формуванні гармонійної освітньої картини емоційно-ціннісного компоненту. Авторка стверджує, що «оволодіння емоційними здібностями та етичними навичками дозволяє педагогам переформатувати уявлення про педагогічну діяльність як просто успішну передачу інформації від педагога до здобувачів освіти і налаштувати фокус у бік сприйняття її як освітнього процесу, що потребує постійних інтелектуальних, емоційних та моральних зусиль, щоб слідувати аксіологічному шляху у своїй професійній діяльності» [2, с. 217]. У свою чергу О. Лядобрук визначає емоційно-етичну компетентність педагога як «сформовані професійні вміння у царині етики, а також виховані, виплекані його особистісні якості, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, проведення професійної рефлексії» і зауважує, що «слабка сформованість емоційно-етичної компетентності вчителя призводить до етико-педагогічних помилок у його педагогічній діяльності» [3].

Висновки. Отже, враховуючи вищезазначене, а також специфіку професійної діяльності, емоційно-етичну компетентність вчителя фізичної культури визначаємо як сукупність спеціальних знань, умінь і особистісних якостей, які дозволяють педагогу усвідомлювати та керувати власними емоціями, встановлювати толерантні стосунки з усіма учасниками освітнього процесу, а також створювати сприятливу атмосферу для фізичного розвитку та виховання дітей та молоді. Переконані, що ця компетентність є не менш важливою, ніж професійні знання та вміння, оскільки дозволяє створити атмосферу, в якій учні із задоволенням займаються фізичною

культурою, розвиваються як особистості, досягають спортивних та особистих успіхів. Перспективою подальших досліджень обираємо обґрунтування педагогічних умов формування емоційно-етична компетентність вчителя фізичної культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Без'язичний Б.І. Суть етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. Вип. 45. С. 47–56.
2. Кучинська Л.Ф. Емоційно-етична компетентність педагога як ключовий фактор ефективності освітнього процесу. Інноваційна педагогіка, 2023. Випуск 66. С. 215–218.
3. Лядобрук О. Емоційно-етична компетентність педагога як чинник позитивної взаємодії в освітньому процесі. Житомирщина педагогічна № 4 (28), 2022. URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2022/12/6.-Лядобрук.pdf>
4. Льошенко О.А. Проблеми розвитку емоційної компетентності. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. К. : Логос, 2012. Вип. 14. 2012. С. 119–126.
5. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОН України № 1225 від 29.08.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
6. Скорик Т. Емоційна компетентність як необхідна складова професійної успішності сучасного вчителя. «Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи: колективна монографія» / кол.авт.; гол. ред. В. В. Любарець, В. В. Бахмат. Київ : Міленіум, 2020. С. 277–287.
7. Султанова Н. Педагогічні аспекти формування етичної компетентності майбутнього педагога. Педагогічний Альманах, 2010. Випуск. 6. С. 155–159.
8. Сухопара І. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. 2020. Вип. 1. С. 111–122.
9. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія]. Київ : Преса України, 2003. 319 с.
10. Хоружа Л. Етичний розвиток сучасного педагога. Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць, 2011. Вип. 2. С. 14–21.
11. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2004. 36 с.

КОМПОНЕНТИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SPECIALIST

Стаття присвячена дослідженню структури іншомовної комунікативної компетентності фахівця. На сьогоднішній день володіння іноземною мовою є запорукою успіху для становлення висококваліфікованого спеціаліста у певній професійній галузі. Іншомовна комунікативна компетентність є невід'ємною складовою загальної професійної компетентності сучасного фахівця та характеризує його готовність до ефективного виконання службових завдань та обов'язків засобами іноземної мови, зокрема під час проведення заходів міжнародного співробітництва (ділові зустрічі, переговори із закордонними партнерами, конференції, симпозиуми, навчання, стажування тощо). Іншомовна комунікативна компетентність фахівця розглядається як комплексний особистісний ресурс, що дозволяє здійснювати мовленнєву діяльність іншою мовою в ситуаціях професійного спілкування.

У ході дослідження було виявлено, що компоненти іншомовної комунікативної компетентності фахівця не обмежуються знанням правил граматики, синтаксису, морфології та фонології, а передбачають, зокрема, здатність фахівця використовувати здобуті знання на практиці під час професійної комунікації із закордонними колегами. При цьому використання мовних засобів та успішність комунікативного процесу залежить від соціально-культурного контексту, дискурсивних характеристик ситуації спілкування, ілюктивних цілей мовців тощо.

Було визначено основні компоненти, що складають структуру іншомовної комунікативної компетентності фахівця: лінгвістична компетентність, соціолінгвістична компетентність, стратегічна компетентність, дискурсивна компетентність та психоемоційна компетентність. Виділені компоненти іншомовної комунікативної компетентності фахівця було розглянуто у контексті їх сформованості у курсантів Національної академії Національної гвардії України. Доведено, що саме комплексний розвиток усіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця сприятиме успішному іншомовному спілкуванню у контексті професійної діяльності та забезпечить досягнення професійного успіху в заходах міжнародної взаємодії.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, професійна компетентність, комунікативна компетентність, іншомовне професійне спілкування, компоненти іншо-

мовної комунікативної компетентності фахівця.

The article is devoted to the study of the specialist's foreign language communicative competence structure. Nowadays, proficiency in a foreign language is a key to success in becoming a highly qualified professional in a specific field. Foreign language communicative competence is an integral part of the overall professional competence of a modern specialist and characterizes their readiness to effectively perform official tasks and duties using a foreign language, particularly during international cooperation events, such as various business meetings, negotiations with foreign partners, conferences, symposiums, training, internships, etc.

Foreign language communicative competence is considered as a complex personal resource that allows a specialist to perform speech activities in professional communication situations using the means of a foreign language.

The study has shown that the components of a specialist's foreign language communicative competence are not limited to the knowledge of grammar, syntax, morphology, and phonology rules, but include the ability to apply the acquired knowledge in practice during professional communication with foreign colleagues. The use of linguistic means and the success of the communicative process depend on the socio-cultural context, the discursive characteristics of the communication situation, the illocutionary goals of the speakers, etc.

The main components that compose the structure of a specialist's foreign language communicative competence have been identified. They include linguistic competence, sociolinguistic competence, strategic competence, discursive competence and psycho-emotional competence. The highlighted components of the specialist's foreign language communicative competence have been considered in the context of their formation among the cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine.

It has been proven that the comprehensive development of all components of a modern specialist's foreign language communicative competence will promote successful foreign language communication in the context of professional activity and ensure professional success in international interaction events.

Key words: readiness to professional activity, professional competence, communicative competence, foreign language professional communication, components of the specialist's foreign language communicative competence.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.16>

Волкова І.В.,

аспірант, ст. викладач служби мовного тестування мовного відділу Національної академії Національної гвардії України

Волков П.Ю.,

доктор філософії, доцент, заступник начальника кафедри автомобільної техніки Національної академії Національної гвардії України

Постановка проблеми. В умовах сьогодення володіння іноземною мовою є запорукою успіху для становлення особистості як висококваліфікованого фахівця у конкретній професійній сфері. Налагодження міжнародних зв'язків, ведення переговорів із закордонними партнерами, участь у ділових зустрічах вимагають від сучасного фахівця високого рівня володіння іноземною

мовою, здатності коректно сприймати та відтворювати інформацію, а також продукувати зв'язні усні та письмові тексти. Сучасне суспільство потребує фахівців різних галузей, здатних швидко засвоювати нові знання, вдосконалювати відповідні уміння і навички, а також максимально чітко інтерпретувати поставлені завдання, зокрема й іноземною мовою. Саме тому, однією із основних

складових професійної компетентності сучасного фахівця є іншомовна комунікативна компетентність, що дає змогу ефективно виконувати службові обов'язки та занурюватися у відповідне професійне мовне середовище.

Розбіжність у поглядах зарубіжних і вітчизняних науковців стосовно компонентів, що формують іншомовну комунікативну компетентність фахівця у певній професійній сфері, спонукає до подальшого вивчення цього питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема професійної компетентності розглядалася такими дослідниками, як І.А. Зязюн, Н.Г. Нічкало, О.Я. Савченко та ін. Питання комунікативної компетентності досліджували Л. Бахман (L. Bachman), Г. Віддоусон (H. Widdowson), М. Кенейл та М. Свейн (M. Canale, M. Swain), С. Савіньон (S. Savignon), Д. Хаймс (D. Hymes), Н. Хомський (N. Chomsky).

Дослідженню сутності, структури та формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних професійних галузей присвячували роботи такі вітчизняні науковці: Н.М. Бібік, Н.М. Бідюк, В.А. Бондаренко, І.А. Вякх, Л.П. Гапоненко, Н.Б. Завиниченко, Л.М. Коваль, І.В. Кухта, В.С. Кушнір, О.Е. Мажаровська, І.В. Секрет, О.Б. Тарнопольський, О.А. Чиханцова, В.М. Чорна та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний прогрес у дослідженні іншомовної комунікативної компетентності фахівця, підходи до визначення сутності цього поняття та компонентів його структури в різних видах професійної діяльності і досі викликають суперечності та розбіжності з позиції науковців та залишаються недостатньо вивченими, що зумовлює актуальність подальших наукових пошуків у цій сфері.

Мета статті – дослідити окремі підходи зарубіжних та вітчизняних науковців до визначення структурних компонентів іншомовної комунікативної компетентності фахівця.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі існують різні погляди стосовно трактування поняття компетентності у контексті професійної діяльності.

У довідковій педагогічній літературі компетентність визначається як структуровані набори знань, умінь та навичок, які набуваються у процесі навчання особистості і дозволяють їй ідентифікувати і розв'язувати проблеми, які є характерними для певного виду діяльності [6, с. 85–86].

І.А. Зязюн розглядає компетентність як основу професійності особистості. Він характеризує компетентність як «здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду» [5, с. 13]. Дослідник стверджує, що професійна

компетентність має чітко визначену структуру та може оцінюватися лише у практичній діяльності.

Окремі науковці дотримуються думки про те, що «професійна компетентність являє собою інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3, с. 722]. Компетентність у професійній діяльності розглядається як сукупність знань та умінь, необхідних фахівцеві для здійснення ефективної професійної діяльності, а саме: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва тощо [3, с. 722].

Як бачимо, професійна компетентність фахівця містить знання, уміння та навички у певній галузі, виявляється у здатності виконувати конкретні професійні завдання та здійснювати професійну діяльність в цілому. Однією зі складових професійної компетентності сучасного фахівця є іншомовна комунікативна компетентність (далі – ІКК).

Іншомовна комунікативна компетентність у контексті професійного спілкування науковцями розглядається як комплексний особистісний ресурс, що дозволяє здійснювати мовленнєву діяльність іншою мовою в професійних ситуаціях. Високий рівень сформованості основних компонентів ІКК фахівця, як засвідчує практика, виступає запорукою успіху в професійному спілкуванні під час проведення ділових зустрічей, симпозиумів, конференцій, круглих столів, тренінгів, семінарів, а також при веденні електронного листування, оформлення ділових паперів тощо.

Розглянемо підходи зарубіжних науковців до визначення компонентів комунікативної компетентності особистості крізь призму професійного іншомовного спілкування.

Американський дослідник Н. Хомський пропонує визначення лінгвістичної компетентності. Він розмежовує поняття «компетентність» (competence) та «відтворення мови/продуктивність» (performance). Компетентність при цьому вчений визначає як «здатність ідеалізованого носія мови поєднувати звуки та значення, суворо дотримуючись правил своєї мови» [10, с. 103]. Він розглядає «відтворення мови/продуктивність» як здатність особистості застосовувати компетентність до процесів говоріння та сприйняття мовлення, виявляючи власні знання [10, с. 103].

Згідно з моделлю Н. Хомського, ІКК фахівця зводиться лише до знання граматичних правил та лексичних одиниць іноземної мови, а також до вміння відтворювати ці знання безпосередньо під час спілкування з ідеалізованим носієм мови. Запропонована структура не враховує дискурсивні характеристики ситуації спілкування, індивідуально-психологічні характеристики мовців,

культурні особливості тощо. Крім того, ситуації реальної мовної взаємодії у професійній діяльності не завжди зводяться до спілкування з ідеалізованими носіями мови.

Безпосередньо поняття комунікативної компетентності вперше було введено американським дослідником Д. Хаймсом. Він погоджується із Н. Хомським, що лінгвістична теорія складається з лінгвістичної компетентності (знання мовної структури) та лінгвістичної продуктивності (процес застосування цього знання на практиці) [11, с. 270]. Однак Д. Хаймс зауважує, що лінгвістична теорія Н. Хомського не враховує соціокультурних особливостей та не відображає здатність людини задовольняти свої комунікативні потреби. Він підкреслює, що для ефективного іншомовного спілкування важливими є не лише знання мови, а й дотримання прийнятих соціокультурних правил і норм. Людина може успішно комунікувати не тільки завдяки використанню граматичних структур і лексичних одиниць конкретної мови, але й завдяки розумінню соціально-культурного контексту ситуації спілкування [11, с. 269–270].

Відповідно, ІКК фахівця повинна містити такий компонент, як соціокультурна компетентність, адже саме він сприятиме ефективному налагодженню зв'язків під час іншомовної професійної взаємодії із зарубіжними колегами.

С. Савіньон запропонувала визначення комунікативної компетентності як здатності функціонувати в реальному комунікативному середовищі [12, с. 8]. Вона підтверджує думку Д. Хаймса про те, що мовець не може функціонувати в реальних життєвих ситуаціях спілкування, обмежуючись лише граматичною компетентністю. Під компетентністю С. Савіньон має на увазі знання людини, а під продуктивністю – те, як людина використовує ці знання на практиці [12, с. 94]. При цьому основним компонентом ІКК виступає лінгвістична компетентність фахівця, його здатність продукувати усні та письмові повідомлення іноземною мовою в реальних ситуаціях професійної мовної взаємодії.

Американські лінгвісти М. Кенейл та М. Свейн представили свою модель комунікативної компетентності, яка стала найбільш популярною серед дослідників у цій галузі. Науковці підтримали і розвинули теорію Д. Хаймса та виділили такі компоненти комунікативної компетентності [8]:

1) граматична компетентність: включає знання лексичних одиниць, правил морфології, синтаксису, граматики та фонології. Це знання подібне до лінгвістичної компетентності у моделі Д. Хаймса та вважається частиною комунікативної компетентності, оскільки представляє базову систему мови та визначає, як точно передати значення висловлювання;

2) соціолінгвістична компетентність: цей компонент комунікативної компетентності складається із соціокультурних правил використання мови. Це знання є надзвичайно важливим для продукування та інтерпретації висловлювань у соціальному контексті. Знання соціальних правил є необхідним для продукування та сприйняття висловлювань певною мовою у відповідному контексті, який залежить від ситуації спілкування;

3) стратегічна компетентність: цей компонент складається із вербальних та невербальних комунікативних стратегій, що використовуються для компенсації непорозуміння у процесі спілкування, які можуть бути викликані недостатністю лінгвістичної або соціолінгвістичної компетентності;

4) дискурсивна компетентність – компонент, доданий Кенейлом [9], який представляє здатність поєднувати мовні структури та мовні функції у зв'язний та послідовний текст.

У контексті іншомовного професійного спілкування модель М. Кенейла та М. Свейн є більш комплексною та враховує, окрім граматичної та соціокультурної складової, також стратегічну та дискурсивну компетентності фахівця.

Г. Віддоусон визначив комунікативну компетентність через поняття «використання» (usage) і «застосування» (use); де «використання» стосується знання лінгвістичних правил, а «застосування» пов'язане зі здатністю використовувати ці знання для ефективного спілкування [13, с. 215]. Ця модель, на нашу думку, є занадто спрощеною та узагальненою для визначення основних компонентів ІКК фахівця у певній професійній сфері.

Л. Бахман вводить модель комунікативної компетентності, яка включає в себе три основних складових: мовну, стратегічну та психофізіологічну компетенції, які, у свою чергу, діляться на цілу низку дрібних структурних елементів [7, с. 449]. Спираючись на погляди Л. Бахмана, можна визначити, що структура ІКК фахівця має включати: мовну компетентність у певній професійній сфері; уміння фахівця застосовувати комунікативні стратегії і тактики під час здійснення професійної комунікації; здатність виявляти та застосовувати відповідні психофізіологічні механізми для досягнення ілюктивної мети у процесі іншомовного професійного спілкування.

Українські науковці також зробили вагомий внесок у вивчення сутності та структури поняття комунікативної компетентності в контексті іншомовного спілкування.

Н.М. Бідюк вважає, що структура ІКК включає:

1) цілі навчання для різних мовленнєвих навичок (аудіювання, говоріння, читання, письмо);

2) знання, навички, вміння;

3) досвід як результат комунікативної діяльності [2, с. 160].

Інший підхід до визначення структури ІКК пропонує Н.Б. Завініченко, виділяючи такі компоненти, як:

1) гностичний (знання про сутність та особливості спілкування загалом та професійного зокрема, знання про стилі іншомовного спілкування; загальнокультурна компетентність особистості);

2) комунікативний (комунікативні вміння, які дозволяють встановлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії з суб'єктом іншомовної комунікації; культура мовлення, вміння сприймати та відтворювати інформацію іноземною мовою тощо);

3) емоційний (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини; готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинені емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивне самосприйняття та психоемоційний стан) [4, с. 47].

Обидва підходи передбачають розгляд ІКК як комплексної системи, основу якої складають набуті знання, вміння та навички володіння іноземною мовою, а також враховують важливість комунікативних умінь особистості для успішного іншомовного спілкування. Однак Н.М. Бідюк враховує також важливість досвіду особистості для процесу комунікації, у той час як Н.Б. Завініченко зосереджує увагу на гностичному та емоційному компонентах ІКК.

На важливості комплексного підходу до визначення структури ІКК наголошує І.А. Вякк. Дослідниця вважає, що ІКК передбачає наявність фонетичних, лексичних, граматичних знань та здатність застосовувати ці знання на практиці, а також сформованість комунікативних умінь у говорінні, читанні, письмі, аудіюванні. Дослідниця розглядає поняття ІКК як сукупність знань, умінь і навичок, що охоплюють: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування та основні його характеристики; засоби спілкування; види читання і слухання; наявність зворотного зв'язку; психологічні та комунікативні типи учасників комунікативного процесу та специфіку їх взаємодії; форми і методи ділової взаємодії; самопрезентацію і стратегію успіху; методи генерування ідей для конструктивної взаємодії [1, с. 32–33].

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволив виокремити компоненти ІКК, які є важливими для успішної інтеграції фахівця в іншомовне професійне середовище, забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію у процесі спілкування із закордонними колегами, сприяють кар'єрному зростанню та досягненню професійного успіху:

1) лінгвістична компетентність (наявність граматичних, лексичних, фонетичних знань іноземної мови, а також здатність застосовувати їх на

практиці) дозволяє фахівцеві максимально чітко висловлювати власні думки іноземною мовою, використовувати відповідну термінологію та граматичні структури в усному (ділові зустрічі, конференції, переговори тощо) та писемному професійному мовленні (офіційні листи, звіти тощо), уникати непорозумінь серед учасників комунікативного процесу та підтримувати професійний рівень спілкування;

2) соціолінгвістична компетентність є запорукою успіху для адаптації фахівця до культурного середовища під час іншомовного професійного спілкування, адже врахування соціокультурних особливостей під час іншомовного професійного спілкування сприяє встановленню довіри та взаємоповаги між колегами – представниками різних країн;

3) стратегічна компетентність полягає в умінні фахівця використовувати відповідні стратегії і тактики для подолання комунікативних проблем, які можуть виникнути під час іншомовного професійного спілкування;

4) дискурсивна компетентність допомагає формувати логічно зв'язні та послідовні повідомлення у професійному контексті;

5) психоемоційна компетентність, яка виявляється у здатності фахівця контролювати і виражати емоції у процесі професійного спілкування, вміння розпізнавати емоції інших учасників комунікативного процесу та впливати на них для досягнення поставлених цілей.

Комплексний розвиток усіх компонентів ІКК сприятиме особистісному розвитку фахівця у певній галузі, розширенню його професійних можливостей, здатності ефективно вести комунікацію із зарубіжними партнерами та встановлювати довіру, вмінню швидко адаптуватися до роботи у міжкультурному середовищі; підвищить рівень впевненості фахівця у своїх силах та забезпечить кар'єрне зростання завдяки досягненню професійних цілей.

Реалії сьогодення вплинули на підготовку майбутніх фахівців сектора безпеки й оборони України, зокрема майбутніх офіцерів Національної гвардії України (далі – НГУ). Наразі курсанти Національної академії НГУ беруть активну участь у заходах міжнародного співробітництва, зокрема у різноманітних військових навчаннях, семінарах, тренінгах, конференціях тощо, які відбуваються із залученням представників країн-членів НАТО. При цьому ефективність професійної іншомовної комунікації залежить від рівня володіння військовослужбовцями іноземною мовою. Розвиток основних компонентів ІКК курсантів Національної академії НГУ став одним із ключових факторів, що сприяють формуванню загальної професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

Розглянемо виділені нами компоненти ІКК фахівця у контексті їх сформованості у курсантів Національної академії НГУ:

Лінгвістична компетентність. Іншомовна професійна підготовка курсантів НГУ передбачає засвоєння граматичних правил іноземної мови в обсязі нормативної граматики, формування відповідної лексичної бази як загальної, так і професійної військової лексики, знання фонетичних особливостей іноземної мови, як-то: правильна вимова окремих звуків та слів загалом, інтонаційні контури, паузи, темп мовлення тощо. При цьому граматичні, лексичні та фонетичні явища розглядаються в єдності як засоби успішного виконання комунікативних завдань. Саме розвиткові лінгвістичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ приділяється найбільше уваги у військових закладах вищої освіти.

Соціолінгвістична компетентність. Загалом, майбутні офіцери НГУ успішно адаптуються до міжкультурного середовища під час проведення заходів міжнародного співробітництва, що сприяє успішній комунікації із закордонними колегами. Однак, цей компонент ІКК фахівця потребує всебічного культурного розвитку курсанта, наявності відповідних фонових знань та врахування соціокультурних відмінностей між представниками різних країн під час професійного іншомовного спілкування.

Стратегічна компетентність. Використання відповідних комунікативних стратегій і тактик у професійному спілкуванні із закордонними партнерами є доволі складним завданням для курсантів Національної академії НГУ з огляду на нестачу професійного досвіду та недостатній рівень сформованості навичок стратегічної комунікації у курсантів. Цей компонент ІКК фахівця є одним із ключових факторів для успішного досягнення іллокутивних цілей, однак формується він не лише завдяки теоретичній та практичній підготовці в аудиторних умовах, а й безпосередньо у ситуаціях реальної професійної мовної взаємодії із зарубіжними колегами.

Дискурсивна компетентність. Майбутні офіцери НГУ здатні формувати та продукувати логічно зв'язні усні та письмові тексти у професійному контексті. Цей компонент ІКК є добре сформованим у більшості курсантів Національної академії НГУ.

Психоемоційна компетентність. Майбутні офіцери НГУ загалом здатні контролювати власні емоції під час професійного іншомовного спілкування, а також розпізнавати емоції інших учасників комунікативного процесу. Однак, вплив на співрозмовників з метою досягнення поставлених цілей може викликати певні труднощі у курсанта через брак досвіду спілкування із представниками

різних країн, недостатньо розвинену емоційну стійкість, нестачу знань у конкретній предметній області тощо.

Таким чином, серед основних компонентів ІКК майбутніх офіцерів НГУ удосконалення потребують стратегічна, психоемоційна та соціолінгвістична компетентності, які вимагають безперервного саморозвитку військовослужбовця, поглиблення його загальних знань, набуття відповідного життєвого та службового досвіду тощо.

Висновки. Результати проведеного дослідження показали, що ІКК є важливою частиною професійної компетентності сучасного фахівця та характеризує його готовність до виконання функціональних обов'язків у конкретній професійній сфері. Компоненти ІКК фахівця не обмежуються знанням правил граматики, синтаксису, морфології та фонології, а передбачають, зокрема, здатність особистості використовувати ці знання на практиці під час професійної комунікації. При цьому використання мовних засобів та успішність комунікативного процесу загалом, залежить від соціально-культурного контексту, іллокутивних цілей мовця, а також дискурсивних особливостей.

Аналіз наукової літератури та педагогічної практики дозволив виділити такі основні компоненти, що складають структуру ІКК фахівця: лінгвістична компетентність, соціолінгвістична компетентність, стратегічна компетентність, дискурсивна компетентність та психоемоційна компетентність. Саме комплексний розвиток усіх компонентів ІКК сучасного фахівця сприятиме успішному іншомовному спілкуванню у контексті професійної діяльності та забезпечить досягнення професійного успіху під час заходів міжнародного співробітництва.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні особливостей формування основних компонентів структури ІКК фахівця, що дасть змогу підтвердити значущість кожного компонента для формування готовності особистості до конкретної професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вях І. А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 225 с.
2. Бідюк Н. М. Формування міжкультурної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців міжнародних відносин. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2012. Вип. 135. С. 141–146.
3. *Енциклопедія освіти* / за ред. В. Г. Кременя: 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: Юрінком Прес, 2021. 1144 с.
4. Завініченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного

психолога системи освіти: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 2016 с.

5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Житомир, 2005. Вип. 25. С. 13–18.

6. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

7. Bachman L., Palmer A. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*. 1982. Vol. 16 (3). P. 449–465.

8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1980. Vol. 1 (1). P. 1–47.

9. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*. 1983. Vol. 1(1). P. 2–14.

10. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The MIT Press. 1965. 296 p.

11. Hymes D. On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 1972. P. 269–293.

12. Savignon S. Communicative Competence: An Experiment in Foreign- Language. Philadelphia: Center for Curriculum Development. 1972. 115 p.

13. Widdowson H. Unapplied linguistics and communicative language teaching. *International Journal of Applied Linguistics*. 2007. Vol. 17(2). P. 214–220.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR PROFESSIONAL GROWTH: RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY

Стаття присвячена опису та аналізу результатів експериментального дослідження, присвяченого вивченню проблематики формування готовності майбутніх офіцерів до професійного зростання. Автор описує мету і завдання експериментального дослідження, виокремлює етапи педагогічного експерименту (планування, організація педагогічного експерименту, безпосереднє проведення, інтерпретація результатів, оцінка ефективності), визначає основні ознаки педагогічного експерименту, акцентує увагу на опитуванні – провідному методу збору інформації у дослідженні, розкриває різновиди опитувальника, який був запропонований для діагностики стану досліджуваної проблеми; пропонує перелік використаних у дослідженні методів, зокрема: порівняння, аналіз, синтез, проблемно-хронологічний метод, метод експертно-аналітичного оцінювання, методи індукції та дедукції.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автор виокремилася критерії та показники оцінювання ефективності моделі формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів (цільовий, діяльнісний, особистісно-рефлексивний), у статті подано їх характеристику. Запропоновано опис методик, які використовувалися з метою вивчення показників сформованості запропонованих критеріїв, описано аналіз отриманих результатів (методика Шуберта, методика Т. Елерса, методика Харрісона-Бремсона). У статті автор описала систему заходів, які були використані для аналізу результатів опитування: вивчення результатів проведеного опитування, вибір напрямів та методів аналізу зібраної інформації, проведення аналізу зібраної інформації, оцінювання важливості отриманих результатів аналізу зібраної інформації тощо.

На основі отриманих результатів емпіричного дослідження автор виокремилася педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до професійного зростання.

Ключові слова: готовність до професійного зростання, опитування, критерії оцінювання, респонденти.

The article is devoted to the description and analysis of the results of an experimental study on the formation of future officers' readiness for professional growth. The author describes the purpose and objectives of the experimental study, identifies the stages of the pedagogical experiment (planning, organization of the pedagogical experiment, direct conduct, interpretation of results, evaluation of effectiveness), defines the main features of the pedagogical experiment, focuses on the survey – the leading method of collecting information in the study, reveals the types of questionnaires that were proposed to diagnose the state of the problem under study; offers a list of methods used in the study, in particular: comparison, analysis, synthesis, problem-chronological method, method of expert-analytical assessment, induction and deduction methods.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the author has identified criteria and indicators for evaluating the effectiveness of the model of formation of readiness for professional growth of future officers (targeted, activity-based, personal and reflective), the article presents their characteristics. A description of the methods used to study the indicators of the formation of the proposed criteria is offered, the analysis of the results obtained (Schubert's method, T. Ehlers' method, Harrison-Bramson's method) is described. In the article, the author described a system of measures that were used to analyze the survey results: studying the results of the survey, choosing directions and methods for analyzing the collected information, conducting an analysis of the collected information, assessing the importance of the obtained results of the analysis of the collected information, etc.

Based on the results of the empirical study, the author identified pedagogical conditions for forming the readiness of future officers for professional growth.

Key words: readiness for professional growth, survey, evaluation criteria, respondents.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.17>

Гавришків О.Б.,

викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні наукові розвідки актуальних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців потребують ґрунтовних досліджень як науковців, так і практиків. Організація та проведення педагогічного експерименту – тривалий, систематичний та складний процес, адже дослідник має справу не з технікою чи точними цифрами, а з респондентами, які вирізняються рівнем сформованого світогляду, індивідуальними та віковими особливостями розвитку, мотиваційною готовністю до виконання передбачених завдань, внутрішнім емоційним станом тощо. Важливим елементом підготовки дослідження є доцільність вибору методик

для оцінювання певних показників та перевірки гіпотези дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічне дослідження – це спеціально організований науковий процес пізнання педагогічного середовища, педагогічних явищ, фактів, суб'єктів та об'єктів педагогічної взаємодії в умовах діяльності, а також зв'язків і відносин між ними [1, с. 5].

Як зазначає Є. Лодатко, експериментальні дослідження є складними та потребують значних зусиль, проте вони необхідні у науці та й на практиці. Найбільш достовірні результати можна отримати лише за умови ретельного планування, правильної організації та проведення експерименту [3].

Отож, педагогічний експеримент – це специфічний процес наукового дослідження, що організовується з метою вивчення педагогічних явищ у спеціально створених умовах, або ж при застосуванні спеціально підібраних чи створених методів і засобів. Основними ознаками, які одночасно визначають суть педагогічного експерименту, ми визначаємо наступні:

– внесення певних змін до освітнього процесу, відповідно до мети, завдань та гіпотези дослідження;

– створення умов для чіткого з'ясування зв'язків між різними елементами освітнього процесу;

– результати освітнього процесу чітко вивчаються та аналізуються, на основі чого формулюються висновки.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.

У контексті проблематики нашого дослідження провідне завдання експерименту – удосконалити процес професійної підготовки майбутніх офіцерів, зокрема у контексті формування готовності до професійного зростання. У процесі педагогічного експерименту нами здійснено всебічний аналіз сучасних методів психолого-педагогічної діагностики; охоплено широкий спектр психологічних явищ, що супроводжують професійну діяльність військових фахівців, зосереджуючись на якісних та кількісних характеристиках, які визначають високий рівень їхньої фахової компетентності як в умовах ведення бойових дій, так і в мирний час.

Доцільність проведення педагогічного експерименту у нашому дослідженні зумовлено необхідністю виокремлення та обґрунтування педагогічних умов впровадження моделі формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів у контексті акмеологічного підходу. Такий експеримент, на нашу думку, дасть змогу виявити переваги та проблемні моменти запропонованої моделі, встановити ефективність нововведень, визначити причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними процесами та явищами, а також спрогнозує результати сформованої готовності до професійного зростання у майбутніх офіцерів.

Мета статті – на основі теоретико-практичного аналізу описати критерії та показники готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів, виокремити педагогічні умови ефективної реалізації моделі формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів на засадах акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний експеримент складався з таких етапів:

1) планування – укладання програми експерименту, визначення параметрів його проведення, добір методик для виявлення показників сформованості виокремлених критеріїв;

2) організація педагогічного експерименту – визначення репрезентативної вибірки;

3) безпосереднє проведення передбачених програмою експерименту заходів;

4) інтерпретація результатів, яка включає кількісно-якісний аналіз, опис та інтеграцію результатів в освітній процес;

5) оцінка ефективності експериментальної роботи.

Мета експерименту полягає у визначенні взаємозв'язку між чинниками, що впливають на формування готовності до професійного зростання у майбутніх офіцерів та отриманими результатами; виокремлення педагогічних умов впровадження моделі формування готовності до професійного зростання на засадах акмеологічного підходу.

У процесі розробки програми експериментального дослідження нами виокремлено критерії та показники оцінювання ефективності моделі формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів. Для комплексної оцінки ефективності педагогічної системи формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів нами виділено чотири ключові критерії: *цільовий, діяльнісний, особистісно-рефлексивний*. Розкриємо їх зміст.

Цільовий критерій передбачає чітке визначення та опис цілей підготовки майбутніх офіцерів відповідно до нормативних документів; розробку навчальних програм, які інтегрують знання з різних дисциплін, необхідних для успішної професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Діяльнісний критерій характеризується добром відповідних форм та методів навчання, що відповідають специфіці професійної діяльності офіцерів; компетентністю науково-педагогічних працівників у сфері підготовки майбутніх офіцерів; застосуванням сучасних методів та засобів навчання, що відповідають специфіці майбутніх офіцерів;

Особистісно-рефлексивний критерій включає показники сформованості морально-етичних якостей, необхідних для роботи офіцера, зокрема: свідоме прагнення до професійного розвитку та самовдосконалення; глибоке розуміння сутності професійної компетентності та професійного обов'язку та готовність курсантів до прийняття рішень та дій у надскладних та непередбачуваних умовах.

Під час оцінювання моделі формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів провідною визначаємо цільову спрямованість. Тому вагомим критерієм виступає *цільовий*, адже саме він визначає, чи відповідає процес професійної підготовки очікуваним результатам. Завдяки цільовому критерію визначається відповідність змісту, методів, прийомів та засобів освітнього

цілям формування готовності до професійного зростання майбутніх військових фахівців.

Рівень професійної підготовки викладачів, їх методична майстерність та відповідність методів, форм та засобів навчання потребам майбутньої професійної діяльності випускників виступають важливими показниками діяльнісного критерію. Окрім того, важливою складовою є проведення занять з практичними, ситуативними та нестандартними завданнями, а також використання технологій професійно-орієнтованого навчання в освітньому процесі вищого військового навчального закладу.

За допомогою *особистісно-рефлексивного критерію* оцінюється рівень розвитку особистих якостей курсантів, необхідних для успішного виконання військових завдань. До таких якостей належать стійкість, рішучість, відповідальність, самодисципліна, вміння працювати в команді та інші. Цей критерій також визначає, чи цікавиться курсант обраною професією, і чи розуміє значення таких понять як «професійний обов'язок» та «професійна компетентність».

Педагогічний експеримент охоплював три послідовних етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. На констатувальному етапі нами здійснено діагностику початкового рівня сформованості показників готовності досліджуваної групи. Формувальний етап передбачав створення спеціальних умов для розвитку компонентів готовності до професійного зростання учасників дослідження. Цей етап передбачав безпосереднє втручання дослідника в освітній процес, зокрема: удосконалення змісту навчальних модулів, розробка практико-зорієнтованих завдань, укладання кейсів та портфолію тощо. На контрольному етапі нами встановлено причинно-наслідковий зв'язок між застосованими педагогічними впливами та отриманими результатами.

На першому етапі констатувального експерименту дослідження нами здійснено теоретичний аналіз проблеми готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів; проведено вивчення існуючих практик удосконалення готовності до професійного зростання в курсантів. На другому етапі нами проаналізовано зміст навчально-методичного забезпечення, яке використовується для формування готовності до професійного зростання військовослужбовців.

Важливим аспектом дослідження, що відіграло ключову роль у його успішності, стало визначення експериментальної бази. До участі в експерименті були залучені курсанти таких вищих військових навчальних закладів: Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Національна академія прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності ДСНС України.

У процесі констатувального етапу дослідження нами використано такі методи дослідження: порівняння, аналіз, синтез, проблемно-хронологічний метод, метод експертно-аналітичного оцінювання, методи індукції та дедукції. Ці методи дали можливість ґрунтовно вивчити проблему готовності майбутніх офіцерів до професійного зростання, проаналізувати різні фактори, що впливають на ефективність її формування та зробити висновки.

Важливим методом збору інформації у нашому дослідженні виступає опитування. Розрізняють безпосереднє (усне опитування, інтерв'ю) та опосередковане (письмове опитування, анкетування) опитування. Такі різновиди опитування дозволяють отримати дані про думки, погляди та досвід самих майбутніх офіцерів, що є цінним джерелом інформації для дослідження.

З метою отримання максимально повної та об'єктивної інформації ми застосували комплексну систему опитування. Зокрема, ми використали такі різновиди опитування:

- з фіксованими варіантами відповідей (закриті питання, питання з множинним вибором);
- питання, що дозволяли респондентам виразити свою думку у формі ранжування та порівняння;
- питання, які передбачали власні варіанти відповідей.

Завдяки такому різноманітному підходу до збору даних, ми змогли отримати детальну картину досліджуваної проблеми.

Підготовка до опитування включала:

- аналіз вихідних даних (курс, вік, стать, мета та завдання опитування, часові межі та місце проведення) для підготовки та проведення дослідження;
- вивчення керівних документів, які стосуються формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів Збройних Сил України, а також інших проблемних питань, що досліджуються;

– визначення об'єкта, методів дослідження, основних завдань і критичних проблемних питань, які потребують ретельного вивчення, що є однією із ключових моментів підготовки до збору інформації.

Опитування респондентів було проведено анонімно на добровільній основі з дотриманням вимог законодавства України у сфері захисту персональних даних та прав суб'єктів персональних даних. Дослідження виконано з вимогами наказу начальника Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного від 18 березня 2021 р. № 169 – ОД.

На підставі проведеного опитування нами розроблено та обґрунтовано модель формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів на засадах акмеологічного підходу.

Аналіз результатів опитування здійснювався такими заходами:

- вивчення результатів проведеного опитування респондентів;

- вибір напрямів та методів аналізу зібраної інформації: критичного оцінювання, статистики, категоризації, «матриця пріоритетів», аналітичний метод аналізу «три в одному», що передбачає виконання трьох послідовних процедур, таких як: оцінювання результатів спостереження (критично оцінюється формат і зміст спостережень для визначення повноти та достатності отриманої інформації), визначення основних причин виникнення проблеми, вирішення проблеми (визначаються можливі шляхи вирішення проблеми);

- проведення аналізу зібраної інформації; при цьому важливо було визначити, на чому сфокусувати проведення аналізу зібраної інформації;

- оцінювання важливості отриманих результатів аналізу зібраної інформації. Для критичного оцінювання отриманої інформації проведено статистичний аналіз відповідно, що були отримані в результаті опитування;

- підсумки, висновки.

У процесі добору методик для діагностування сформованості готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів ми спирались на положення компетентнісного, прогностичного, систематичного, інтеграційного, акмеологічного, культурологічного та гуманістичного підходів, а також враховували загально-наукові та специфічні принципи у процесі використання та опрацювання отриманих емпіричних даних.

Готовність до професійної діяльності є невід'ємною складовою офіцера, особливо в екстремальних ситуаціях. Для оцінки сформованості цільового критерію готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів, що відповідає сучасним стандартам, необхідно комплексно оцінювати не лише знання та навички, але й психологічні характеристики курсантів. Одним з таких важливих показників є готовність до ризику. Саме тому нами використана методика Шуберта для діагностики рівня сформованості готовності до ризику, що дозволило виявити індивідуальні відмінності в схильності до ризикованої поведінки [2].

Дана методика дозволяє визначити, наскільки людина схильна до ризикованої поведінки, чи готова вона приймати рішення, які можуть мати негативні наслідки. Висока готовність до ризику супроводжується низькою мотивацією до уникання невдач (захистом). Готовність до ризику пов'язана прямо пропорційно з кількістю допущених помилок. Дослідження дали результати, за якими ми можемо констатувати, що: з віком готовність до ризику зменшується (це показало 20% респондентів); у жінок готовність до ризику реалізується за більш певних умов, ніж у чоловіків

(28% респонденток зазначили, що пішли б на ризик насамперед задля захисту своїх дітей); у військових командирів готовність до ризику вища, ніж у курсантів (22% респондентів зазначили про особисту відповідальність за життя своєї групи); ситуація внутрішнього конфлікту сприяє готовності до ризику (18% респондентів); в умовах групи готовність до ризику сильніша, ніж у діях самотужки (12% респондентів наголошували на важливості спільного виконання завдань, спільної відповідальності за прийняття рішення).

Показники сформованості *діяльнісного критерію* ми вивчали за допомогою методики Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» [2]. Запропонована методика дозволяє отримати більш повну картину готовності курсантів до служби, а саме: оцінити відповідність особистісних якостей вимог професії, ідентифікувати потенційні труднощі, розробити індивідуальну програму розвитку та підвищення мотивації, формування необхідних професійних компетенцій та подолання виявлених труднощів. Методика призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху.

Методика дозволяє виділити такі рівні мотивації:

- *низький*: низька мотивація до успіху (26% респондентів);

- *середній*: середній рівень мотивації (42% респондентів);

- *високий*: помірно високий рівень мотивації (18% респондентів);

- *дуже високий*: дуже високий рівень мотивації до успіху (14% респондентів).

Методика Харрісона-Бремсона є цінним інструментом для розуміння того, як ми мислимо та приймаємо рішення. Вона дозволяє визначити, чи респонденти більш схильні до аналізу, інтуїції, практичності чи креативності. Саме цю методику ми використали для вивчення показників сформованості показників *особистісного критерію*. Для військових такі показники є особливо важливими, оскільки допомагають краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, допомагають більш ефективніше взаємодіяти з колегами, а також приймати зважені рішення в екстремальних ситуаціях. Наприклад, офіцер з аналітичним стилем мислення може детально проаналізувати ситуацію перед прийняттям рішення, тоді як офіцер з прагматичним стилем мислення швидше зосередиться на конкретних діях. Розуміння цих відмінностей дозволяє кожному військовослужбовцю розвивати свої сильні сторони та компенсувати слабкі, що сприяє підвищенню ефективності його діяльності.

Методика Харрісона-Бремсона пропонує детальний аналіз індивідуального стилю мислення, виділяючи п'ять основних типів: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний та

реалістичний. Кожен з цих типів характеризується певним набором характеристик, які впливають на процес прийняття рішень, сприйняття інформації та взаємодію з оточуючими.

Синтетичний стиль характеризується здатністю до творчого мислення, поєднання різноманітних ідей та створення нових концепцій. Люди з таким стилем мислення часто бачать ширшу картину і здатні знаходити нестандартні рішення. У військовій сфері синтетики можуть бути ефективними при розробці нових стратегій та тактик.

Ідеалістичний стиль фокусується на цінностях, моральних принципах та загальному благополуччі. Люди з таким стилем мислення часто мотивовані бажанням зробити світ кращим. У військовій сфері ідеалісти можуть бути відданими своїй справі та готові до самопожертви.

Прагматичний стиль орієнтований на конкретні результати та практичне застосування знань. Люди з таким стилем мислення ефективно вирішують повсякденні завдання і швидко адаптуються до змін. У військовій сфері прагматики можуть бути відмінними виконавцями і лідерами.

Аналітичний стиль характеризується схильністю до детального аналізу інформації, логічного мислення та систематичного підходу до вирішення проблем. Люди з таким стилем мислення часто є експертами у своїй галузі. У військовій сфері аналітики можуть бути цінними розвідниками та планувальниками.

Реалістичний стиль фокусується на фактах, досвіді та конкретних результатах. Люди з таким стилем мислення часто є практичними і орієнтованими на дію. У військовій сфері реалісти можуть бути ефективними виконавцями і лідерами в екстремальних ситуаціях.

Варто зазначити, що у процесі використання запропонованої методики ми отримали такі результати: *синтетичний стиль* – 16% респондентів, *ідеалістичний стиль* – 24% респондентів, *прагматичний стиль* – 26% респондентів, *аналітичний стиль* – 16% респондентів, *реалістичний стиль* – 18% респондентів.

Висновки. Результати проведеного педагогічного дослідження вивчення рівня сформованості

готовності до професійного зростання показали, що цей показник професійної підготовки потребує додаткових навчально-методичних заходів, зокрема: оновлення змісту навчальних дисциплін, доповнення семінарсько-практичних занять ситуаційними завданнями та тренінговими вправами, розробку та апробацію додаткових навчальних дисциплін у системі факультативних занять чи наукових тематичних гуртків тощо. Отримані результати нашого дослідження дозволили виокремити низку педагогічних умов, які доцільно враховувати при впровадженні моделі формування готовності до професійного зростання майбутніх офіцерів, зокрема:

– побудова змісту навчальних дисциплін на засадах інтегративного підходу;

– формування психологічної готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності в умовах воєнної реальності;

– формування мотиваційної активності щодо розвитку власних інтересів до військової справи, залучення до участі у різноманітних заходах, які сприятимуть формуванню професійних знань та навичок;

– запровадження системи стажування науково-педагогічних працівників у вищих військових закладах України та зарубіжних країн з метою підвищення кваліфікаційного рівня та майстерності науково-педагогічних працівників з вузькопрофільних дисциплін.

Апробація запропонованих умов, перевірка їх ефективності визначають перспективи подальших напрямів наших наукових досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.

2. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.

3. Лодатко Є.О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2022. – 82 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ГОЛОВНІ ОРІЄНТИРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS THE MAIN GUIDELINES FOR ORGANIZING QUALITY PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті висвітлено особливості використання інтерактивних технологій в освітньому процесі закладів передвищої освіти задля забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Зокрема, наголошено на підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Підкреслено, що система професійної підготовки повинна враховувати інновації в галузі туризму, застосування новітніх технологій. Визначено фактори, які потребують урахування задля удосконалення професійної підготовки студентів сфери туризму в закладах передвищої освіти. Пріоритетного значення надано інтерактивним технологіям, які здатні активізувати всіх учасників освітнього процесу, підвищити рівень та якість засвоєння навчального матеріалу. Уточнено сутність понять: «професійна підготовка», «фахова підготовка». Запропоновано власну дефініцію терміну «професійна підготовка майбутніх фахівців сфери туризму». Акцентовано увагу на необхідності поєднання теорії з практикою в професійній підготовці майбутніх фахівців туристичної індустрії. Окреслено умови, які найкращим чином сприяють поєднанню теорії з практикою. Важливого значення у здобутті якісної професійної підготовки надано закладам фахової передвищої освіти – коледжам. Конкретизовано сутність поняття «якість професійної підготовки фахівців». Підкреслено, що сучасна фахова передвища освіта ґрунтується на моделі компетентнісно-орієнтованого навчання, яке потребує використання інтерактивних технологій. Розкрито змістове наповнення терміну «інтерактивні технології». Визначено переваги використання інтерактивних технологій в освітньому процесі фахових коледжів. Розглянуто робочу класифікацію інтерактивних технологій за моделями навчання, у яких вони реалізуються. Висвітлено методичні особливості організації інтерактивного навчання. Запропоновано завдання для організації парної та групової співпраці майбутніх фахівців сфери туризму. Наведено приклади використання інтерактивних технологій ситуативного моделювання в освітньому процесі, розкрито їхні переваги. Запропоновано приклади використання інтерактивних технологій опрацювання дискусійних питань. Розглянуто педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі з використанням інтерактивних технологій. Зроблено висновок, що використання інтерактивних технологій в освітньому процесі фахових коледжів дозволяє значно підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців, які працюватимуть у сфері туризму, готуючи їх до реальних умов роботи через конкретні інтерактивні практичні вправи.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивні вправи, професійна підготовка, фахова підготовка, майбутні фахівці

сфери туризму, якість професійної підготовки фахівців, заклади фахової передвищої освіти.

The article highlights the features of using interactive technologies in the educational process of pre-higher education institutions to ensure high-quality professional training of future tourism specialists. In particular, it emphasizes the training of highly qualified specialists. It emphasizes that the professional training system must take into account innovations in the field of tourism and the use of the latest technologies. It identifies factors that need to be taken into account to improve the professional training of tourism students in pre-higher education institutions. Priority is given to interactive technologies that are able to activate all participants in the educational process, increase the level and quality of learning of educational material. The essence of the concepts: «professional training», «professional training» is clarified. Its own definition of the term «professional training of future tourism specialists» is proposed. Attention is focused on the need to combine theory with practice in the professional training of future tourism industry specialists. The conditions that best contribute to the combination of theory and practice are outlined. Important importance in obtaining high-quality professional training is given to institutions of pre-higher education – professional colleges. The essence of the concept of «quality of professional training of specialists» is specified. It is emphasized that modern professional pre-higher education is based on a model of competency-based training, which requires the use of interactive technologies. The content of the term «interactive technologies» is revealed. The advantages of using interactive technologies in the educational process of professional colleges are determined. The working classification of interactive technologies according to the learning models in which they are implemented is considered. The methodological features of organizing interactive learning are highlighted. Tasks are proposed for organizing pair and group cooperation of future specialists in the field of tourism. Examples of using interactive technologies of situational modeling in the educational process are given, their advantages are revealed. Examples of using interactive technologies for working out discussion questions are proposed. The pedagogical conditions for forming professional competence of future specialists in the tourism industry using interactive technologies are considered. It was concluded that the use of interactive technologies in the educational process of professional colleges will significantly improve the quality of professional training of future tourism specialists, preparing them for real working conditions through practical and theoretical exercises.

Key words: interactive technologies, interactive exercises, professional training, vocational training, future tourism specialists, quality of professional training of specialists, pre-higher education institutions.

УДК 37.093.2.091.33:338.48
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.18>

Гарбич Я.В.,
аспірант кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з найбільш динамічних і важливих галузей економіки є сфера туризму, яка потребує висококваліфікованих спеціалістів. Розвиток світового та внутрішнього туризму, зміни в попиті на туристичні послуги, інтеграція національної туристичної сфери в міжнародний ринок зумовлює підвищення вимог до рівня підготовки майбутніх фахівців туристичної індустрії, які повинні бути готовими до швидких змін на ринку праці та володіти сучасними знаннями, навичками, компетентностями. Зокрема, в Стандарті фахової передвищої освіти зі спеціальності 242 Туризм галузі знань 24 Сфера обслуговування освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» окреслюється перелік загальних і професійних компетентностей, якими має володіти випускник закладу фахової передвищої освіти, серед яких варто відзначити: здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях, спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей знань), застосовувати знання теорії і практики туристичного бізнесу у професійній діяльності фахівця туристичного супроводу, реалізовувати ефективні комунікації та навички взаємодії у професійній діяльності, працювати в команді й налагоджувати міжособистісну взаємодію під час розв'язання професійних задач [12, с. 6–7]. Вважаємо, що система професійної підготовки повинна враховувати інновації в галузі туризму, застосування новітніх технологій, а також специфіку різних видів туризму.

Аналіз наукових пошуків засвідчив наявність низки факторів, які потребують урахування задля удосконалення професійної підготовки студентів сфери туризму в закладах передвищої освіти, орієнтуючись на актуальні вимоги туристичної галузі та майбутніх роботодавців, зокрема: інтеграція інноваційних технологій у туристичну діяльність, що вимагає від фахівців володіння новітніми інструментами; потреба в адаптації навчальних програм до сучасних вимог ринку праці і розвитку туристичної галузі; забезпечення конкурентоспроможності випускників, здатних працювати в умовах глобалізації та зміни уподобань туристів.

З огляду на це, постає необхідність у вдосконаленні професійної підготовки кадрів туристичної сфери, які навчаються у коледжах, що сприятиме підвищенню їх конкурентоспроможності на ринку праці. Вважаємо, що якісну підготовку можуть забезпечити заклади фахової передвищої освіти – коледжі, які мають здійснювати свою діяльність, ураховуючи сучасні досягнення з підготовки фахівців туристичної індустрії, впроваджуючи інноваційні технології навчання в освітній процес задля формування загальних і професійних компетентностей, розвитку в студентів практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності

в сфері туризму. Серед різноманіття таких технологій, пріоритетного значення надаємо інтерактивним технологіям, які здатні активізувати всіх учасників освітнього процесу; підвищити рівень та якість засвоєння навчального матеріалу; покращити сформованість практичних навичок, шляхом моделювання реальних ситуацій в сфері туризму; сприяють розвитку творчості, критичного мислення, навичок співпраці. Таким чином, постає необхідність у характеристиці інтерактивних технологій та розкритті їх переваг в професійній підготовці майбутніх фахівців сфери туризму, які здобувають освіту в закладах фахової передвищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму стала об'єктом досліджень Н. Закордонець, А. Захаріної, Л. Козак, Л. Польової, С. Свиридової, В. Федорченка, М. Черезової та інших. Зокрема, Н. Закордонець зосереджувала увагу на можливостях реалізації передових ідей швейцарського досвіду у професійній підготовці; А. Захаріна розкривала особливості професійної підготовки майбутніх туризмознавців до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері; Л. Козак аналізувала професійно-орієнтовані форми навчання; Л. Польова обґрунтовувала особливості практичної підготовки; С. Свиридова досліджувала роль природничо-наукових дисциплін під час навчання; В. Федорченко розглядав теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму; М. Черезова проаналізувала зміст комунікативної освіти здобувачів.

Особливості використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців туристичної сфери розкриваються у напрацюваннях О. Бобровського, О. Вінника, І. Довженко, С. Кожушко, Н. Кузик, Н. Мартинової, З. Смирнової, Л. Соколовського та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Встановлено, що наукові пошуки переважно спрямовуються на дослідження: ролі ділової гри у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери обслуговування (І. Довженко); використання інтерактивних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії (С. Кожушко); сучасного стану використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму (Н. Мартинова); особливостей використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів з туризму (Н. Кузик); теоретико-методичних аспектів формування комунікативної культури майбутніх менеджерів з туризму засобами інтерактивних технологій (Л. Соколовський). Однак, не розкрито

потенціал інтерактивних технологій в організації якісної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в закладах фахової передвищої освіти, не проаналізовано їх роль та переваги.

Мета статті – висвітлення особливостей використання інтерактивних технологій в освітньому процесі закладів фахової передвищої освіти задля забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка, на переконання І. Булик, – це отримання особою професійних знань, навичок, вмінь, які дають можливість належним чином здійснювати певні дії, виконувати роботу. Фахова підготовка, у розумінні дослідниці, розглядається як багаторічне накопичення знань, умінь, духовних, культурних цінностей, які в результаті теоретико-практичного поєднання отримують найвищий ступінь майстерності [1, с. 35]. У нашому розумінні *професійна підготовка майбутніх фахівців сфери туризму – це процес засвоєння студентами необхідних знань, формування практичних умінь і навичок для ефективної діяльності в галузі туризму.*

Вважаємо, що професійна підготовка передбачає теоретичне навчання, яке включає вивчення основних аспектів туристичної індустрії, економіки, управління, маркетингу, культури, а також практичну підготовку, яка має на меті здобуття досвіду роботи в реальних умовах завдяки проходженню навчальної практики, участі в тренінгах, стажуванні. Повністю поділяємо думку Л. Польової стосовно того, що професійна підготовка майбутніх фахівців туризму обов'язково повинна поєднувати теорію з практикою у всіх формах організації освітнього процесу, адже працівники туристичної індустрії мають мати не лише професійні знання, а й сформовані навички. Дослідниця зауважує, що досить вдало поєднувати теорію з практикою можливо за наступних умов: організація професійних практик; адаптація навчальних програм до нагальних потреб ринку праці в туризмі; спрямування кваліфікаційних досліджень на розв'язання проблем, які виникають на практиці; використання сучасних технологій та методів навчання, зокрема, інтерактивних, практичних, проблемних [8, с. 172].

У закладах фахової передвищої освіти студенти можуть отримати якісну професійну підготовку. Поняття «якість професійної підготовки» П. Лузан, І. Мося, Т. Пащенко, О. Титова трактують як відповідність результатів навчання вимогам освітньо-професійних програм та стандартів фахової передвищої освіти. Науковці стверджують, що навчання в коледжах ґрунтується на моделі компетентнісно-орієнтованого навчання, яка дає змогу здійснювати підготовку кваліфікованих, компетентних, конкурентоспроможних фахівців, які прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку.

Освітній процес за такої моделі орієнтується на інтереси, потреби, уподобання здобувачів освіти [5, с. 171].

Варто наголосити, що компетентнісно-орієнтоване навчання потребує використання технологій, які здатні активізувати навчальну діяльність студентів. Серед таких технологій надаємо важливого значення інтерактивним. На думку Л. Євсюкової, інтерактивні технології є «різновидом інтенсивних, активних технологій» [2, с. 57]. І. Прокопенко розглядає інтерактивні технології як організацію освітнього процесу, що ґрунтується на взаємодії всіх суб'єктів навчання та передбачає кооперативну діяльність студентів у групі або парі, кінцевий результат якої, залежить від роботи кожного. Науковець підкреслює, що інтерактивні технології включають інтерактивні методи, прийоми, конкретні очікувані результати, процедури і умови, які допомагають їх досягти. «Спільна навчальна мета для усіх студентів є головним правилом інтерактивної взаємодії» [10, с. 133].

Серед переваг використання інтерактивних технологій в освітньому процесі фахових коледжів, які готують фахівців за спеціальністю 242 Туризм варто відзначити: активізацію освітнього процесу – інтерактивні методи підвищують активність здобувачів освіти, залучаючи їх до участі в обговореннях, дискусіях, виконаннях практичних завдань, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу; індивідуалізацію навчання – завдяки можливості співпраці в групах, парах, здобувачі освіти мають можливість отримати додаткову підтримку та зворотний зв'язок від викладачів та одногрупників; підготовку до реальних умов праці – робота в групах і парах створює необхідні умови для майбутньої професійної діяльності, де часто необхідно співпрацювати в командах, обмінюватись ідеями та вирішувати завдання колективно; покращення комунікаційних навичок студентів – спільна робота сприяє розвитку комунікації та співпраці, що є важливими навичками для майбутньої професійної діяльності; підвищення мотивації – робота в групах і парах заохочує здобувачів освіти до самостійної навчальної діяльності, активної участі в освітньому процесі, оскільки вони відчувають більшу відповідальність за загальний результат і отримують зворотний зв'язок від одногрупників; розвиток критичного мислення – обговорення, аналіз та спільне вирішення завдань стимулюють розвиток аналітичного мислення та навичок прийняття рішень.

З'ясовано, що Л. Пироженко та О. Пометун пропонують класифікацію інтерактивних технологій за моделями навчання, у яких вони реалізуються:

– інтерактивні технології кооперативного навчання («Магічні драбинки», робота в парах, «Ротаційні трійки», «Два – чотири – всі разом», «Карусель», робота в малих групах, «Акваріум»);

– інтерактивні технології колективно-групового навчання («Обговорення проблеми в загальному колі», «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Навчаючи – учись», «Ажурна пилка», «Аналіз ситуації», «Дерево рішень»);

– інтерактивні технології ситуативного моделювання (симуляції або імітаційні ігри, «Спрощене судове слухання», «Громадські слухання»);

– інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань (метод «Прес», «Займи позицію», «Зміни позицію», дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу) [9, с. 33].

Найбільшого поширення в професійній освіті, на переконання Г. Черній, набули такі інтерактивні методи як-от: «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Мікрофон», метод «Прес», бесіда за Сократом, ділові ігри, дискусія, метод прогнозування [15, с. 88].

Для нашого дослідження становлять інтерес методичні особливості організації інтерактивного навчання, які включають наступні аспекти: мотиваційне налаштування на взаємодію та спільну діяльність; організація навчального простору, що сприяє діалогу; застосування проблемних ситуацій; використання інтерактивних методів і прийомів, які сприяють розвитку творчості, комунікативних здібностей; дотримання всіма учасниками освітнього процесу правил навчального співробітництва; оптимізація оцінювання результатів спільної діяльності та процесу роботи загалом; розвиток навичок рефлексії, самоаналізу, самоконтролю [15, с. 88].

Вважаємо, що для організації парної та групової співпраці майбутнім фахівцям сфери туризму доречно пропонувати наступні завдання:

– створити презентацію про вітчизняний та зарубіжний ринок туристичних послуг, розвиток світового туризму в XVIII-XIX ст. (перші визначні пам'ятки, перші туристичні агентства), історичні віхи туризму в XX ст., прогнози розвитку світового туризму, сучасний стан туристичної галузі в Україні, форми і види туристських ресурсів;

– провести маркетингові вивчення попиту та пропозиції на туристичні послуги, представивши результати у формі буклету, колажу;

– скласти кошторис туру, здійснити розрахунок вартості туру;

– розробити рекламні буклети на основі Microsoft Office Publisher;

– запропонувати дизайн візитівки;

– оформити технологічну документацію (скласти план-схему маршруту та його паспорт, технологічну картку маршруту, оформити інформаційний лист, лист підтвердження бронювання, туристичний ваучер, візову анкету, скласти програму туру, каталог маршруту);

– написати есе на такі теми: «Пам'ятка для туриста, що відправляється до Єгипту», «Роль

Німеччини у світовому туризмі», «Освіта як чинник розвитку туризму в Іспанії», «Римські канікули» [6; 7].

Корисними для здобувачів освіти за спеціальністю 242 Туризм, на нашу думку, будуть інтерактивні технології ситуативного моделювання: симуляції, рольові ігри, спрощені судові слухання, які дозволяють імітувати реальні професійні ситуації. «Основне призначення даних технологій у підготовці майбутніх туристів, – зазначають О. Бобровський, В. Єфанова, Н. Резніченко, З. Смірнова, Д. Хуртик, – це забезпечення ґрунтового аналізу ситуацій, що виникають у процесі туристичної діяльності й імітують поведінку учасників, які умовно обіймають певні посади та повинні приймати рішення в різних туристичних ситуаціях» [11, с. 449].

Наведемо приклади використання інтерактивних технологій ситуативного моделювання в освітньому процесі:

– запропонувати студентам виконати роль представника суб'єкта туристичної діяльності і виступити від його імені;

– у ролі екскурсовода провести екскурсію до музею, що допоможе вдосконалити та відпрацювати алгоритм техніки проведення екскурсії;

– розіграти судовий процес з конкретної справи, під час якого необхідно діяти відповідно до законодавства України про туризм та інших нормативних актів органів виконавчої влади в даній галузі;

– виконати роль туристичного менеджера, який займається плануванням та організацією подорожі, зокрема, проводить бесіди з клієнтами, бере участь в оформленні угод із споживачами туристичних послуг, що допоможе студентам удосконалити практичні вміння щодо чіткого та правильного інформувати клієнта про туристичний об'єкт (курорт, регіон, комплекс, готель): умови страхування, екскурсійні послуги, правила перетинання кордону, вид транспорту, тип розміщення, правила поселення в готелі, вид харчування, вартість та способи оплати [6; 7].

Поділяємо думку Г. Черній стосовно того, що використання інтерактивних технологій ситуативного моделювання в освітньому процесі сприяє формуванню вмінь у студентів шукати шляхи розв'язання фахових проблем, які не мають однозначного вирішення, що призводить до генерації оригінальних рішень з різних непередбачуваних ситуацій. Погоджуємося з дослідницею у необхідності забезпечення студентам свободи вибору навчальних ролей та завдань, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей задля створення ситуації успіху [15, с. 88].

З метою поглиблення знань з проблеми, яка є предметом обговорення, розвитку критичного мислення, формування у студентів умінь

визначати власну позицію, обґрунтовувати та доводити думку, доцільно, на нашу думку, використовувати інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань: дискусію, метод «Прес», «Займи позицію», «Зміни позицію».

Запропонуємо конкретний приклад використання методу «Прес». Перед студентами викладач ставить запитання, на яке вони мають дати чітку та аргументовану відповідь. Запитання були такими: «Які види туризму є актуальними в період воєнного стану в Україні?»; «Яким чином можна залучити якомога більше туристів до України?»; «Як не стати одноманітною туристичною країною?»; «Що перешкоджає розвитку туризму?»; «Які основні тренди світового туризму?». Так, студентам потрібно висловити свою точку зору, починаючи зі слів «Я вважаю, що...», після чого навести доказові аргументи, які підтверджують висловлену думку, починаючи зі слів: «...тому, що...». Обов'язково необхідно навести приклади, факти, які підсилюють докази, починаючи словом «...наприклад...». У кінці варто узагальнити свою думку, зробивши висновок, словами: «Отже,...» [9, с. 67].

Для дискусійного обговорення Л. Мелько, Г. Уварова [13] рекомендують пропонувати наступні запитання: «Чи є свідченням позитивних тенденцій розвитку туризму в країнах Європи доходи від туризму?»; «Які переваги і недоліки туризму Франції у порівнянні з іншими європейськими країнами?»; «Як впливає виїзний туризм для економіки країни?»; «Перевага чи недолік шопінговий туризм у Туреччині?»; «Чи зможе туризм Греції протистояти економічній кризі?».

Цікавими є інтерактивні вправи, запропоновані С. Кожушко, задля вдосконалення умінь вести дискусію: «Спонування до дії», «Катастрофа у пустелі». Розглянемо їх детальніше. Зокрема, «Спонування до дії» – вправа, що передбачає пригадування ситуацій, які потребують звертання до інших з проханням. Дане завдання спрямоване на зосередження уваги на аспектах, необхідних для досягнення мети та сприяє формуванню вміння звертатися до інших. «Катастрофа у пустелі» – вправа, що складається з двох етапів: індивідуального ранжування і групового обговорення. Кожен студент отримує бланк з п'ятнадцятьма предметами, які необхідно упорядкувати по важливості для врятування у пустелі, після чого студенти об'єднуються в мікрогрупи, обговорюють отримані результати та формулюють загальну думку щодо ранжування. Дана інтерактивна вправа розвиває вміння вести дискусію, доводити свою думку, досягати компромісу [3, с. 246].

Нам імпонує думка В. Ципко [14, с. 168], яка вважає інтерактивні технології ефективними в організації якісної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, адже студенти можуть вільно

висловлювати власні судження, демонструвати та обговорювати моделі соціальної поведінки, брати участь у діалозі, завдяки чому знання з туризму набувають проблемного характеру.

Для нашої роботи важливі педагогічні умови формування професійної компетентності студентів спеціальності 242 Туризм з використанням інтерактивних технологій, виокремленні С. Літвочою-Деменіною:

- формування в студентів мотиваційного компонента професійного самовизначення, який є запорукою успішної професійної діяльності;

- формування в здобувачів освіти усвідомлення важливості і значимості своєї професії, професійної спрямованості щодо їх діяльності в туристичній сфері;

- використання під час навчальних занять інтерактивних технологій, які майбутні фахівці використовуватимуть у своїй професійній діяльності, оскільки вони є засобом налагодження стосунків, наприклад, між екскурсоводом та екскурсантом [4, с. 191].

Висновки. Отже, використання інтерактивних технологій в освітньому процесі фахових коледжів дозволить значно підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців туризму, готуючи їх до реальних умов роботи через практичні та теоретичні вправи. Інтерактивні технології сприяють кращому засвоєнню професійних знань, а також дають можливість набувати практичного досвіду через симуляції реальних ситуацій у туристичній сфері. Вони є гнучкими та адаптивними до різних навчальних умов, що забезпечує ефективну взаємодію між викладачами та студентами, а також мотивує студентів до активної участі в освітньому процесі. Таким чином, інтерактивні технології є ефективними інструментами для підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі туризму, що відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні теоретико-методичних аспектів використання інтерактивних технологій в умовах дистанційного навчання майбутніх фахівців сфери туризму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булик І. Детермінація явища «професійна підготовка». *Підприємництво, господарство і право*. 2011. № 1. С. 33–36.
2. Євсюкова Л. С. Інтерактивні технології навчання : словник-голосоарій. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. 186 с.
3. Кожушко С. П. Інтерактивні технології навчання у підготовці фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2017. № 2 (14). С. 244–249.

4. Літовка-Деменіна С. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до екскурсійної діяльності в процесі професійної підготовки. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 27. С. 189–192.
5. Лузан П., Титова О., Мося І., Пашенко Т. Методика оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. *Професійна педагогіка*. 2021. № 1 (22). С. 169–184.
6. Мягка О. О. Робоча навчальна програма з професійно-практичної підготовки «Агент з організації туризму». URL: <https://vseosvita.ua/library/roboca-navcalna-programa-z-profesijno-prakticnoi-pidgotovki-agent-z-organizacii-turizmu-411311.html> (дата звернення: 29.12.2024).
7. Обозний В. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи туризму». Київ, 2019. URL: https://prf.edu.ua/images/stories/Kaf_tourism/%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%87%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8_2019-2020/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8_%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D1%83.pdf (дата звернення: 29.12.2024).
8. Польова Л. В. Особливості практичної підготовки фахівців з туризму. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 4 (239). Ч. II. С. 169–175.
9. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
10. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. 3-тє вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
11. Смірнова З., Хуртик Д., Єфанова В., Резніченко Н., Бобровський О. Підготовка фахівців спортивно-оздоровчого туризму у закладах вищої освіти: інтерактивний підхід, *Physical culture sports and health of the nation*. 2024. № 17 (36). С. 446–453.
12. Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 242 Туризм галузі знань 24 Сфера обслуговування освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» від 03 квіт. 2024 р. № 450. 2024, 17 с.
13. Уварова Г. Ш., Мелько Л. Ф. Туристичне країнознавство : навч. посіб. Київ : ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», 2022. 410 с.
14. Ципко В. В. Інтерактивні методи навчання в туристичній освіті. *Економіка та управління на транспорті*. 2018. Вип. 6. С. 167–173.
15. Черній Г. В. Інтерактивні технології як засіб формування комунікативних умінь фахівців сфери туризму. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. № 40. С. 86–89.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІННЯ СУДНОВИМИ ТЕХНІЧНИМИ СИСТЕМАМИ І КОМПЛЕКСАМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MANAGEMENT OF SHIP TECHNICAL SYSTEMS AND COMPLEXES: THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

У статті здійснено теоретичний аналіз процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами, проаналізовано дефініції термінів «компетентність» та «професійна компетентність», а також чинники, що впливають на процес підготовки здобувачів освіти. Зазначено, що в умовах глобалізації та інтенсивного розвитку технологій у морській галузі, зростає потреба в кваліфікованих фахівцях, здатних ефективно управляти судновими технічними системами і комплексами. Професійна компетентність стає основою успішної діяльності у цій сфері та зосереджена на підвищенні ефективності підготовки майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами – майбутніх суднових механіків – в закладах вищої освіти, що може бути досягнуто через формування чіткого розуміння процесу розвитку їхньої професії в морській галузі.

Актуальність формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами обумовлена наступними чинниками: морська галузь активно впроваджує новітні технології, що потребують від фахівців високого рівня знань і навичок для роботи з технічно складними системами; зростання конкуренції на ринку праці загострює попит на компетентних фахівців – суднових механіків, здатних ефективно застосовувати набуті знання на практиці.

В результаті дослідження встановлено, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами є складним і багатогранним процесом, який потребує інтеграції різноманітних підходів та методів. Необхідність у висококваліфікованих фахівцях, які можуть адаптуватися до сучасних викликів, зумовлює потребу у постійному вдосконаленні системи освіти для підготовки фахівців морської галузі.

Ключові слова: освітній процес, освітньо-професійна програма, компетентність, професійна компетентність, майбутні фахівці, майбутні фахівці управління судно-

вими технічними системами і комплексами, суднові механіки, морська галузь.

The article provides a theoretical analysis of the process of forming the professional competence of future specialists in the management of shipboard technical systems and complexes, analyzes the definitions of the terms "competence" and "professional competence", as well as the factors influencing the process of training students. It is noted that in the context of globalization and intensive development of technologies in the maritime industry, there is a growing need for qualified specialists who are able to effectively manage shipboard technical systems and complexes. Professional competence becomes the basis for successful activities in this area and is focused on improving the efficiency of training future specialists in the management of ship technical systems and complexes – future ship mechanics – in higher education institutions, which can be achieved through the formation of a clear understanding of the process of development of their profession in the maritime industry.

The study found that the formation of professional competence of future specialists in the management of shipboard technical systems and complexes is a complex and multifaceted process that requires the integration of various approaches and methods. The need for highly qualified specialists who can adapt to modern challenges necessitates continuous improvement of the education system for training maritime professionals.

Key words: educational process, educational and professional program, competence, professional competence, future specialists, future specialists in the management of ship technical systems and complexes, ship mechanics, maritime industry.

УДК 378. 14:629.5
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.19>

Гуренкова О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри природничо-технічного забезпечення діяльності водного транспорту
Київського інституту водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного Державного університету інфраструктури і технологій

Куліненко Л.Б.,

докт. філос. наук, канд. пед. наук,
професор кафедри технологічної освіти та природничих наук
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Постановки питання в загальному вигляді.

Відродження національного флоту України, нарощування потужностей та підвищення пропускної здатності інфраструктури річкового та морського транспорту, а також інтеграція до європейської транспортної мережі обумовлюють необхідність покращення кадрового забезпечення морської галузі [12]. Основні напрями реформування галузі викладені в низці законодавчих документів,

зокрема у «Морській доктрині України», «Стратегії розвитку морських портів України на період до 2038 року» та «Положенні про державну систему управління безпекою судноплавства». Ці документи зазначають, що створення та впровадження ефективної державної морської політики стане важливим кроком для зміцнення позицій України як морської держави, а також для забезпечення належних умов, що сприятимуть реалізації цілей

та вирішенню завдань розвитку морської галузі. У цьому контексті особливо актуальною залишається проблема підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері річкового та морського транспорту, що є однією з ключових умов успішної модернізації та конкурентоспроможності галузі. Сучасний фахівець управління судновими технічними системами і комплексами має бути компетентним професіоналом, здатним до неперервного навчання, володіти міцними моральними цінностями та високою культурою. В умовах повномасштабної агресії з боку російської федерації та потреби відновлення ключових галузей країни, стабілізації економіки і покращення добробуту суспільства, Україна потребує ефективної системи підготовки компетентних фахівців. Ця система має забезпечувати можливості для постійного розвитку, здатності адаптуватися до нових умов та впроваджувати інновації, що є основою для національного відродження та сталого економічного зростання.

Аналіз наукових досліджень. Проблеми професійної підготовки аналізувалися та були визначені в працях таких учених як Л. Барна, М. Барна, В. Бикова, А. Гуржій, І. Зязюн, А. Вербицького, В. Кремень, Р. Мельник, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Радкевич, О. Спірін, І. Підласого та ін. Аспекти формування професійної компетентності морських фахівців були представлені в роботах українських науковців: С. Волошинова, Л. Ворохобіної, А. Гайдаржи, Л. Герганова, С. Глікман, О. Даниленко, О. Діденко, В. Желяскова, В. Захарченко, А. Кононенко, А. Лещенко, М. Міюсова, М. Мусоріної, О. Роменського, І. Смирнової, П. Суворова, К. Ткаченко, О. Тимофєєвої, В. Чимшир, М. Шерман та ін.

Слід зазначити, що зростання кількості публікацій, присвячених професійній компетентності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців, свідчить про значну увагу вчених до цієї проблеми.

Мета дослідження: здійснення теоретичного аналізу процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами, зокрема аналіз дефініції «компетентність» та «професійна компетентність»; аналіз методів, що впливають на її ефективність.

Методи дослідження: для досягнення визначеної мети були застосовані метод аналізу психолого-педагогічної наукової літератури, системно-структурний підхід та узагальнення теоретичних і практичних наукових даних.

Основна частина дослідження. Глобальна цифровізація, економічна конкуренція та швидкі зміни у виробничому середовищі стимулюють пошук ефективних підходів до модернізації освітньої діяльності, для підготовки фахівців, здатних конкурувати на сучасному ринку праці, діяти

в нестандартних ситуаціях і адаптуватися до нових умов [10]. Вища освіта в Україні останніми роками зазнала суттєвих змін. Результатом таких змін стало прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» [6]. Одним із ключових нововведень закону стало поняття «компетентність», що визначається як інтегральний показник якості професійної підготовки фахівців. Зміщення акценту освітнього процесу на формування професійної компетентності у майбутніх фахівців потребує інтеграції всіх навчальних дисциплін для досягнення кінцевих цілей освітнього процесу у закладах вищої освіти, що має відповідати компетентним вимогам до якості вищої професійної освіти та забезпечуючи розвиток компетентного та кваліфікованого фахівця.

В. Дуганець наголошує, що «світові тенденції ринку праці, соціально-економічні перетворення, які відбуваються в суспільстві, та перспективи розвитку економіки України зумовлюють зростання потреби у фахівцях для обслуговування високотехнологічних виробництв, зміну їхніх функцій, підвищення вимог до компетентності, професійної майстерності, технологічної культури та продуктивності праці» [5, с. 57].

Проаналізуємо дефініції «компетентність» та «професійна компетентність». І. Тараненко визначає поняття «компетентність» як концепцію, що відкриває нові якісні можливості для осмислення освітньої діяльності, результатів навчання та значення вищої професійної освіти. Дослідник наголошує, що основою цієї концепції є формування компетентного фахівця, який володіє необхідними знаннями і професійними навичками, здатного діяти адекватно в конкретних ситуаціях та готовий нести відповідальність за результати своїх дій [11]. В свою чергу, О. Гура розглядає «компетентність» як здатність особи володіти певною компетенцією, яка виключає її ставлення до конкретного виду діяльності, а також сукупність особистісних якостей і базовий досвід, пов'язаний із роботою в цій галузі [2].

Закон України «Про вищу освіту» розглядає «компетентність» як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу освітню діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [6]. У «Кваліфікаційній рамці європейського простору вищої освіти» поняття «компетентності» представлено як динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей [13].

Як стверджує Л. Карпова [8], «професійна компетентність» є ситуаційною категорією, адже вона виявляється в здатності особи ефективно вирішувати професійні завдання в різноманітних

умовах виробничої діяльності. Тому для її формування важливо враховувати ситуації, які імітують майбутню професійну діяльність здобувача освіти. Як зазначають у своєму дослідженні В. Імбер, І. Войтович та С. Мусійчук «Професійна підготовка має за мету підготовку кваліфікованих фахівців, здатних ефективно виконувати професійні обов'язки; забезпечення конкурентоспроможності здобувачів освіти на ринку праці; формування у здобувачів освіти ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної професійної діяльності» [7].

Загально визнаними характеристиками професійної компетентності є: усвідомлення суті виконуваних завдань; знання практичного досвіду в сфері професійної діяльності та його активне застосування; вміння обирати засоби, для досягнення конкретної мети; відчуття відповідальності за досягнуті результати; здатність визнавати власні помилки та вносити корективи. Л. Герганов переконливо зазначає, що формування професійної компетентності – «це досить складний і тривалий процес, який вимагає накопичення певних професійних навичок і значного практичного досвіду, розвитку професійно важливих якостей» [1, с. 76].

Аналізуючи ряд наукових досліджень, присвячених аналізу понять «компетентність» та «професійна компетентність», ми дійшли висновку, що серед дослідників відсутній єдиний підхід до їх трактування. Під час аналізу поняття «компетентність» ми обмежилися використанням довідкової літератури та зосередилися на розкритті змісту терміну «професійна компетентність», який став предметом вивчення багатьох вчених і має особливе для нашого дослідження значення.

Підсумовуючи розглянуту тему, можемо стверджувати, що більшість сучасних науковців вживають термін «*професійна компетентність*» як ключовий елемент якості результатів підготовки фахівця, що визначається відповідністю професійних навичок випусника закладу вищої освіти сучасним вимогам. Таким чином, підготовка компетентних фахівців є одним з пріоритетних завдань закладів вищої освіти, оскільки сьогоденні умови потребують працівників, здатних ефективно застосовувати свої знання, вміння та навички на практиці, цінуючи свою професію та залишаючись конкурентоспроможними на ринку праці, тобто маючи високий рівень професійної компетентності.

Основні вимоги до професійної компетентності фахівців, відповідальних за управління судновими технічними системами і комплексами, визначені в Порядку підтвердження кваліфікації (дипломування) моряків. Цей документ регулює ключові методи та умови підтвердження кваліфікації для командного складу та судової команди морських суден, що є необхідним для отримання дипломів відповідно до встановлених стандартів. Вимоги

узгоджені з положеннями Міжнародної Конвенції про підготовку та дипломування моряків і несення вахти (STCW) зі 1978 року, з усіма внесеними змінами, що забезпечує відповідність фахівців міжнародним стандартам морської безпеки та професійної підготовки [3].

Згідно з нормативно-правовими документами морської галузі, які базуються на «Міжнародній конвенції з підготовки, дипломування моряків і несення вахти» (STCW 2010), «Конвенції про міжнародні правила запобігання зіткненню суден на морі», «Конвенції з охорони людського життя на морі», «Морській доктрині України», «Стратегії розвитку морських портів України на період до 2038 року», «Правилах реєстрації операцій зі шкідливими речовинами на судах, морських установках і в портах України» та інших, фахівці морської галузі зобов'язані підвищувати професійну компетентність такими методами:

– **Сертифікація кожні 5 років.** Передбачена сертифікація у ліцензованих навчальних центрах, таких як «Марін Про Сервіс», Навчально-тренажерний центр «Альфа-Трейнінг» тощо, дозволяє морським фахівцям підтвердити свою професійну придатність та актуалізувати знання відповідно до міжнародних вимог [4].

– **Обов'язкове підвищення кваліфікації для випускників ОПП.** Для тих, хто має вищу освіту (бакалаврат) за програмою «Курси підвищення кваліфікації судових механіків», кожні 5 років необхідне оновлення кваліфікації на 10 кредитів (300 годин), що забезпечує відповідність навичок сучасним стандартам безпеки і технологічного розвитку.

– **Участь у семінарах і спеціалізованих курсах.** Навчання у кріюінгових компаніях та на курсах від виробників спеціалізованого обладнання, що забезпечує фахівцям актуальні знання про сучасні технології та технічне обслуговування. На думку О. Попової, «таке навчання дає можливість оперативно реагувати на технічні нововведення у морській галузі та потреби конкретної компанії» [10].

– **Постійне самонавчання і самовдосконалення.** Включає вивчення інструкцій і спеціалізованої літератури, обмін досвідом на професійних форумах, ознайомлення з робочою документацією, законодавчими актами та вдосконалення знань іноземних мов для підвищення загальної компетентності.

Вважаємо, що професійна компетентність майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами формується шляхом розвитку особистості в процесі професійної освіти. Це відбувається через освітній зміст, який включає не лише перелік освітніх компонентів, а й набуття професійних навичок і вмінь. Виходячи з нормативного змісту освітньо-професійної програми (далі – ОПП) «Управління судновими

технічними системами і комплексами» Київського інституту водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного Державного університету інфраструктури і технологій [14] передбачає вивчення освітніх компонентів: ОК2 Основи суднової енергетики та конструкція, ОК15 Технічна термодинаміка та теплопередача, ОК16 Електро-техніка та електрообладнання суден, ОК23 Суднові системи, ОК31 Суднові котельні установки, ОК33 Технічне обслуговування та ремонт суднових технічних засобів, що має забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами. У цьому контексті формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами виступає одним із пріоритетних завдань закладу вищої освіти, який повинен створити всі необхідні умови для її ефективного розвитку.

Важливо відмітити, які професійні компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами визначені в ОПП «Управління судновими технічними системами і комплексами» 271 Морський та внутрішній водний транспорт (за спеціалізацією 271.02 Управління судновими технічними системами і комплексами) [13]: здатність здійснювати експлуатацію, спостереження, оцінку роботи та безпечно обслуговування рухової установки без обмеження її потужності та допоміжних механізмів і пов'язаних з ними систем управління та управляти роботою механізмів рухової установки; навички технічного обслуговування і ремонту суднового обладнання, механізмів і відповідних систем, зокрема виготовлення і ремонт деталей на судні; здатність проводити заходи з охорони морського середовища, запобігання забрудненню та використовувати необхідне обладнання для боротьби із забрудненнями; вміння підтримувати судно в морехідному стані, виконувати протипожежні заходи та вживати дії для запобігання пожежам.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами залежить від комплексного впливу різних чинників. Проаналізувавши ряд наукових досліджень [8; 10], зазначимо основні:

Включення новітніх технологій, онлайн-технологій, які відповідають вимогам сучасного ринку праці. Використання онлайн-технологій обумовлено їхньою здатністю забезпечувати навчання без залежності від географічного місця. Такий підхід ставить акцент на самостійному навчанні здобувачів вищої освіти, що сприяє розвитку навичок пошуку необхідних матеріалів, зокрема за допомогою Інтернет-ресурсів.

Використання модульної системи навчання, що дозволяє поетапно засвоювати знання і вміння,

адаптуючи їх до специфіки суднових технічних систем.

Важливість безперервної професійної освіти науково-педагогічних працівників для оновлення знань і навичок, що дозволяє підтримувати актуальність освітнього процесу.

Важливо, щоб усі ці умови були інтегровані в єдину освітню стратегію, що сприяє всебічному розвитку фахівця і його готовності до викликів сучасної морської індустрії.

Наявність сучасного обладнання та інструментів для навчання, що відповідає реаліям морської інфраструктури.

Забезпечення здобувачів доступом до актуальних наукових публікацій, електронних баз даних та інших навчальних матеріалів.

Висока мотивація до навчання та особистісний інтерес до спеціальності значно впливають на ефективність засвоєння знань.

Висновки. Нами проведено аналіз наукових джерел, розкрито сутність поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами» та визначено основні аспекти формування професійної компетентності. Вважаємо, що професійна компетентність для підготовки фахівців морської галузі (суднових механіків) є складним і багатограним явищем, формування якого потребує інтеграції різноманітних підходів та методів. Необхідність у висококваліфікованих фахівцях, які можуть адаптуватися до сучасних викликів, зумовлює потребу у постійному вдосконаленні системи освіти для підготовки фахівців морської галузі. У зв'язку з цим важливо реалізовувати дослідження в цій сфері та впроваджувати сучасні освітні стратегії, тому *перспективи подальших досліджень* вбачаємо в аналізі ефективних методів і підходів, спрямованих на розвиток професійних навичок майбутніх фахівців управління судновими технічними системами і комплексами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Герганов Л.Д. Розвиток професійної компетентності кваліфікованих фахівців морського профілю в навчальних центрах судноплавних компаній: тенденції та перспективи *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*, 2016. С. 76–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_1_17. (дата звернення 01.11.2024)
2. Гура О.І. Професійні компетенції та професійна компетентність педагога . вищої школи: порівняльний аналіз понять. *Наука і сучасність : зб. наук. праць Націон. педаг. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. К.*, 2006. 54. С. 3–12.
3. Дендеренко О.О. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх суднових механіків засобами інтеграції природничих і загальнотехнічних дисциплін. *Актуальні наукові дослідження у сучасному світі: зб. наук. праць ДВНЗ*

«Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». Серія : Педагогіка. Переяслав-Хмельницький: ФОП «Кравченко Я.О.». 2017. Вип. 11 (31), ч. 14. С. 80–85.

4. Дендеренко О.О. Шляхи формування професійної компетентності суднового механіка при вивченні інтегрованого курсу гідромеханіки у морському коледжі: зб. *Наук. праць Кам'янець Подільського нац. ун-т ім. І. Огієнка. Серія : педагогічна. Кам'янець Подільський : КПУ ім. І. Огієнка, 2015. Випуск 21. С. 27–30.*

5. Дуганець В.І. Теорія і практика виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Кам'янець-Подільський, 2016. 603 с.

6. Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 № 1556-VII) : офіц. текст. 2014. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення 01.11.24).

7. Імбер В., Войтович І., Мусійчук С. Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка. 2023. 66(2)*. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.51>

8. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис... канд. пед. наук. Харків : Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. 2004. 248 с.

9. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти

1978 року. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_053#Text. (дата звернення 02.11.24)

10. Попова О.П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. Праць. 2011. Вип. 17. С. 353–359.*

11. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн. Кроки до 283 компетентності та інтеграції в суспільстві : наук. метод. зб. К. : «Контекст». 2000. С. 465–467.

12. Шерман М.І., Безбах О.М. Структура професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах у контексті проблем формування інформаційної культури. *Педагогічні науки та освіта. 2015. 141. 15–19.*

13. Освітньо-професійна програма зі спеціальності 271 Морський та внутрішній водний транспорт (за спеціалізацією 271.02 Управління судновими технічними системами і комплексами), ступеню: перший (бакалаврський) рівень. Державного університету інфраструктури та технологій Київський інститут водного транспорту імені Гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного. URL: <http://surl.li/mozrwl>. (дата звернення 03.11.2024).

14. The Qualifications Framework for European higher Education Area. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be> (дата звернення 01.11.24).

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗВО ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-МЕДІА: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

FORMATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS OF FUTURE SPECIALISTS IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION USING INTERNET MEDIA: PROBLEMS AND SOLUTIONS

У статті проведено аналіз проблеми формування екологічної компетентності та екологічної свідомості майбутніх фахівців у системі вищої освіти. Проаналізовано сучасні підходи до цієї проблеми, наведено сутність та структуру екологічної свідомості майбутніх фахівців, розглянуто особливості формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у ЗВО засобами інтернет-медіа.

Визначено, що екологічна свідомість – це специфічна форма суспільної та індивідуальної свідомості, як психічне відображення штучного довкілля та природного середовища і людини в ній, внутрішніх світів; переживання місця і ролі людини в світі. До структури екологічної свідомості запропоновано включити такі компоненти: інтелектуальний (сукупність знань про взаємодію людства і природи), пізнавальний (пізнавальні процеси, такі як відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення), емоційний (емоційно-вольова сфера), мотиваційний (цілі, мотиви, цінності, установки, стереотипи), поведінковий (реалізація задумів та дії людини) тощо.

Констатовано, що сьогодні спостерігається зменшення кількості публікацій з екологічних проблем, оскільки існує переорієнтація уваги журналістів на висвітлення війни та її наслідків. Проте таке зміщення уваги є небезпечним, оскільки екологічні питання, зокрема наслідки воєнних дій, мають критичне значення для довгострокового розвитку України та здоров'я її громадян.

Зазначено, що сьогодні Інтернет широко використовуються студентами ЗВО для підготовки до занять, здійснення проектно-роботи, самостійної роботи вдома, пошуку навчальних матеріалів, фотографій, зображень, відео, навчальних програм тощо.

Проаналізовано Інтернет середовище, де студенти ЗВО України можуть на основі інформації з веб-сайтів телекомпаній, інформаційних агенцій, інформаційних порталів, правозахисних організацій знайомитися з матеріалами з екологічної тематики та використовувати їх на заняттях.

Основними функціями таких видань та організацій в Інтернеті щодо висвітлення екологічних проблем визначено такі: тлумачення екологічних норми та правил, формування у молоді цінностей збереження природи, інформування про події та сучасні екологічні проблеми; об'єднання людей та громад навколо спільних заходів щодо збереження довкілля, участь у різних проектах тощо.

Ключові слова: екологічна свідомість, заклади вищої освіти, майбутні фахівці, професійна підготовка, засоби інтернет-медіа.

The article analyzes the problem of forming ecological competence and ecological consciousness of future specialists in the higher education system. Modern approaches to this problem are analyzed, the essence and structure of ecological consciousness of future specialists are presented, and the features of forming ecological consciousness of future specialists in higher education institutions using Internet media are considered. It is determined that ecological consciousness is a specific form of social and individual consciousness, as a mental reflection of the artificial environment and the natural environment and man in it, internal worlds; experiencing the place and role of man in the world.

The following components are proposed to be included in the structure of ecological consciousness: intellectual (a set of knowledge about the interaction of humanity and nature), cognitive, emotional, motivational, behavioral.

It is stated that today there is a decrease in the number of publications on environmental issues, as there is a reorientation of journalists' attention to covering the war and its consequences. However, such a shift in attention is dangerous, since environmental issues, in particular the consequences of military actions, are of critical importance for the long-term development of Ukraine and the health of its citizens. It is noted that today the Internet is widely used by students of higher education institutions to prepare for classes, carry out project work, work independently at home, search for educational materials, photographs.

The Internet environment is analyzed, where students of higher education institutions of Ukraine can, based on information from the websites of television companies, news agencies, information portals, human rights organizations, get acquainted with materials on environmental topics and use them in classes. The main functions of such publications and organizations on the Internet in covering environmental problems are determined as follows: interpretation of environmental norms and rules, formation of values of nature conservation among young people, information about events and modern environmental problems; uniting people and communities around joint activities to preserve the environment.

Key words: environmental awareness, higher education institutions, future specialists, professional training, Internet media.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.20>

Задкова О.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри льотної експлуатації
та безпеки польотів
Української державної льотної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне суспільство потерпає від промислового та побутового забруднення екосистеми та усе більше науковців зазначає, що людство не виживе без формування екологічної свідомості у кожного представника homo sapiens. Саме така свідомість

зможє змінити промисловість, техніку і виробництво так, щоб вони сприяли процвітанню людства та зміцненню здоров'я людей.

Сьогодні територія України потерпає від бойових дій, руйнувань, хімічних і промислових забруднень і визнана зоною екологічного лиха. Проблема

ж екологічного оздоровлення довкілля і людини є комплексною проблемою, а її розв'язання потребує зусиль в економіці, техніці, медицині, але передусім – в освіті [1].

ООН та ЮНЕСКО у своїх рішеннях постійно відображають питання глобалізації та екологічної освіти, наголошують на збереженні довкілля, розумних взаємовідносин людини та природи. У Законах України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», «Концепції екологічної освіти України» чітко відображаються аспекти модернізації системи вищої освіти, що пов'язані з охороною екології та збереженням довкілля. А програмний документ держави «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року» прямо наголошує про необхідність формування поглядів, переконань і знань людей щодо пріоритетності вимог екологічної безпеки, розвиток екологічної культури населення тощо.

Аналіз проблем та недоліків підготовки майбутніх фахівців дав можливість констатувати, що ЗВО не повністю розкривають їх внутрішні можливості, здібності та креативність, недостатньо враховують можливості таких інструментів як Інтернет-медіа, і також слабко формують їх екологічну компетентність, що проявляється, у тому числі, у низькій сформованості екологічної свідомості.

Отже, актуальність теми нашого дослідження визначається недостатньою розробленістю у науковій літературі та практиці проблеми використання інтернет-медіа при формуванні екологічної свідомості майбутніх фахівців у навчальному процесі ЗВО.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Над розв'язанням недоліків та проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО працювали науковці В. Андрущенко, Г. Васянович, П. Лузан та ін.

Теоретико-методологічним базисом розв'язання проблеми цілеспрямованого формування екологічної компетентності фахівців є праці таких учених, як В. Боголюбов, С. Дерябо, В. Карамушка, О. Матеюк, та інших. Проблему екологізації освіти майбутніх фахівців досліджували Н. Джура (формування екологічної компетентності), Г. Глухова (формування екологічної культури майбутнього фахівця), С. Совгіра (формування екологічного світогляду) тощо.

Науковець П.Лузан розуміє екологічну компетентність як складну, інтегративну властивість особистості, що відображає мотиви екологічної діяльності, володіння екологічними знаннями і природнодоцільними видами діяльності, вольові якості та цінності особистості з активною позицією особистості у галузі охорони навколишнього природного середовища, раціонального використання і відтворення природних ресурсів, і забезпечує

здатність здійснювати природоохоронну професійну діяльність у галузі морського і внутрішнього водного транспорту [2]. У своїй концептуальній моделі учений визначає методологічні підходи, основні принципи, зміст, методи, форми, засоби формування екологічної компетентності майбутніх моряків та визначає важливість формування і екологічної свідомості особистості. Проте, і на сьогодні означена проблема не достатньо досліджена, має суперечності і неточності у термінологічному апараті, прогалини та неточності, недосконале обґрунтування методів і форм формування зазначених вище явищ тощо.

Мета статті – провести аналіз проблеми формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у системі вищої освіти, проаналізувати сучасні підходи до цієї проблеми, сутність та структуру екологічної свідомості майбутніх фахівців, особливості формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у ЗВО засобами інтернет-медіа.

Виклад основного матеріалу. Термін «свідомість» є суспільно-історичним продуктом, вищим рівнем духовної активності людини як соціальної істоти [3]. Проблеми ж формування екологічної свідомості у дослідженнях процесів функціонування вищої школи сьогодні відіграють значну роль.

Науковці дійшли згоди у думці, що екологічна свідомість – це специфічна форма суспільної та індивідуальної свідомості, як психічне відображення штучного довкілля та природного середовища і людини в ній, внутрішніх світів; переживання місця і ролі людини в світі [4]. При цьому важливим також стало уміння прогнозувати наслідки втручання людини у природу та закони її функціонування. Людина сьогодні повинна враховувати роль і значення природи, наслідки втручання у системи її життєзабезпечення та обміну [5].

До структури екологічної свідомості ми пропонуємо включати такі компоненти: інтелектуальний (сукупність знань про взаємодію людства і природи), пізнавальний (пізнавальні процеси, такі як відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення.), емоційний (емоційно-вольова сфера), мотиваційний (цілі, мотиви, цінності, установки, стереотипи), поведінковий (реалізація задумів та дії людини) тощо.

На нашу думку, особливого значення у формуванні екологічної свідомості молоді відіграють ЗВО як центри здобуття вищої освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців. А одним з інноваційних напрямів в екологічній освіті є організація навчання з використанням інтернет-медіа. Так, розмір Інтернет аудиторії тільки в Україні у лютому 2024 року склав 26,2 млн осіб. Найбільше українці використовували для виходу у глобальну мережу Смартфони (24,1 млн осіб та середній час 8 год 29 хв.) та ПК (14,3 млн осіб). Планшетна ж аудиторія становить 2,3 млн. осіб [6]. Отже, це свідчить,

що застосування освітніх технологій онлайн здатно охопити практично усі види навчальної діяльності та може бути спрямоване на виконання багатьох дидактичних завдань.

Інтернет, як засвідчує досвід, широко використовуються студентами ЗВО для підготовки до занять, здійснення проектної роботи, самостійної роботи вдома, пошуку навчальних матеріалів, фотографій, зображень, відео, навчальних програм тощо. Широко відомі електронні словники, перекладачі, енциклопедії. Однак, частка матеріалів, присвячених екологічним питанням, в українських онлайн-медіа у 2024 році становить лише 1,4% від загальної кількості публікацій. Таке зменшення пов'язане з переорієнтацією журналістів на висвітлення війни та її наслідків. Проте таке зміщення уваги є небезпечним, оскільки екологічні питання, зокрема наслідки воєнних дій, мають критичне значення для довгострокового розвитку України та здоров'я її громадян [7].

У моніторинговий період дослідниками зафіксовано, що найбільше матеріалів про екологію готували редакції видання «Фокус» (3,6% матеріалів від загальної кількості новин на сайті), Суспільного (2%) та «РБК Україна» (1,8%); найчастіше медіа висвітлювали теми: забруднення повітря, новини про альтернативну енергетику, електротранспорт, забруднення води та екологічні дослідження; найменше матеріалів про екологію було зафіксовано на сайті ТСН (0,3% матеріалів від загальної кількості новин на сайті в моніторинговий період), оскільки редакція віддає перевагу новинам про кримінал, війну, розважальному чи езотеричному контенту або ж матеріалам з ознаками сексизму; географічно в матеріалах про екологію найчастіше згадується Україна – 59% від загальної кількості новин, які потрапили у вибірку [6].

Значення інтернет-медіа в першу чергу зросло для молодіжної аудиторії України, серед яких багато здобувачів вищої освіти. Згідно нашого опитування студентів 3-го курсу (85 осіб), молоді особливо подобається вільний доступ до сайтів (88%), відкритість інформації (86%), необмеженість у часі для користування (82%), вільна комунікація (80%), наявність зворотного зв'язку (72%), можливість виразити власну думку (70%) тощо.

Аналіз Інтернет середовища надав можливість нам знайти такі сайти телекомпаній, інформаційних агенцій як: <https://korrespondent.net/> (журнал «Кореспондент»), <https://tsn.ua/> (програми каналу 1+1), <https://www.stb.ua/> (телеканал СТБ), <https://tyzhden.ua/> (часопис «Український тиждень»), (<https://www.segodnya.ua/> (газета «Сьогодні»). Ці джерела систематично порушують питання збереження екології в Україні.

Проблемам екології приділяють увагу на своїх сторінках такі інтернет-видання як: «Гуманітарний екологічний журнал» (<http://ecoethics>), «Екологія

та промисловість» (<http://energostal.kharkov.ua/ua/zhurnal>), орнітологічний журнал «Беркут» (<http://aetos.kiev.ua/ukrainian.htm>) тощо.

Цікаві та гострі матеріали з екологічної тематики подають інформаційний портал правозахисної організації ЕПЛ «Екологія. Право. Людина» (<http://epl.org.ua/pronas/>), державний орган – сайт Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів України (<https://menr.gov.ua/>), сайт Національного екологічного центру України (<https://песу.org.ua/>). Окрім цього – Партія Зелених України (<http://greenparty.ua/>), яка у складі з іншими з (400 делегатів) представниками з усієї Європи, і представниками національних парламентів та Європейського парламенту зустрілися і працювали на 39-му Конгресі Європейської партії Зелених, що проходив у м. Дубліні, Ірландія з 06.12.2024 до 08.12.2024.

Основними функціями таких видань та організацій в Інтернеті щодо висвітлення екологічних проблем можна вважати такі: тлумачення екологічних норми та правил, формування у молоді цінностей збереження природи, інформування про події та сучасні екологічні проблеми; об'єднання людей та громад навколо спільних заходів щодо збереження довкілля, участь у різних проєктах тощо.

Отже, на нашу думку, за допомогою інтернет-медіа можна і потрібно впливати на розвиток когнітивного компоненту екологічної свідомості студентської молоді у ЗВО (знання людини про природне та соціальне середовища, проблеми середовища та природи), емотивного компоненту (емоції людини, що часто визначають її ставлення до середовища життя та природи), когнітивного компоненту (саморефлексія та саморегуляція своєї поведінки з природою) тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті проведено аналіз проблеми формування екологічної компетентності та екологічної свідомості майбутніх фахівців у системі вищої освіти. Проаналізовано сучасні підходи до цієї проблеми, наведено сутність та структуру екологічної свідомості майбутніх фахівців, розглянуто особливості формування екологічної свідомості майбутніх фахівців у ЗВО засобами інтернет-медіа.

Визначено, що екологічна свідомість – це специфічна форма суспільної та індивідуальної свідомості, як психічне відображення штучного довкілля та природного середовища і людини в ній, внутрішніх світів; переживання місця і ролі людини в світі. До структури екологічної свідомості запропоновано включити такі компоненти: інтелектуальний (сукупність знань про взаємодію людства і природи), пізнавальний (пізнавальні процеси, такі як відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення), емоційний (емоційно-вольова сфера), мотиваційний (цілі, мотиви, цінності, установки,

стереотипи), поведінковий (реалізація задумів та дії людини) тощо.

Зазначено, що сьогодні інтернет-медіа широко використовується студентами ЗВО для підготовки до занять, здійснення проектної роботи, самостійної роботи вдома, пошуку навчальних матеріалів, фотографій, зображень, відео, навчальних програм тощо.

Проаналізовано Інтернет середовище, де студенти ЗВО України можуть на основі інформації з веб-сайтів телекомпаній, інформаційних агенцій, інформаційних порталів, правозахисних організацій знайомитися з матеріалами з екологічної тематики та використовувати їх на заняттях.

У подальшій роботі планується структурування джерел інформації за тематикою збереження довкілля для використання їх у навчальному процесі ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Джам О.А. Екологічна компетентність як показник якості екологічної освіти та екологічної безпеки у системі принципів і стратегій сталого розвитку. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Екологія. 2016. Вип. 14. С. 102–105.

2. Лузан П. Формування екологічної компетентності майбутніх бакалаврів судноводіння: теоретичний аспект. Професійна педагогіка, 2024. Вип. 1(28). С. 131–140

3. Пухальська Г.А., Керницький О.М. Педагогічні аспекти продуктивного навчання майбутніх інженерів при формуванні умінь комунікативної взаємодії. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. 2019. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_2_18

4. Скребець В.О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 440 с.

5. Курліщук І.І., Павленко І. Г., Севаст'янова О.А. Основні напрями формування екологічної свідомості майбутніх фахівців засобами Інтернет-медіа. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. № 74. С. 84–87.

6. Інтернет та використання медіа в Україні – лютий 2024. URL: <https://gemius.com/ua/блог/internet-and-media-in-ukraine-february-2024-report/>

7. Зінченко М. В українських онлайн-медіа знизилась частка матеріалів про екологію. URL: <https://detector.media/infospace/article/233528/2024-10-16-v-ukrainskykh-onlayn-media-znyzylas-chastka-materialiv-pro-ekologiyu-doslidzhennya-imi/>

РОБОТА З АВТЕНТИЧНИМИ АНГЛОМОВНИМИ ТЕКСТАМИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІНАНСИСТАМИ

USING AUTHENTIC ENGLISH TEXTS FOR DEVELOPING READING SKILLS OF FINANCE STUDENTS

Стаття присвячена методичним засадам організації роботи з автентичними англomовними текстами у професійній підготовці студентів-фінансистів. Проаналізовано світовий педагогічний досвід та визначено, що недостатньо вивчено тему опрацювання англomовних фахових текстів студентами-фінансистами. Розглядається значення роботи з такими текстами для формування мовних, аналітичних та професійних компетентностей. Автори досліджують типологію текстів, що охоплюють фахові, наукові, інформаційні, комунікативні та презентаційні тексти. У статті детально аналізуються завдання до таких текстів, які поділяються на лексичні, граматичні, аналітичні, комунікативні та креативні. Авторами описано типологію завдань та наведено приклади до кожного типу статті. У статті показано, як інтерактивні методи навчання, такі як дискусії, рольові ігри, групова робота та аналіз кейсів, можуть підвищити ефективність засвоєння матеріалу. Особливу увагу приділено використанню сучасних технологій, зокрема онлайн-платформ для роботи з текстами (Grammarly, Text Analyzer) та інструментів для інтерактивного навчання (Quizlet, Kahoot). Описані шляхи оптимізації навчального процесу, включаючи індивідуалізацію завдань, адаптацію матеріалів до рівня підготовки студентів та залучення автентичних джерел, таких як Bloomberg, Financial Times та Economist. Також визначено важливість регулярного зворотного зв'язку між викладачами та студентами для корекції навчального процесу та врахування індивідуальних потреб. Визначено, що поєднання інтерактивних методів, сучасних технологій, індивідуального підходу та роботи з реальними джерелами не лише сприяє підвищенню мотивації студентів, а й забезпечує формування ключових професійних компетенцій. Запропоновані шляхи оптимізації допомагають студентам-фінансистам підготуватися до реальних викликів професійної діяльності та забезпечують їхню конкурентоспроможність у глобальному фінансовому середовищі.

Ключові слова: студенти-фінансисти, читання, англomовні тексти, фахова англійська.

The article is dedicated to the methodological principles of studying authentic English-language texts during the professional training of finance students. It examines the significance of such texts in developing linguistic, analytical, and professional competencies. The authors have reviewed methodology sources and found out that the issue of using English professional texts at the English classes for the finance students is insufficiently studied. The authors explore the typology of texts, which includes professional, scientific, informational, communicative, and presentation texts. The article provides a detailed analysis of tasks related to these texts, categorized into lexical, grammatical, analytical, communicative, and creative tasks. The authors describe such groups of tasks, with the examples of each of the exercises type. The article demonstrates how interactive teaching methods, such as discussions, role-playing, group work, and case analysis, can enhance the effectiveness of learning. Thus, the paper emphasizes the use of modern technologies, including online platforms for text analysis (Grammarly, Text Analyzer) and tools for interactive learning (Quizlet, Kahoot). The paper describes ways to optimize the education, which includes task individualization, material adaptation to students' proficiency levels, and the integration of authentic sources such as Bloomberg, Financial Times, and The Economist. The importance of regular feedback between instructors and students is also highlighted to refine the learning process and address individual needs. It is established that combining interactive methods, modern technologies, an individualized approach, and work with real-world sources not only enhances students' motivation but also ensures the development of key professional competencies. The proposed optimization strategies help finance students prepare for the real challenges of professional activity and ensure their competitiveness in the global financial environment.

Key words: finance students, reading, English-language texts, professional English.

УДК 37.016:811.111:33
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.21>

Ільїна О.М.,

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Бергер Л.С.,

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Коломіїцева А.О.,

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі сформована англomовна компетентність стає ключовою характеристикою для спеціалістів у різних галузях, зокрема у сфері фінансів. Студенти-фінансисти за фаховою діяльністю повинні читати та розуміти численні автентичні тексти, включаючи наукові статті, фінансові звіти, аналітичні огляди та новини з фінансових ринків. Ці тексти не лише містять спеціалізовану лексику англійською мовою, але й відображають культурні та професійні контексти. Все вищезазначене є важливим для успішної професійної

діяльності фінансистів та обумовлює їх здатність до ефективної комунікації у світі фінансів.

Читання та розуміння автентичних англomовних текстів сприяє розвитку навичок критичного мислення та аналізу інформації, допомагає студентам адаптуватися до реальних умов професійного середовища. Крім того, регулярне читання таких текстів підвищує загальний рівень володіння мовою, розширює словниковий запас та вдосконалює граматичні навички.

Зважаючи на необхідність постійного вдосконалення методики викладання фахової

іноземної(англійської) мови для студентів-фінансистів, та роботу з автентичними фінансовими текстами як один з основних видів мовної діяльності на заняттях з іноземної мови, постає очевидною необхідність більш глибокого дослідження проблеми оптимізації методики навчання читанню, з метою покращення успішності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз літератури свідчить про значну увагу українських педагогів до проблеми вдосконалення викладання іноземної мови для студентів-фінансистів економічного профілю. Дехто підходить до проблеми підготовки студентів-фінансистів з точки зору міжпредметної інтеграції, всебічного розвитку та розвитку м'яких навичок. Зокрема, Н. П. Бабкова-Пилипенко акцентує увагу на інтеграції лідерських якостей у навчальні програми майбутніх економістів, що сприяє їхньому професійному розвитку та підвищує конкурентоспроможність на ринку праці [1]. Важливість формування не тільки фахових знань та навичок обумовлена структурою професійної компетентності фінансистів, в складі якої присутня також англійська комунікативна компетентність. Так, К. Вишневецька підкреслює важливість контекстного навчання, яке дозволяє студентам ефективніше розвивати професійну компетентність через вивчення іноземної мови у реальних професійних ситуаціях [2]. Такими ситуаціями є робота з автентичною фаховою англійською літературою. Дослідження Т. Г. Король зосереджено на укладанні системи тестового контролю англійської компетентності у читанні фахової літератури, що забезпечує якісне оцінювання знань студентів [3]. Аналогічно, Л. В. Лимар та К. О. Моруга розглядають розвиток іншомовної компетентності студентів нефармацевтичних спеціальностей в межах студентоцентричного підходу, який передбачає адаптацію навчальних методів до потреб студентів [4]. Тобто, процес підготовки фінансистів, економістів має всецільно бути спрямованим на формування у них професійної компетентності та м'яких навичок, що включає в собі формування англійської компетентності та, зокрема, роботу з англійськими фаховими текстами. Це можливо досягати використовуючи різноманітні підходи та сучасні технології. Використання сучасних технологій, зокрема подкастів, для розвитку іншомовної комунікативної компетентності економістів розкрито у роботі М. Сайка, М. Мороза та О. Свисюка [6]. Автори наголошують, що подкасти створюють мовне середовище, яке сприяє ефективному засвоєнню матеріалу. Іншою поширеною формою формування компетентності з іноземної мови є ділові ігри, наприклад, Н. М. Тимошук пропонує ігрові форми навчання як інструмент підвищення мотивації студентів до вивчення економічного вокабуляру [7].

Існують інші методи розвитку навичок англійського читання, так В. Я. Чорний акцентує увагу на професійно-орієнтованому підході до викладання іноземної мови, що враховує специфіку економічної галузі [8]. Тобто, професійна орієнтація та всі методи, спрямовані на професійну орієнтацію сприяють формуванню фахової компетентності, відтак, мають бути застосованими при викладанні іноземної мови економістам. М. Є. Шепель та І. Г. Новаченко досліджують розвиток критичного мислення у студентів економічних спеціальностей, підкреслюючи важливість цього вміння для успішної професійної діяльності [9].

Особливості адаптації англійських текстів фінансово-економічного спрямування розглядає І. І. Шостак, яка також досліджує формування англійської лексичної компетентності студентів через читання професійних текстів. Її роботи пропонують практичні підходи до полегшення сприйняття складної лексики [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Більшість дослідників погоджуються, що розвиток англійської компетентності студентів-фінансистів становить важливий компонент їх професійної підготовки, а робота з автентичними фаховими англійськими текстами сприяє становленню здобувачів освіти як майбутніх фахівців. Автори описують методи навчання, проте недостатня думка приділена самій роботі з фаховими англійськими текстами.

Мета статті – на підставі аналізу літературних джерел та власного досвіду авторів визначити методичні засади організації роботи з автентичними англійськими текстами студентів-фінансистів, визначити типологію текстів та завдань до них, шляхи оптимізації такої роботи.

Виклад основного матеріалу. Завдання (читання) з автентичними англійськими текстами при навчанні студентів-фінансистів обумовлені необхідністю розвивати професійно орієнтовані мовні навички, для забезпечення ефективної міжкультурної комунікації та здатності працювати з документами. Формування навичок читання англійських текстів має базуватись на основних методичних принципах: автентичності (використання сучасних текстів по тематиці), мовної інтеграції (коли завдання для читання сконцентровані не тільки на перевірці лексичних знань, але на формуванні мовної компетентності), комунікативності (коли всі завдання на читання спрямовані на розвиток саме комунікативних навичок, а не «сухого» читання та переказу), а також індивідуалізації.

Типи текстів та завдань для роботи зі студентами-фінансистами включають кілька категорій, які відповідають їхній професійній діяльності та сприяють розвитку навичок комунікації англійською. До основних типів текстів належать

англомовні фахові тексти, такі як фінансові звіти, аналітичні огляди, податкові декларації, а також річні звіти компаній, що дає змогу студентам знайомитися з професійною термінологією та практичним застосуванням фінансових знань. Наукові тексти, статті з економічних журналів та праці з фінансової теорії, забезпечують поглиблене розуміння теоретичних аспектів фінансової сфери. Інформаційні тексти, новини з фінансових ринків та матеріали про зміни у законодавстві, дозволяють студентам дізнаватися про актуальні події у фінансовому світі. Комунікативні тексти, ділове листування, пропозиції щодо інвестицій і ділові електронні листи, допомагають формувати навички міжособистісної та професійної комунікації. Рекламні та презентаційні тексти, такі як опис фінансових продуктів і презентації банківських послуг, сприяють розвитку креативності та уміння представляти фінансові дані.

Студенти-фінансисти виконують лексичні, граматичні, аналітичні, комунікативні та креативні завдання з читання англійських фахових текстів. Лексичне завдання може бути представлене визначенням фінансових термінів у тексті, граматичні завдання – аналізом складних речень і використанням умовних конструкцій у професійному контексті, аналітичні завдання – узагальненням даних із графіків і таблиць та виявленням ключових ідей текст, комунікативні завдання – написанням професійних текстів, аналітичних звітів, що моделюють реальні ситуації у фінансовій сфері. Креативні завдання передбачають створення презентацій на основі прочитаних текстів, редагування текстів з метою покращення їхньої структури та стилю. Ця типологія текстів і завдань забезпечує комплексний підхід до формування професійної мовної компетентності студентів-фінансистів. Розглянемо нижче основні приклади завдань.

Лексичні завдання:

Знайдіть у тексті п'ять ключових фінансових термінів, поясніть їх значення англійською мовою та складіть речення з кожним терміном. Заповніть пропуски у фінансовому звіті відповідними словами з поданого списку (наприклад, revenue, expenses, liabilities). Знайдіть у тексті синоніми до слів profit, investment і debt, а також антоніми до слів growth і gain.

Граматичні завдання:

Знайдіть у тексті речення з умовними конструкціями першого та другого типів і поясніть їх значення. Випишіть речення з модальними дієсловами (should, must, may) і поясніть їх використання у фінансовому контексті. Перетворіть активні речення з тексту на пасивні, наприклад: The company achieved a 20% profit increase → A 20% profit increase was achieved by the company.

Аналітичні завдання:

Проаналізуйте таблицю або графік з фінансового звіту, знайденого у тексті, і сформулюйте три основні висновки. Виділіть основну думку кожного абзацу тексту та складіть короткий конспект. Порівняйте представлені у тексті фінансові показники двох компаній та визначте сильні та слабкі сторони кожної з них.

Комунікативні завдання:

Напишіть діловий лист у відповідь на пропозицію інвестувати у проект, описаний у тексті. Уявіть, що ви – фінансовий аналітик. Презентуйте ключові показники з тексту перед колегами. Проведіть дискусію в групі про запропоновані у тексті рішення, висловлюючи аргументи «за» та «проти».

Креативні завдання:

Підготуйте презентацію на основі тексту, в якій поясніть фінансову ситуацію компанії, використовуючи надані дані. Відредагуйте текст, щоб зробити його більш зрозумілим і професійним, звертаючи увагу на стиль та логіку викладу. На основі даних з тексту складіть прогноз фінансової діяльності компанії на наступний рік і поясніть свої висновки.

Шляхи оптимізації роботи з автентичними англійськими текстами для студентів-фінансистів спрямовані на підвищення ефективності навчання, мотивації студентів. Використання онлайн-платформ для аналізу текстів, таких як Grammarly, Text Analyzer, та створення інтерактивних вправ за допомогою Quizlet або Kahoot сприяють автоматизації перевірки завдань і забезпечують миттєвий зворотний зв'язок. Важливим аспектом є міждисциплінарний підхід, використання текстів, що об'єднують фінансову тематику з іншими галузями, такими як маркетинг, менеджмент чи економічне право. Залучення автентичних джерел є ще одним ефективним способом оптимізації. Тексти з Bloomberg, Financial Times чи Economist, забезпечують актуальність і практичну цінність матеріалів, а також допомагають студентам ознайомитися з сучасними тенденціями у фінансовій сфері. Поряд із цим важливо забезпечити регулярний зворотний зв'язок між викладачем і студентами, щоб оцінювати їхній прогрес, коригувати навчальний процес відповідно до потреб студентів. Інтерактивний підхід до навчання також передбачає організацію воркшопів і тренінгів, під час яких студенти можуть працювати з фінансовими текстами у форматі аналізу конкретних кейсів, моделювання професійних ситуацій і створення власних проектів. Використання мультимедійних інструментів, таких як презентації, відео та інфографіка, підвищує наочність і спрощує сприйняття складної інформації.

Таким чином, оптимізація роботи з автентичними текстами базується на інтеграції сучасних технологій, індивідуалізації підходу, залученні

реальних джерел, регулярному зворотному зв'язку та використанні інтерактивних методів. Такий підхід сприяє ефективному формуванню мовної компетенції студентів і їхній підготовці до професійної діяльності у фінансовій сфері.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабкова-Пилипенко Н. П. Особливості університетської підготовки майбутніх економістів, спрямованої на розвиток лідерських якостей. *Збірник наукових праць Педагогічні науки*. 2008. Т. 2. №. 50. С. 50–56.
2. Вишневська К. Контекстне навчання іноземної мови як чинник успішності формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. №. 8 (2). С. 143–151.
3. Король Т. Г. Система тестового контролю англomовної компетенції у читанні фахової літератури. Київ, 2012.
4. Лимар Л. В., Моруга К. О. Особливості розвитку іншомовної лінгвістичної компетенції студентів економічних спеціальностей в контексті студентоцентризму. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя*. 2016. №. 26. С. 110–113.
5. Сайко М., Мороз М., Свисюк О.. Застосування іншомовних подкастів для розвитку іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*. 2017. №. 1 (87). С. 147–152.
6. Тимошук Н. М. Ігрові форми на заняттях з іноземної мови як засіб підвищення мотивації студентів до вивчення економічного вокабуляру. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2019. №. 2. С. 151–161.
7. Чорній В. Я. Професійно-орієнтований підхід до викладання іноземної мови студентам нелінгвістичних спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2018. №. 1. С. 25–28.
8. Шепель М. Є., Новаченко І. Г. Розвиток навичок критичного мислення у здобувачів економіко-управлінських спеціальностей на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. №. 213. С. 255–260.
9. Шостак І. І. Лінгвістична характеристика англomовних текстів фінансово-економічної спрямованості у процесі їх читання студентами – майбутніми економістами. *Молодий вчений*. 2017. №. 4. С. 493–497.
10. Шостак І. І. Формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів : дис. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені КД Ушинського, 2015.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧАСІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

STRUCTURAL COMPONENTS OF COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

Стаття присвячена висвітленню структурних компонентів компетентності в часі майбутніх фахівців соціономічних професій. Зокрема,

наголошено на необхідності підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних адаптуватися до нових умов праці. Акцентовано увагу на формуванні інтегральної, загальної та фахових компетентностей у майбутніх фахівців соціономічних професій. Особливого значення надано компетентності в часі, яка визначена як інтегральна, професійно-значуща характеристика фахівця. Розкрито сутність понять: «компетентність у часі», «професійна часова компетентність». Доведено, що часова компетентність виступає одним із структурних компонентів soft skills фахівців соціономічних професій. Окреслено вимоги до компетентності в часі. Розглянуто різні наукові підходи до виокремлення структурних компонентів часової компетентності. Виокремлено власні структурні складові часової компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю: емоційно-ціннісний, когнітивний (знаннєвий), практичний, рефлексивний компоненти та охарактеризовано детально зміст кожного з них. Наголошено на цілісності та взаємозв'язку визначених компонентів компетентності в часі майбутніх фахівців соціономічних професій. Висвітлено чинники, які необхідно враховувати в системній роботі закладу вищої освіти щодо формування часової компетентності в майбутніх фахівців соціономічних професій: планування власного часу, впорядкованість цілей, використання самомотивації, розвиток самоконтролю, волі, підвищення ефективності роботи за рахунок навчання, тренування. Окреслено психологічні чинники, що сприяють розвитку компетентності в часі у фахівців соціономічних професій: почуття ритму; здатність до сприйняття і усвідомленої оцінки часу; розвинута темпоральність особистості; психоемоційний стан. Зроблено висновок, що часова компетентність є важливою професійною компетентністю, яка передбачає вміння ефективно організовувати, планувати, розподіляти час, приймати рішення в умовах обмеженого часу та адаптуватися до змінених умов. Зауважено, що запропоновані в статті компоненти часової компетентності потребують комплексної системи діагностики.

Ключові слова: компетентність, компетентність у часі, soft skills, майбутні фахівці соціономічних професій, структурні компоненти, емоційно-ціннісний компонент,

когнітивний компонент, практичний компонент, рефлексивний компонент, тайм-менеджмент.

The article is devoted to highlighting the structural components of time competence of future specialists of socioeconomic professions. In particular, the need to train highly qualified personnel capable of adapting to new working conditions is emphasized. Attention is focused on the formation of integral, general and professional competencies in future specialists of socioeconomic professions. Special importance is given to time competence, which is defined as an integral, professionally significant characteristic of a specialist. The essence of the concepts: «time competence», «professional time competence» is revealed. It is proved that time competence is one of the structural components of soft skills of specialists of socioeconomic professions. The requirements for time competence are outlined. Various scientific approaches to the isolation of structural components of time competence are considered. The own structural components of time competence of future specialists of socioeconomic profile are isolated: emotional-value, cognitive (knowledge), practical, reflective components and the content of each of them is characterized in detail. The integrity and interconnection of the identified components of time competence of future specialists in socioeconomic professions are emphasized. The factors that need to be taken into account in the systematic work of a higher education institution regarding the formation of time competence in future specialists in socioeconomic professions are highlighted: planning one's own time, orderliness of goals, use of self-motivation, development of self-control, will, increasing work efficiency through training. The psychological factors that contribute to the development of time competence in specialists in socioeconomic professions are outlined: sense of rhythm; ability to perceive and consciously assess time; developed temporality of the personality; psycho-emotional state. The conclusion is made that time competence is an important professional competence that involves the ability to effectively organize, plan, distribute time, make decisions in conditions of limited time and adapt to changed conditions. It is noted that the components of time competence proposed in the article require a comprehensive diagnostic system.

Key words: competence, competence in time, soft skills, future specialists in socioeconomic professions, structural components, emotional-value component, cognitive component, practical component, reflective component, time management.

УДК 378.011.3-057.87:[005.336.2:115]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.22>

Іскерський І.С.,
канд. техн. наук,
викладач кафедри машинознавства
і транспорту
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Швидкі зміни в розвитку суспільства, економіки суттєво впливають на зростання вимог до майбутніх фахівців соціономічних професій, рівня їхніх знань, професійних умінь та навичок. Постає необхідність у висококваліфікованих кадрах, здатних

адаптуватися до нових умов праці. В умовах глобалізації, технологічних інновацій та соціальних трансформацій виникає потреба в підготовці фахівців, які володіють не тільки теоретичними знаннями, але й практичними навичками, необхідними для ефективного вирішення соціальних

та економічних проблем. З огляду на це, завдання професійної підготовки полягають у формуванні в майбутніх фахівців соціономічних професій таких якостей, як аналітичне мислення, комунікативні навички, здатність до роботи в команді, вирішення конфліктів, а також компетентностей, що відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Зокрема, в освітній програмі «Професійна освіта (комп'ютерні технології)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка програмними компетентностями, якими має оволодіти майбутній фахівець, визначено інтегральну, загальні та фахові компетентності [8, с. 6–8]. Серед великого різноманіття фахових компетентностей, які полягають у здатності застосовувати освітні теорії та методології у педагогічній діяльності, керувати навчальними проектами, аналізувати ефективність проектних рішень, управляти комплексними діями та відповідати за прийняття рішень у непередбачуваних умовах, вагомим значенням надаємо компетентності в часі, яка є інтегральною, професійно-значущою характеристикою фахівця, необхідною складовою конструктивної взаємодії з соціальним оточенням та сприяє становленню конструктивного стилю життя. Тому, постає необхідність у детальному розгляді структурних компонентів компетентності в часі майбутніх фахівців соціономічних професій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз окресленої проблеми засвідчує, що дослідженню особливостей професійної підготовки фахівців соціономічних професій присвячені праці Ю. Берус, Л. Буркової, С. Гвоздів, Г. Дубчак, С. Калаур, Г. Кузан, І. Лов'янової, С. Наход, Л. Онуфрієвої та інших.

Науковими дослідженнями в сфері тайм-менеджменту займаються Ю. Вакуліна, К. Гнезділова, А. Кришталь, Ф. Левченко, Ю. Митник, М. Морозова, С. Пермінов, Н. Степанова, О. Сорока, Г. Тимошук та інші.

Зокрема, Ю. Вакуліна, С. Пермінов присвятили свої наукові праці розкриттю системи тайм-менеджменту в роботі туристичного підприємства. Сферою зацікавлення Ф. Левченко є розгляд тайм-менеджменту як дієвого інструменту ефективної самоосвітньої діяльності педагога. К. Гнезділова, Н. Степанова зосередили увагу на розгляді тайм-менеджменту як важливої гнучкої навички в професійній діяльності майбутніх педагогів. А. Кришталь, Ю. Митник досліджують тайм-менеджмент у підвищенні результативності професійної підготовки майбутніх юристів. Теоретико-методичні аспекти тайм-менеджменту як засобу удосконалення професійної діяльності окреслені в роботі М. Морозової.

Вивченням питання компетентнісного підходу в освіті займалися Н. Бібік, О. Глушко, Х. Подковко,

О. Пометун, Л. Помиткіна, М. Рудь, О. Савченко та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літератури свідчить, що багато наукових праць присвячено розгляду теоретико-методичних аспектів формування міжкультурної, громадянської, конфліктологічної, соціально-психологічної, комунікативної компетентностей майбутніх фахівців соціономічного профілю, проте компетентність у часі фахівців соціономічної сфери ґрунтовно не досліджена, потребують уточнення її структурні компоненти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні структурних компонентів компетентності в часі майбутніх фахівців соціономічних професій.

Виклад основного матеріалу. На переконання І. Підручної, «компетентність у часі – це важлива складова можливостей регуляції людини, яка полягає у вмінні формувати часові цілі, раціонально планувати і використовувати час, визначати пріоритети, дотримуватися правил часового менеджменту, оптимально та результативно будувати взаємодію в часі та допомагає в успішній реалізації, шляхом включеності в діяльність» [6, с. 49–50]. О. Савицька вважає, що часова компетентність відображає суб'єктивні аспекти усвідомлення та конструювання часу, а компетентність управління часом передбачає здатність суб'єктивно оцінювати та розподіляти час власної діяльності, що сприяє підвищенню її продуктивності та результативності. Підтримуємо науковицю в тому, що компетентність у часі належить до професійної компетентності, зумовлює професіоналізм особистості та відзначається інтегративним характером, темпоральними вміннями та здібностями, які виявляються в професійній діяльності [9, с. 99, 101]. «Професійна часова компетентність, – як стверджує Н. Підбуцька, – передбачає ефективну організацію професійної діяльності, відповідно до викликів часового простору, що створює умови для професійної самореалізації» [5, с. 245].

Вважаємо, що часову компетентність особливо важливо формувати в майбутніх фахівців соціономічних професій, суб'єктом діяльності яких є людина або група людей, оскільки вона допоможе оптимізувати професійну сферу, зменшити стрес та підвищити загальну продуктивність роботи. Оволодіння знаннями, вміннями та навичками тайм-менеджменту допоможе майбутнім фахівцям не тільки в управлінні робочим процесом, але й у покращенні взаємодії з колегами та клієнтами, що сприяє створенню більш здорового та продуктивного робочого середовища.

Варто зауважити, що часова компетентність виступає одним із структурних компонентів soft skills фахівців соціономічних професій. «Саме «м'які» навички, – зазначають О. Варгата, Т. Комар, – є важливими соціально-психологічними

компетентностями, від яких залежить адекватна модель поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій, яка реалізується у професійній діяльності та забезпечує її ефективність. Компетентність у часі майбутніх фахівців соціономічного профілю передбачає раціональне використання власного часу, методик та технологій організації часу, що сприятиме формуванню навичок самоконтролю, реалізації власного потенціалу, підвищенню продуктивності професійної діяльності» [3, с. 179, 183].

Нам імпонує думка Н. Заєць, яка однією з найважливіших вимог до компетентності у часі вважає раціональний розподіл пріоритетів у часі [2]. О. Варгата, О. Диняк зауважують, що використання в професійній діяльності майбутніми фахівцями соціономічного профілю компетентності в часі передбачає дотримання правил тайм-менеджменту, адекватність часового сприйняття, вміння делегувати повноваження в соціальних комунікаціях, здатність раціонально перерозподіляти тимчасові пріоритети [1, с. 35].

Варто зазначити, що в наукових працях відсутні однозначні погляди щодо структури компетентності в часі. З огляду на це, зосередимо увагу на висвітленні даного аспекту. Розглянемо різні наукові підходи до виокремлення структурних компонентів часової компетентності. Так, О. Савицька виокремлює наступні складники:

- ціннісно-мотиваційний;
- когнітивний;
- емоційний;
- поведінковий;
- рефлексивно-оцінний [9, с. 101].

У часовій компетентності О. Варгата, О. Диняк,

І. Підручна визначають такі компоненти:

- усвідомлення часу;
- емоційне переживання часу;
- організація часу діяльності [1, с. 33; 6, с. 51].

На переконання Н. Постернак, структура часової компетентності містить елементи:

- оцінка витрат часу;
- конструювання в часовому просторі послідовності досягнення мети;
- визначення витрат часу на окрему діяльність [7, с. 188].

У часовій компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій Н. Заєць виокремлює наступні структурні складники:

- планування часу – визначення цілей, пріоритетів у розподілі завдань, створення плану, графіку, розкладу;
- організація діяльності – дотримання визначеного плану, ефективного використання ресурсів, системність і послідовність;
- моніторинг та коригування – оцінка результатів діяльності, внесення корективів у плани задля покращення результатів;

– самоменеджмент – мотивація, стресостійкість, саморегуляція, самодисципліна, самосвідомість [2].

О. Варгата, О. Диняк у структурі часової компетентності особистості визначають наступні компоненти:

- часова орієнтація;
- часова перспектива;
- переживання часу.

На думку дослідниць, саме ці складники в комплексі зможуть забезпечити ефективність організації часу; формування у майбутніх фахівців соціономічних професій власної технології управління часом під час виконання професійних обов'язків, розвиток спеціальних особистісних якостей [1, с. 27, 33].

Цікавою є структура індивідуальної компетентності в часі соціального працівника, запропонована Т. Острячко, яка включає:

- впорядкованість цілей – узгодженість власних цілей із цілями організації;
- планування власного часу – письмова фіксація термінів виконання, завдань, ресурсів;
- ефективне планування – уміння розставляти пріоритети;
- вміння використовувати інших людей як часовий ресурс;
- вольові якості – здатність вирішувати непередбачувані справи, долати труднощі;
- енергетичний самоменеджмент – оптимальне співвідношення праці і відпочинку [4, с. 237].

Здійснений аналіз різноманітних класифікацій компонентів компетентності в часі, дав нам змогу виокремити структурні складові часової компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю, а саме: *емоційно-ціннісний, когнітивний (знаннєвий), практичний, рефлексивний компоненти*. Охарактеризуємо детальніше зміст кожного з них.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає наявність у здобувачів вищої освіти внутрішньої позитивної мотивації до управління часом та усвідомлення необхідності ретельно та чітко планувати час. Даний компонент передбачає інтерес до різноманітних технік тайм-менеджменту та включає в себе такі аспекти, як емоційне ставлення до часу, особистісні цінності та мотивацію щодо ефективного використання часу. Вважаємо, що для майбутніх фахівців соціономічних професій даний компонент компетентності в часі є важливим, адже впливає на здатність до саморегуляції, планування та організації робочого процесу.

Когнітивний компонент зорієнтований на оволодіння теоретичними знаннями щодо раціонального планування та розподілу часу. Когнітивний компонент включає знання студентів про організацію часу, розуміння часових концептів – знання основних понять, пов'язаних із часом (термінів,

етапів виконання завдання, дедлайнів), а також уміння адаптувати ці знання в різних контекстах. На нашу думку, когнітивний компонент компетентності в часі є важливим фактором, що визначає ефективність виконання завдань для досягнення професійних цілей.

Практичний компонент передбачає реалізацію часових стратегій на практиці та характеризується здатністю здобувачів вищої освіти ефективно організувати та використовувати час в своїй професійній діяльності. Зауважимо, що даний компонент включає здатність до:

- оцінки часу – уміння правильно визначати, скільки часу необхідно для виконання певних завдань, орієнтуючись на власний досвід, зовнішні умови та інші фактори, уміння знаходити можливості для підвищення продуктивності і зменшення витрат часу на непотрібні або другорядні справи;

- планування часу – здатність ефективно планувати час, складати плани, розподіляти завдання, залежно від важливості та термінів виконання, визначати пріоритети, розподіляти завдання у часі, враховуючи необхідні ресурси, терміни і можливі перешкоди;

- керування часом – уміння організувати час так, щоб досягати поставлених цілей, враховуючи не тільки поточні потреби, але й перспективу (як короткострокову, так і довгострокову), здатність використовувати різні методики для оптимізації часу, такі як матриця Ейзенхауера, метод «Помодоро», здатність справлятися з відволіканнями та неефективними витратами часу.

Рефлексивний компонент передбачає вміння аналізувати й оцінювати ефективність використання часу після завершення певних завдань, що дозволить коригувати стратегії управління часом у майбутньому. На нашу думку, саме рефлексія, як здатність до самопостереження і оцінки власних дій у контексті часу, сприяє розвитку самоуправління та підвищенню професійної ефективності. Рефлексивний компонент розглядаємо як невід'ємну частину компетентності в часі, оскільки він дає змогу майбутнім фахівцям соціономічних професій не лише ефективно управляти власним часом, а й розвивати навички самоконтролю.

Наголосимо, що визначені нами компоненти компетентності в часі майбутніх фахівців соціономічних професій (емоційно-ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний) тісно взаємопов'язані між собою та характеризуються цілісністю.

Для нашого дослідження викликають зацікавлення чинники, які необхідно враховувати в системній роботі закладу вищої освіти щодо формування часової компетентності в майбутніх фахівців соціономічних професій, запропоновані Н. Заєць:

- системне планування власного часу, письмова фіксація завдань та термінів їх виконання;

- впорядкованість власних цілей, узгодженість їх з цілями інших людей;

- розвиток навичок делегування відповідальності;

- формування вміння розставляти пріоритети та виокремлювати час для важливих справ, з урахуванням біологічного часу;

- використання самомотивації, оптимальне співвідношення роботи та відпочинку;

- розвиток самоконтролю, волі, здатності долати труднощі;

- підвищення ефективності роботи за рахунок навчання, тренування, рефлексії;

- інтеграція в освітні програми навичок тайм-менеджменту [2].

До психологічних чинників, що сприяють розвитку компетентності в часі у фахівців соціономічних професій О. Варгата, О. Диняк відносять: відчуття тривалості часу; розвинуте почуття ритму; здатність до сприйняття і усвідомленої оцінки часу; спрямованість психічної активності; здатність реалістично визначати власні можливості; розвинута темпоральність особистості; психоемоційний стан; здатність регулювати власну поведінку; позитивне ставлення до часу; розвиток комунікативних умінь; здатність до самоконтролю та самоорганізації; високий рівень продуктивності діяльності; здатність до часової рефлексії; розвинуті мотиваційні та когнітивні процеси [1, с. 26–27].

Висновки. Отже, компетентність майбутніх фахівців соціономічних професій є багатовимірним і динамічним явищем, яке включає в себе знання, вміння та навички, необхідні для ефективної професійної діяльності в умовах постійних змін соціально-економічного середовища. Часова компетентність є важливою професійною компетентністю, яка передбачає вміння ефективно організувати, планувати, розподіляти час, приймати рішення в умовах обмеженого часу та адаптуватися до змінених умов. Розвиток часової компетентності сприяє підвищенню продуктивності праці, зменшенню стресових ситуацій, покращенню якості професійної діяльності. У структурі часової компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій визначено взаємопов'язані компоненти: емоційно-ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний, які потребують комплексної системи діагностики.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів висвітленої проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у діагностиці рівнів сформованості часової компетентності в майбутніх фахівців соціономічних професій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Диняк О. С., Варгата О. В. Психологічні чинники часової компетентності фахівців соціономічних спеціальностей : кваліфікаційна робота. Хмельницький, 2022. 65 с.
2. Заєць Н. Формування часової компетентності здобувачів освіти в умовах суспільних змін. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, психологія. 2024. Vol. 1. No. 24. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/19195> (дата звернення: 12.12.2024).
3. Комар Т. В., Варгата О. В. Структурні компоненти «soft skills» фахівців соціономічних професій. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали XX Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. І. В. Жукової, Є. О. Романенка. м. Бухарест (Румунія) : ГО «ВАДНД», 2022. С. 179–184.
4. Острянюк Т. С. Критерії, показники та рівні сформованості часової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 80 (1). С. 235–239.
5. Підбуцька Н. В. Особливості та предиктори часової компетентності студентів інженерно-технічних спеціальностей. *Психологічні перспективи*. 2015. Вип. 26. С. 242–251.
6. Підручна І. Б. Психологічні особливості часової компетентності особистості. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2012. № 1009. С. 49–52.
7. Постернак Н. О. Дослідження сприйняття часу науково-педагогічними працівниками в умовах воєнного стану. *Тайм-менеджмент – мистецтво управляти часом науково-педагогічного працівника* : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 29 травня – 9 липня 2023 р. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 187–191.
8. Професійна освіта (комп'ютерні технології) : освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2023. 17 с.
9. Савицька О. Часова компетентність керівників закладів освіти: сутність і технологія розвитку в системі підвищення кваліфікації. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. № 27. С. 98–105.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА БАЗІ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF CLASSICAL UNIVERSITIES IN TODAY'S CONDITIONS

У статті розкрито підходи до підготовки майбутніх вчителів іноземної мови на базі класичних університетів. На основі аналізу законодавчих актів та наукової літератури представлено визначення класичного університету (заклад вищої освіти, який здійснює багатoproфільну підготовку здобувачів освіти бакалаврського та магістерського рівня, а також докторів філософії природничих, гуманітарних та економічних напрямів науки, є провідним науково-методичним центром, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих інститутів, високий кадрового й матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та культурно-просвітницької діяльності). Висвітлено особливості освітньо-професійної програми «Середня освіта (англійська мова, друга іноземна мова та зарубіжна література)» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Установлено, що педагогічні компетентності у здобувачів освіти формуються під час вивчення таких предметів як «Психологія (загальна, вікова, педагогічна)», «Класична та інноваційна педагогіка», «Педагогічна майстерність та професійна етика вчителя», «Методика виховної роботи в ЗЗСО», «Методика викладання іноземних мов та зарубіжної літератури у ЗЗСО», «Організація науково-дослідної діяльності учнів», «Дидактичні цифрові ігри та гейміфікація у викладанні іноземних мов», «Цифрові застосунки у викладанні мови та літератури», «Навчальна озайомлювальна практика (без відриву)», «Педагогічна практика з англійської мови і зарубіжної літератури (з відривом)», «Педагогічна практика з другої іноземної мови і зарубіжної літератури (з відривом)». Висвітлено мету та теми освітніх компонентів, які сприяють формуванню сучасного вчителів іноземної мови. Реалізація освітньо-професійних програм у класичних університетах для підготовки вчителів іноземних мов для середніх шкіл сприяє формуванню сучасних фахівців, які відповідають вимогам сьогодення та володіють необхідними знаннями й навичками для роботи з дітьми.

Ключові слова: класичний університет, освітньо-професійна програма, підготовка майбутніх вчителів іноземної мови.

The article highlights approaches to training future foreign language teachers on the basis of classical universities. Based on the analysis of legislative acts and scientific literature, the definition of the classical university is presented (an institution of higher education that provides multidisciplinary training for bachelor and master's degree applicants, as well as doctors of philosophy in natural sciences, humanitarian and economic fields of science; classical university is a leading scientific and methodological center, conducts fundamental and applied scientific research, has a developed infrastructure of educational, scientific and scientific-production institutes, material and technical support, contributes to the dissemination of scientific knowledge and cultural and educational activities). The features of the educational and professional program «Secondary education (English language, Second Foreign Language and Foreign Literature)» of the V. N. Karazin Kharkiv National University are highlighted. It is established that pedagogical competencies of students are formed during the study of such subjects as "Psychology (general, age, pedagogical)", "Classical and Innovative Pedagogy", "Teacher's Pedagogical Skills and Professional Ethics", "Methodology of Educational Work in Secondary Schools", "Methodology of Teaching Foreign Languages and Foreign Literature in Secondary Schools", "Organization of Scientific and Research Activities of Students", "Didactic Digital Games and Gamification in Teaching Foreign Languages", "Digital Applications in Teaching Language and Literature", "Pedagogical Practice in English Language and Foreign Literature", "Pedagogical Practice in a Second Foreign Language and Foreign Literature". The purpose and topics of educational components that contribute to the formation of modern foreign language teachers are highlighted. The implementation of educational and professional programs in classical universities for the training of foreign language teachers for secondary schools contributes to the formation of modern specialists who meet today's requirements and possess the necessary knowledge and skills for working with children.

Key words: classical university, educational and professional program, training of future foreign language teachers.

УДК 374.02

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.23>

Котова А.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
та методики викладання іноземної мови
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Руднєва І.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
та методики викладання іноземної мови
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Павлова Л.В.,

ст. викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми. Враховуючи виклики, які переживає сьогодні Україна та трансформації, що відбуваються в українському суспільстві, необхідно приділяти особливу увагу формуванню вчителів закладів середньої освіти взагалі та вчителів іноземної мови зокрема. Наразі суспільство потребує підготовки педагогів нового

формату, які будуть відповідати вимогам Нової української школи. Аналіз сайтів закладів вищої освіти засвідчив, що освітні програми з підготовки вчителів іноземної мови пропонують як класичні, так і педагогічні університети, причому кожна з цих освітніх програм має свої переваги та недоліки.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що до питання підготовки майбутніх вчителів іноземної мови неодноразово зверталися науковці. Так, О. Антоною розглянуто підходи до базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя як умови ефективності неперервної освіти, В. Безлюдною представлено професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти, О. Язловицькою і В. Власовою розроблено рекомендації щодо проведення педагогічної практики та зразки звітної документації. Разом із тим, підготовка вчителів англійської мови на базі класичних університетів недостатньо висвітлена в науковій літературі.

Отже, **метою публікації** є висвітлення підходів до підготовки майбутніх вчителів англійської мови на базі класичних університетів на прикладі освітньо-професійної програми «Середня освіта (англійська мова, друга іноземна мова та зарубіжна література)», Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу законодавчих актів та наукової літератури можна стверджувати, що класичний університет визначається як заклад вищої освіти, який здійснює багатопрофільну підготовку здобувачів освіти бакалаврського та магістерського рівня, а також докторів філософії природничих, гуманітарних та економічних напрямів науки, є провідним науково-методичним центром, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих інститутів, високий кадрового й матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та культурно-просвітницької діяльності. На базі класичних університетів має:

- навчатися не менше шести тисяч студентів на денному відділенні;
- функціонувати не менше восьми напрямів підготовки здобувачів освіти і наукових напрямів;
- пропонуватися ефективна та різнобічна система підвищення кваліфікації та перепідготовки;
- працювати високий відсоток не тільки кандидатів наук та докторів філософії, але й докторів наук та професорів [3; 4; 9].

Вищезазначені фактори сприяють підготовці сучасних спеціалістів, що досягається через високу якість викладання завдяки досвідченому та прогресивному викладацькому складу, розвиненій матеріально-технічній базі та можливості будувати індивідуальну траєкторію студентів.

У зв'язку з цим, на базі класичних університетів пропонується все більше освітніх програм з підготовки саме вчителів середніх шкіл, адже такі університети можуть запропонувати майбутнім педагогам як ґрунтовну підготовку за фахом, так і психолого-педагогічну підготовку. Новою освітньою програмою на факультеті іноземних мов

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна є освітньо-професійна програма «Середня освіта (англійська мова, друга іноземна мова та зарубіжна література)», яка реалізується українською та іноземними мовами та передбачає підтримку академічної мобільності здобувачів освіти. У програмі гармонійно поєднуються теоретична та практична підготовка майбутніх вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури та приділяється багато уваги як вивченню іноземних мов та літератури, так і дисциплін психолого-педагогічного циклу. Це досягається завдяки систематичному опануванню інтегрованих обов'язкових і вибіркового компонентів загальної та професійної підготовки, спрямованих на формування спеціалізованих професійних знань (hard skills) та соціально-психологічних навичок (soft skills), необхідних для швидкого реагування на потреби ринку. Практична підготовка реалізується через проходження серії педагогічних практик, які організуються на базі гімназій та ліцеїв міста під наглядом викладачів кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов, а також кафедри романо-германської філології. Протягом усього періоду практики досвідчені педагоги надають регулярні консультації щодо підготовки уроків, вибору навчально-методичних матеріалів та дають конструктивні зауваження [5].

Як зазначають науковці, специфіка професійної діяльності вимагає від вчителів усвідомлення сучасних завдань, які постають перед системою середньої освіти та уміння їх вирішувати на високому рівні. Під час здійснення педагогічної діяльності необхідно враховувати різноманітні умови, які присутні в тій чи іншій ситуації, переносити теоретичні знання в практичну площину [1; 2]. Саме тому, в освітньо-професійній програмі «Середня освіта (англійська мова, друга іноземна мова та зарубіжна література)» Харківського національного університету психолого-педагогічні дисципліни починають вивчати з першого курсу. Взагалі, психолого-педагогічний блок представлено такими дисциплінами як:

- Психологія (загальна, вікова, педагогічна);
- Класична та інноваційна педагогіка;
- Педагогічна майстерність та професійна етика вчителя;
- Методика виховної роботи в ЗЗСО;
- Методика викладання іноземних мов та зарубіжної літератури у ЗЗСО;
- Організація науково-дослідної діяльності учнів;
- Дидактичні цифрові ігри та гейміфікація у викладанні іноземних мов;
- Цифрові застосунки у викладанні мови та літератури;
- Навчальна ознайомлювальна практика (без відриву);

- Педагогічна практика з англійської мови і зарубіжної літератури (з відривом);
- Педагогічна практика з другої іноземної мови і зарубіжної літератури (з відривом).

Такий широкий спектр психолого-педагогічних дисциплін дозволяють підготовувати майбутнього спеціаліста до роботи в школі. І якщо курси психології та інноваційної та класичної педагогіки спрямовані на формування загальних психолого-педагогічних знань та умінь, то інші дисципліни концентруються на потребах саме вчителів іноземних мов. Так, метою курсу «Педагогічна майстерність та професійна етика вчителя» є загальна теоретична підготовка бакалаврів, яка буде ефективним підґрунтям для подальшої практичної роботи. Курс спрямовано на ознайомлення студентів із основами загальної методики викладання іноземної мови та тісно пов'язаний із такими теоретичними дисциплінами як психологія, дидактика та педагогіка. Зокрема здобувачі освіти вивчають такі теми як «Педагогічна майстерність вчителя», «Педагогічне спілкування», «Професійні якості педагога», «Поняття про педагогічний такт», «Психолого-дидактичні основи навчально-виховного процесу», «Форми, методи і засоби навчання». Серед інших, курс сприяє формуванню таких загальних компетентностей як уміння організувати роботу в команді та автономно, застосовувати знання у практичних ситуаціях, та таких фахових компетентностей як здатність використовувати в професійній діяльності знання з теорії та історії англійської та другої іноземної мови, оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань, розуміння комунікативної діяльності як реалізації функції мови в різних суспільних ситуаціях тощо [8].

Під час викладання курсу «Методика викладання іноземних мов та зарубіжної літератури у ЗЗСО» у студентів формують професійно-методичну компетенцію, яка дозволить впроваджувати сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу у закладах середньої освіти, пристосовувати навчальні матеріали до потреб учнів та забезпечувати ефективний контроль навчальної діяльності. Здобувачі вивчають такі теми як «Методика навчання іноземної мови як наука», «Теми спілкування. Цілі навчання. Прийоми навчання», «Робота з навчальними матеріалами», «Навчання лексики», «Навчання граматики», «Навчання читання», «Навчання аудіювання», «Навчання говоріння», «Навчання письма», «Методи навчання», «Планування навчального процесу з іноземної мови», «Робота з помилками на уроках з іноземної мови», «Контроль і тестування іншомовних навичок і вмінь учнів» [7].

Зазначимо, що такий широкий спектр тем та достатня кількість тем на їх опрацювання (на вивчення курсу відводиться 90 годин) дозволяє

сформувати як загальні, такі і фахові компетентності. Після прослуховування цього курсу студенти озброєні основами методики викладання іноземної мови і готові до проходження педагогічної практики. Відповідно до освітньої програми передбачено три види практики: навчально-ознайомлювальну без відриву від навчального процесу, педагогічну практику з англійської мови та зарубіжної літератури та педагогічну практику з другої іноземної мови та зарубіжної літератури з відривом від навчального процесу. Зазначимо, що практика організовується відповідно до «Положення про проведення практики студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна». Перед початком проходження педагогічної практики зі здобувачами освіти керівних педагогічної практики проводить «Установчу конференцію щодо проходження практики», під час якої студентів знайомлять з метою та завданнями цього виду діяльності та проводять всі необхідні інструктажі. Освітньо-професійною програмою передбачено проведення практики на базі закладів середньої освіти. Для того, щоб допомогти здобувачам освіти успішно впоратися з практикою, кожен з них прикріплюється як до досвідченого викладача від університету, так і до вчителя закладу середньої освіти, які допомагають спланувати уроки та за необхідності коригують дії практикантів після проведення уроків. Педагогічна практика триває 4 тижні, протягом яких студенти мають відвідати 8 уроків вчителів іноземної мови закладів середньої освіти до яких вони прикріплені та самостійно провести 16 уроків, з яких одне – залікове. Після проходження практики студенти мають надати на кафедру пакет документів, повний перелік та приклади яких представлено у спеціально розробленому навчально-методичному посібнику «Практика» [6; 10, с. 8].

Висновки. Отже, підсумовуючи, зазначимо, що впровадження освітньо-професійних програм у класичних університетах з підготовки вчителів іноземної мови для закладів середньої освіти дозволяє сформувати сучасних спеціалістів, які розуміють виклики сьогодення та озброєні необхідними знаннями та навичками щодо роботи з дітьми, адже якісний професорсько-викладацький склад та матеріально-технічна база класичних університетів сприяє формуванню сучасних високоякісних спеціалістів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О. Базова педагогічна підготовка майбутнього вчителя як умова ефективності неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: Збірник наук. пр. 2001. Ч. 1. С. 199–202.
2. Безлюдна В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 178–188.

3. Закон України «Про вищу освіту» : науково-практичний коментар / [за ред. Кременя В. Г.]. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2002. – С. 92.

4. Класичні університети – центри освіти, науки, культури регіонів: традиції та сучасність. Арт-прес, 2003. – 236 с.

5. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (англійська мова, друга іноземна мова та зарубіжна література)». URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1KE2uY6rj9UP67RW5PnfHrGWAWpgqSMEX>

6. Положення про проведення практики студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Харків, 2018. URL: <http://rada.karazin.ua/public/uploads/2018/04/rishennya-vr28032018-0.pdf>

7. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика викладання іноземних мов та зарубіжної

літератури у ЗЗСО». URL : <https://foreign-languages.karazin.ua/resources/29d0588b0584ba2ba6e5bedc37c2579d.pdf>

8. Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність та професійна етика вчителя». Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. 2024. 16 с. URL: <https://foreign-languages.karazin.ua/resources/11daa9603402b343ebb69e51854f5b7f.pdf>

9. Харківський університет – рідному місту. Харків : НМЦ «СД», 2004. – С. 15–16.

10. Язловицька О. В., Власова В. П. ПРАКТИКА: навчально-методичний посібник з педагогічної та асистентської практики здобувачів вищої освіти факультету іноземних мов. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. – 113 с.

RELEVANCE OF TRAINING FUTURE DIGITAL TECHNOLOGY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR THE APPLICATION OF ADAPTIVE SYSTEMS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

АКТУАЛІТЕТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗВО ДО ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТИВНИХ СИСТЕМ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

A general characterization of the problem of preparing future specialists in digital technologies for the application of adaptive systems in professional activities has been carried out. The possibilities of adaptive learning systems in ensuring the personalization of education have been identified. The positive aspects of adaptive learning have been analyzed (personalization – ensuring the personalization of the learning process in an electronic environment, which allows the student to build an individual educational trajectory and create a personalized space for educational materials; content variability – educational content has different forms of presentation; addressing gaps in knowledge and skills previously acquired; motivational and intellectual involvement of students in the learning process; orientation toward achieving learning outcomes; integrity – forming a holistic perception of the discipline by students; and organizing the learning process, managing it, and providing students with consultations) and its disadvantages have been identified (data limitations – the effectiveness of systems depends on the availability of student data; if it is incomplete, the system may produce incomplete or inaccurate recommendations; algorithm limitations – systems may use a limited number of machine learning algorithms, which restricts the ability to adapt to diverse educational needs; insufficient personalization; lack of human interaction – the deficit of human interaction can make students feel isolated; complexity of development and maintenance; data privacy issues associated with the collection and analysis of data; risk of insufficient diversity; difficulty in assessing effectiveness, etc.). Key priorities for preparing future specialists in digital technologies for the application of adaptive systems in professional activities have been outlined, which are contained in fourth-generation professional standards, requirements for the quality of the educational process, learning outcomes, and so on.

Key words: education, digitalization, future specialists in digital technologies, professional preparation, adaptive systems, adaptive learning.

Здійснено загальну характеристику проблеми підготовки майбутніх фахівців

цифрових технологій до застосування адаптивних систем в професійній діяльності. Виявлено можливості адаптивних систем навчання в забезпеченні персоналізації освіти. Проаналізовано позитивні сторони адаптивного навчання (персоналізація – забезпечення персоналізації навчального процесу в електронному середовищі, що дозволяє студенту побудувати індивідуальну освітню траєкторію і сформувати індивідуальний простір навчальних матеріалів; варіативність змісту – навчальний контент має різні форми подання; прогалин у знаннях і вміннях, отриманих раніше; мотиваційно-інтелектуальне залучення студентів у процес навчання; спрямованість на досягнення результатів навчання; цілісність – формування цілісного сприйняття дисципліни навчальними; а організує процес навчання, керує ним та здійснює консультування студентів) та виявлено його недоліки (обмеженість даних – ефективність систем залежить від доступності даних студентів, якщо вони не повні, система може видавати неповні або неточні рекомендації; обмеженість алгоритмів – системи можуть використовувати обмежену кількість алгоритмів машинного навчання, що лімітує здатність адаптації до різноманітних освітніх потреб; недостатня персоналізація; брак людської взаємодії – дефіцит людської взаємодії, внаслідок чого студенти можуть почуватися ізольованими; складність розробки та обслуговування; проблеми конфіденційності даних, що збираються для обробки та аналізу; ризик недостатньої різноманітності; складність оцінювання ефективності та ін.). Окреслено ключові актуалітети підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій до застосування адаптивних систем в професійній діяльності, які містяться в професійних стандартних четвертого покоління, вимогах до якості освітнього процесу, результатах навчання тощо.

Ключові слова: освіта, цифровізація, майбутні фахівці цифрових технологій, професійна підготовка, адаптивні системи, адаптивне навчання.

UDC 378.786:34/98
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.24>

Lutsyshyn R.O.,
Postgraduate student at the Department of Mechanical Engineering and Transport Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University Ternopil

Statement of the problem in general terms.

Modern higher and vocational education is faced with the need to adapt educational content to the diverse needs of students. A personalized approach to learning is currently one of the most popular topics discussed in the field of education. On the one hand, this indicates a certain significance of this topic, and on the other hand, it leads to the need to implement adaptive learning systems. In general terms, it is based on the use of digital methods and technologies aimed

at creating information-based learning environments that can adapt to the level of knowledge, abilities, interests, and pace of learning of each student. This approach allows to increase the efficiency of the educational process, improve learning outcomes and make it more accessible [1, p. 28]. The introduction of adaptive systems in vocational education requires teachers, including digital specialists, to be able to use these innovations to improve the educational process.

The main factors that stimulate the interest of the scientific community in adaptive learning are the need to improve the quality of education, increase the competitiveness of graduates in the labor market, and implement innovative approaches to training specialists in working specialties. In this regard, higher education institutions are now required to ensure the readiness of future digital specialists to integrate adaptive learning systems or their elements into their professional activities.

Analysis of recent research and publications.

The scientific literature notes the significant interest of researchers in the problem of digitalization of the educational process, which is now not only a necessity for social development, but also declared in state regulatory documents governing the development of the education system. Therefore, researchers (V. Bykov, O. Spirin, O. Pinchuk [1]) specify the current tasks of digital transformation of education, highlight innovative components in higher education (O. Prokopova, O. Lyaska, V. Holinei [8]). The pedagogical community attributes a decisive role in the digitalization of education to teachers. Therefore, we find studies on determining the role of ICT and innovation in the training of future pedagogical specialists in the higher education system (T. Volotovska, L. Epyk, N. Lemesheva [3], L. Bogdanovych [2], etc.), theoretical and methodological foundations of training a future teacher of a higher pedagogical education institution for professional activity in the conditions of digitalization of society (L. Petrenko, O. Kucheriavyi, O. Lavrinenko [6]), formation of professional competence of future specialists in vocational education by means of digital technologies (S. Dembitska, O. Kobylianskyi [4]), use of information and communication technologies by future teachers in the educational process of higher education institution (V. Rebien, O. Torubara [9]), etc.

Innovative aspects of training future digital technology specialists are reflected in the works of O. Potapchuk [7], J. Sikora [11], and O. Trifonova [12]. Given the current reality, scientists are talking about the expediency of developing the readiness of students of this specialty to use digital technologies in teaching, paying attention to the capabilities of adaptive learning systems. In particular, O. Potapchuk has developed and implemented systems for training future computer specialists in the use of digital technologies (O. Potapchuk [7]). Y. Sikora identified the methodological foundations for designing an adaptive system of professional training of future information technology specialists [11]. O. Trifonova systematized the conceptual foundations for the development of information and digital competence of future computer specialists [12].

Currently, the theoretical foundations of the adaptive approach to the use of technology for

designing educational information by a teacher of a higher education institution have been studied (O. Kravets [5]). I. Semenishyna, A. Kocharyan, and N. Savastru analyzed the role of online courses and adaptive approaches in the innovation of student performance assessment [10]. It is obvious that certain aspects of training future digital specialists to integrate digital innovations into the educational process during their professional activities are covered in the theory and practice of pedagogical knowledge. However, the development of approaches to the organization of student learning in vocational education institutions requires digital technology specialists to demonstrate the ability to apply adaptive learning systems to implement a personality-based approach to education. These theses emphasize the relevance of our study and lead to the definition of the purpose of the article.

The purpose of the article is to identify the actualities of training future digital technology specialists to use adaptive systems in their professional activities.

Summary of the main material. At the current stage of development of education systems, solutions are being sought that make it possible to easily identify individual differences between students and the needs of each of them, as well as to predict the percentage of students' failure. Adaptive learning is a modern educational method (or system) for creating a unique e-learning environment that meets the needs of each student. This environment ensures the adaptation of the learning process through the use of various methods and models of learning. Studies by modern scholars (T. Volotovska, L. Epyk, N. Lemesheva [3], L. Bogdanovych [2], L. Petrenko, O. Kucheriavyi, O. Lavrinenko [6], and others) confirm the effectiveness of using adaptive e-learning to assess the results of educational activities and identify individual differences between students, determine the prospects for their learning with the help of intelligent systems and analytical technologies. However, the results of these studies also demonstrate that the implementation of adaptive learning in practice relies on the willingness of teachers, including digital specialists, to implement these innovations.

At the same time, graduates of the above-mentioned specialty do not always have a sufficient level of knowledge, skills and abilities to personalize the educational process in vocational education institutions through adaptive learning. One of the trends in modern education, both vocational and university, is the possibility of building a personalized educational trajectory, trajectory. The fourth-generation educational standards state that an educational institution is obliged to provide students with the opportunity to participate in the creation of their curriculum, with the possibility of developing individual educational programs.

That is, the fourth-generation educational standards provide for a personalized approach to each student. Adaptive learning systems are the most modern way of personalizing professional training. The main feature of such systems is the ability to adapt the educational material to the individual characteristics of students. We believe that J. Sikora's opinion that the task of adaptive learning systems is to optimize the learning process by providing the user with educational material in the most convenient form is correct. The result of this approach is an increase in quality of learning outcomes.

Today, it is clear that the role of information technology in public life is becoming increasingly important. Management information systems are becoming increasingly important in the education sector. The driving force behind the implementation of their potential should be future digital specialists. Therefore, in higher education institutions, students must master the logic of realizing the positive aspects of adaptive learning systems. After all, the effectiveness of adaptive learning technology has been described by scientists from leading pedagogical universities in Western Europe and the United States in studies conducted from 2011 to 2019.

The conclusions of these studies can be summarized as follows: after the introduction of this educational technology, students spent less time mastering the main course of the discipline, but with a fairly high educational result. It should be noted, however, that the educational outcomes prescribed in the main educational program and in the discipline's work program do not change; students acquire all the competencies laid down in the discipline.

Thus, the introduction of adaptive learning technology in the system of vocational education is a good method of providing an opportunity for independent in-depth study of the material by the student, with the development of insufficiently mastered aspects of the theoretical block. Based on the analysis of the research, it seems possible to highlight the strengths of adaptive learning:

- individual approach to students' educational and cognitive activities;
- variability in the use of traditional and digital learning technologies;
- flexible study schedule;
- uniformity of the teacher's requirements for all students;
- the ability to use a variety of information content, including electronic content, for training;
- a wide range of «tools» for testing and controlling knowledge and the ability to apply knowledge;
- control of the student's work with a distance e-learning course;
- improving the quality of learning through visualization;
- development of independent work skills;

- feedback;
- use of virtually unlimited electronic educational resources (including foreign language ones);
- development of students' information competencies.

It is worth noting that adaptive systems also pose a number of risks in the educational process, including: insufficient motivation of teachers and students to work with e-learning courses; the problem of identifying the identity of the student who performs tasks in the e-learning course; increasing the workload and disrupting the rhythm of students' lives; significant material costs for creating their own adaptive learning platform; limited ability to develop oral and written communication skills; inability to optimally combine. Obviously, future digital specialists should take into account the risks when implementing adaptive learning systems in their professional activities.

O. Potapchuk emphasizes that adaptive e-learning is a modern strategy for organizing educational activities based on the principle of taking into account individual differences, needs and prospects of each student [7]. An important component of this type of learning is adaptive tests, an effective technological innovation in the field of assessing educational outcomes at different levels of education. They are based on the principle of taking into account individual differences between students, are able to choose the level of difficulty of questions depending on the success of the test taker, and objectively evaluate their results in real time.

In her turn, O. Trifonova is convinced that the training of future digital specialists should be aimed at developing students' ability to operate with the potential of adaptive learning, which takes into account individual educational needs and individual characteristics of students. After all, adaptive learning, the author continues, can be a serious support for traditional education at a vocational school, as student engagement and motivation in this form of education increase significantly. The key components of adaptive learning are adaptive content, adaptive assessment, and adaptive sequencing. Adaptive learning, according to J. Sikora, is the most effective form of personalization in the e-learning environment. Unfortunately, not all educational institutions currently have experimental/own adaptive educational platforms. In this regard, the creation of adaptive e-learning courses by future digital specialists is becoming increasingly important to ensure the innovation of the educational process and the implementation of an individual approach to teaching students of vocational education institutions. Personalization of learning in the electronic environment will help to unlock the personal potential of each student and thus improve the quality of training of future specialists in working professions.

Conclusions. Information technologies are rapidly penetrating all spheres of public life. Digital progress provides inexhaustible opportunities for organizing personalized learning at all levels of education. Today, adaptive e-learning systems are being popularized, based on the idea of implementing a personality-oriented approach, inclusiveness of education, and organizing learning according to the level of development of knowledge, skills, and abilities of each student. These innovations require digital technology educators who are able to apply their potential in professional activities to achieve the goals of vocational education and ensure the training of competitive professionals in blue-collar occupations. On the other hand, fourth-generation state standards declare the need to create personalized approaches to learning. Adaptive systems are aimed at individualizing learning. The outlined challenges actualize the problem of training future digital specialists to use adaptive systems in their professional activities.

REFERENCES:

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття*. 2020. № 1. С. 27–36.
2. Богданович Лілія Цифрові технології у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Вісник*. 2023. № 19 (175). С. 31–35.
3. Волотовська Т. П., Єпик Л. І., Лемешева Н. В. Роль ІКТ та інновацій у підготовці майбутніх фахівців в системі вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. Випуск 28. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10653952>
4. Дембіцька Софія, Кобилянський Олександр Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти засобами цифрових технологій. *Педагогіка безпеки*. 2023. № 1-2. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/42518> (дата звернення: 20.11.2024). DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2023-8-1-001-007>
5. Кравець О. Є. Теоретичні засади адаптивного підходу у використанні технології проектування навчальної інформації викладачем вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6(72). С. 126–130.
6. Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лавріненко О. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства: монографія. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с.
7. Потапчук Ольга Концепція системи підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю до застосування цифрових технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 6. С. 839–849. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5\(33\)-839-850](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-839-850)
8. Прокопова О. П., Ляска О. П., Голіней В. Інноваційна складова вищої освіти: методо-теоретичні підходи та практична реалізація. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 4 (18). С. 517–527. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-4\(18\)-517-527](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-4(18)-517-527)
9. Ребенок В., Торубара О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми викладачами в освітньому процесі закладу вищої освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. 2023. № 1 (1). С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.4>
10. Семенишина І. В., Кочарян А. Б., Савастру Н. І. Майбутнє вищої освіти: роль онлайнкурсів та адаптивних підходів. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 10 (16). С. 807–821. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-807-821](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-807-821)
11. Сікора Я. Б. Методологічні підходи до розробки адаптивної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Академічні візії*. 2023. № 19. С. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7954533>
12. Трифонова О. М. Концепція розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 45–52.

ПЕРЕХРЕСНІ РЕВ'Ю КОДУ ТА ІНТЕГРАЦІЯ КОМАНДНИХ ПРОЄКТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН DEVOPS

CROSS CODE REVIEWS AND TEAM PROJECT INTEGRATION IN DEVOPS COURSE STUDIES

У статті розглядається значення перехресних ревію коду (code review) та інтеграції командних проєктів у процесі вивчення дисциплін DevOps, що є важливою складовою підготовки майбутніх фахівців у галузі розробки та експлуатації програмного забезпечення. Перехресне ревію коду визначається як процес взаємної перевірки програмного коду учасниками команди з метою виявлення помилок, оптимізації рішень та забезпечення відповідності заданим стандартам. Ця практика розглядається не лише як технічний інструмент, але й як засіб розвитку аналітичного мислення, критичного підходу до виконання завдань та здатності до конструктивного зворотного зв'язку.

Інтеграція командних проєктів у навчальний процес зосереджується на використанні сучасних інструментів і платформ, таких як системи управління версіями (Git), інструменти для спільної роботи (GitHub, GitLab) та автоматизовані середовища (Jenkins, Docker, Kubernetes). Це забезпечує студентам можливість працювати в умовах, наближених до реальних, моделюючи процеси, що зазвичай застосовуються у промисловій розробці. У статті обговорюються методології, які підтримують ці процеси, зокрема гнучкі підходи до управління проєктами (Agile, Scrum), принципи безперервної інтеграції та доставки (CI/CD) та інструменти автоматизації тестування.

Особливу увагу приділено ролі таких практик у формуванні практичних навичок студентів. Перехресне ревію сприяє вдосконаленню технічної грамотності та підвищенню якості створеного коду, тоді як інтеграція командних проєктів розвиває навички командної роботи, включаючи управління конфліктами, планування ресурсів та ефективну комунікацію. Окремо розглянуто їхній вплив на підвищення здатності студентів адаптуватися до реальних умов професійної діяльності, що вимагає вміння швидко реагувати на зміни, співпрацювати з іншими розробниками й використовувати сучасні технології.

Ключові слова: DevOps, перехресне ревію коду, командні проєкти, автоматизація, навчання, CI/CD.

The article examines the importance of cross code reviews and the integration of team projects in the process of studying DevOps disciplines, which are essential components in training future specialists in software development and operations. Cross code review is defined as a process of mutual examination of program code by team members to identify errors, optimize solutions, and ensure compliance with established standards. This practice is considered not only as a technical tool but also as a means of developing analytical thinking, a critical approach to task execution, and the ability to provide constructive feedback.

The integration of team projects into the learning process focuses on the use of modern tools and platforms, such as version control systems (Git), collaboration tools (GitHub, GitLab), and automated environments (Jenkins, Docker, Kubernetes). This enables students to work in conditions close to real-world scenarios, simulating processes typically used in industrial development. The article discusses methodologies supporting these processes, including agile project management approaches (Agile, Scrum), the principles of continuous integration and delivery (CI/CD), and test automation tools.

Particular attention is given to the role of these practices in developing students' practical skills. Cross code reviews enhance technical proficiency and improve code quality, while the integration of team projects fosters teamwork skills, including conflict management, resource planning, and effective communication. Additionally, their impact on enhancing students' adaptability to real-world professional conditions is analyzed, emphasizing the ability to respond quickly to changes, collaborate with other developers, and utilize modern technologies.

Key words: DevOps, cross code review, team projects, automation, education, CI/CD.

УДК 004.4:378.1
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.25>

Лучкевич М.М.,

канд. фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних систем та мереж
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна індустрія програмного забезпечення є однією з найдинамічніших сфер економіки, що характеризується стрімким розвитком технологій, постійними змінами у вимогах до продуктів та зростанням очікувань користувачів щодо їхньої якості, надійності та швидкості оновлення. В умовах глобалізації, цифровізації та автоматизації бізнес-процесів необхідність адаптації до цих викликів змушує компанії вдосконалювати свої підходи до розробки програмного забезпечення, що вимагає інтеграції різних етапів його створення і впровадження.

Одним із найбільш ефективних підходів, який відповідає цим викликам, є DevOps – методологія,

що поєднує розробку (Development) та експлуатацію (Operations) у єдиний безперервний процес [1]. Ця інтеграція дозволяє оптимізувати життєвий цикл програмного забезпечення шляхом використання таких принципів, як безперервна інтеграція (Continuous Integration, CI) та безперервне постачання (Continuous Delivery, CD). Впровадження DevOps забезпечує високу якість кінцевого продукту, мінімізацію часу між розробкою і випуском оновлень, а також підвищення загальної ефективності розробницьких команд.

Ключовим аспектом підготовки фахівців у галузі DevOps є не лише оволодіння сучасними інструментами, такими як Docker, Kubernetes, Ansible чи Jenkins, але й розвиток навичок командної роботи,

що є надзвичайно важливим у контексті багатоконандних середовищ. Успіх DevOps багато в чому залежить від узгодженості дій між командами розробників, тестувальників та інженерів із підтримки, що вимагає чіткої комунікації, спільного розуміння цілей і здатності ефективно вирішувати конфлікти.

Серед найважливіших практик, які сприяють формуванню цих навичок, виділяються перехресні ревію коду (code review) та інтеграція командних проєктів. Перехресні ревію сприяють підвищенню якості коду за рахунок виявлення та усунення помилок, дотримання стандартів програмування та впровадження кращих практик. Окрім технічної користі, цей процес стимулює розвиток критичного мислення, навичок конструктивної критики та вміння аргументовано захищати запропоновані рішення.

Інтеграція командних проєктів у навчальний процес дозволяє студентам працювати в умовах, наближених до реальних. Це забезпечує формування комплексного розуміння процесів DevOps, від початкового етапу планування до розгортання готового продукту. Завдяки використанню сучасних платформ для командної роботи (GitHub, GitLab, Bitbucket) та автоматизації (CI/CD пайплайнів), студенти отримують практичний досвід співпраці в багатоконандному середовищі, навчаються вирішувати конфлікти злиття (merge conflicts) та адаптуватися до швидкозмінних умов проєктної діяльності.

Таким чином, сучасна підготовка спеціалістів у сфері програмного забезпечення повинна бути комплексною, охоплюючи як технічні, так і соціальні аспекти, адже саме така синергія забезпечує їхню готовність до професійної діяльності в умовах реальної індустрії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перехресне ревію коду (code review) є однією з ключових практик, що активно застосовується у сучасній індустрії розробки програмного забезпечення [2]. У навчальному контексті ця практика передбачає взаємну перевірку коду студентами, які виконують роль як авторів, так і рецензентів. Основною метою такого підходу є не лише виявлення помилок чи недоліків у написаному коді, але й оптимізація алгоритмів, підвищення якості програмного продукту та забезпечення дотримання загальноприйнятих стандартів кодування [3].

Перехресне ревію сприяє розвитку важливих технічних навичок, таких як аналіз програмних рішень, рефакторинг та впровадження оптимальних практик програмування [4]. Однак цінність цієї практики виходить за межі суто технічних аспектів. Вона стимулює розвиток здатності до конструктивної критики, що є надзвичайно важливим у командній роботі. Учасники не лише вчать аргументовано висловлювати зауваження, але й отримують досвід прийняття зворотного зв'язку,

що сприяє формуванню професійної етики та навичок міжособистісної комунікації [5].

Інтеграція командних проєктів у навчальний процес є важливою складовою підготовки студентів до реальної роботи в умовах багатоконандного середовища [6]. Основою таких проєктів є використання систем управління версіями, таких як Git, що забезпечують ефективну координацію роботи над спільним кодом. Платформи для спільної розробки, зокрема GitHub, GitLab чи Bitbucket, створюють середовище для організації командної роботи, дозволяючи контролювати історію змін, відстежувати прогрес виконання завдань та вирішувати конфлікти злиття [7].

Важливим компонентом інтеграції командних проєктів є застосування інструментів автоматизації, таких як Jenkins, Docker та Kubernetes [8]. Ці технології дозволяють студентам ознайомитися з основами автоматизації процесів побудови, тестування та розгортання програмного забезпечення. Наприклад, Jenkins сприяє впровадженню принципів безперервної інтеграції (CI), що дає змогу виявляти помилки на ранніх етапах розробки, тоді як Docker і Kubernetes забезпечують створення контейнеризованих середовищ та оркестрацію додатків, імітуючи реальні виробничі сценарії.

Таким чином, комбінація перехресного ревію коду та інтеграції командних проєктів у навчальний процес створює комплексне середовище для формування як технічних, так і «м'яких» навичок (soft skills) [9]. Цей підхід дозволяє студентам отримати досвід командної роботи, вирішення конфліктів, ефективного планування й управління проєктами, що є критично важливим для їхньої майбутньої професійної діяльності у сфері DevOps та розробки програмного забезпечення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Невирішені частини загальної проблеми зосереджуються на відсутності комплексного підходу до інтеграції DevOps-практик у навчальний процес, який би одночасно розвивав технічні та соціальні навички студентів. Існує недостатній рівень адаптації навчальних курсів до умов реальної роботи в DevOps, особливо щодо впровадження автоматизації та організації роботи в багатоконандному середовищі. Також є потреба у створенні відповідної навчальної інфраструктури, яка б включала сучасні інструменти, середовища та хмарні сервіси, а також у розробці методологій для оцінювання індивідуального і командного внеску студентів.

Мета статті. Обґрунтування важливості інтеграції DevOps-практик, зокрема перехресного ревію коду та командних проєктів, у навчальний процес для підготовки фахівців у сфері розробки та експлуатації програмного забезпечення, а також аналіз їхнього впливу на формування технічних

і соціальних навичок, необхідних для ефективної роботи в умовах реальної індустрії.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ефективності впровадження практик DevOps у навчальному середовищі було проведено на базі Національного університету «Львівська політехніка». Експеримент охопив 64 студентів, які були розподілені на команди чисельністю 4–5 осіб для імітації реальних умов командної роботи. Навчальний курс тривав один семестр і включав завдання різного рівня складності, що відображали типові задачі DevOps: автоматизацію процесів безперервної інтеграції та доставки (CI/CD), розробку веб-додатків із використанням сучасних фреймворків, підтримку програмного забезпечення та проведення перехресних рев'ю коду.

Завдання було спроектовано таким чином, щоб студенти могли інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками, працюючи з реальними інструментами, такими як Git, Docker, Jenkins і Kubernetes. Особливу увагу було приділено впровадженню практики перехресного рев'ю коду, що виконувалося після кожного значного етапу проекту. Цей процес забезпечував студентам можливість не лише отримувати зворотний зв'язок щодо своїх рішень, але й критично оцінювати чужий код, аналізуючи його відповідність стандартам, продуктивність та потенційні вразливості.

Результати дослідження свідчать про високу ефективність впроваджених практик у процесі навчання. Зокрема, перехресні рев'ю коду дозволили зменшити кількість дефектів у кінцевих проектах на 25–30% у порівнянні з проектами, які виконувалися без застосування цієї практики. Це підкреслює значення регулярного взаємного контролю та обміну знаннями між студентами, що сприяє підвищенню загальної якості програмного продукту.

Взаємодія між командами стала важливим елементом у процесі вирішення конфліктів злиття коду, що часто виникали через одночасне редагування різних компонентів. Студенти не лише отримали практичний досвід роботи з системою контролю версій Git, але й навчилися ефективно вирішувати конфлікти, аналізуючи зміни та дотримуючись принципів спільної відповідальності за результат. Це сприяло покращенню їхніх навичок роботи з розподіленими репозиторіями та формуванню вміння ефективно комунікувати у команді.

Застосування інструментів автоматизації, таких як Jenkins для CI/CD, Docker для створення контейнеризованих середовищ та Kubernetes для оркестрації, прискорило загальний процес розробки на 15–20%. Цей показник було досягнуто завдяки зменшенню часу на ручні операції, підвищенню точності тестування та мінімізації людського фактору у процесах побудови і розгортання програмного забезпечення.

Отримані дані свідчать про те, що використання практик DevOps у навчальних курсах не лише сприяє формуванню ключових технічних навичок, але й розвиває важливі міжособистісні компетенції, необхідні для успішної роботи у сучасній індустрії програмного забезпечення. Перехресні рев'ю коду, інтеграція командних проектів та застосування автоматизації дозволяють створити середовище, яке максимально наближене до реальних умов розробки, готуючи студентів до викликів професійної діяльності.

Застосування практик DevOps у навчальному процесі є важливим кроком у підготовці фахівців, здатних ефективно працювати у високодинамічних умовах сучасної IT-індустрії. Такий підхід дозволяє створити умови, які імітують реальні виробничі процеси, що включають автоматизацію, командну роботу, управління конфліктами та інтеграцію нових функціональних можливостей. Завдяки цьому студенти отримують не лише технічні знання, але й цінний досвід співпраці, який є критично важливим у багатоконандних середовищах.

Однією з найбільш значущих переваг впровадження практики перехресного рев'ю коду є її комплексний вплив на розвиток студентів. Окрім технічного вдосконалення, пов'язаного з аналізом коду, оптимізацією алгоритмів та виявленням помилок, студенти розвивають так звані «soft skills» – навички, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію. Зокрема, перехресне рев'ю сприяє покращенню комунікаційних здібностей: студенти вчаться надавати конструктивний зворотний зв'язок, аргументувати свої зауваження, висловлювати власну думку та сприймати критику. Також цей процес допомагає розвивати навички управління часом, оскільки дотримання дедлайнів та синхронізація роботи команди є невід'ємною частиною ефективного рев'ю. Окрім того, робота в умовах обмежених ресурсів і високих вимог до якості виховує вміння працювати у стресових ситуаціях, що є невід'ємною частиною професійної діяльності в сфері DevOps.

Інтеграція командних проектів у навчальний процес значно посилює практичну підготовку студентів, однак ставить перед викладачами низку викликів. Для ефективної реалізації такого підходу необхідно створити відповідне середовище, яке включає налаштування сучасних інструментів і платформ, таких як Git, Docker, Kubernetes, Jenkins, а також забезпечення доступу до хмарних сервісів для тестування та розгортання додатків. Розробка завдань вимагає врахування рівня підготовки студентів, адекватності складності проектів і відповідності їх реальним сценаріям з галузі DevOps.

Моніторинг виконання завдань є ще одним важливим аспектом. Викладачі повинні не лише

слідкувати за прогресом команд, але й забезпечувати прозорість оцінювання, мотивувати студентів і надавати їм своєчасний зворотний зв'язок. Це потребує значних ресурсів, зокрема автоматизації процесів оцінки, використання трекерів задач (наприклад, Jira, Trello) та створення чітких критеріїв оцінювання. Попри всі ці складнощі, інвестовані зусилля виправдовуються високим рівнем підготовки випускників, які виходять на ринок праці з глибокими практичними знаннями, адаптованими до сучасних умов роботи.

Таким чином, інтеграція практик DevOps у навчальний процес сприяє формуванню комплексного набору технічних і міжособистісних навичок у студентів, дозволяючи їм адаптуватися до професійних викликів. Незважаючи на високі вимоги до організації та проведення таких курсів, вони забезпечують значну перевагу для студентів, які готуються до роботи у висококонкурентному середовищі сучасної IT-індустрії.

Висновки. Запровадження практик перехресних рев'ю коду та інтеграції командних проєктів у навчальні курси з DevOps продемонструвало свою ефективність як засобу підготовки студентів до роботи у сучасній індустрії розробки програмного забезпечення. Ці підходи забезпечують всебічний розвиток студентів, дозволяючи їм не лише вдосконалити свої технічні навички, але й сформуванню критично важливі соціальні компетенції, такі як комунікація, колективне вирішення проблем і управління часом.

Практика перехресного рев'ю коду сприяє підвищенню якості програмних продуктів завдяки своєчасному виявленню помилок і впровадженню оптимальних рішень. Студенти отримують можливість навчитися об'єктивно оцінювати код, працювати з відгуками, а також розвивати здатність до конструктивного спілкування, що є необхідним у командних середовищах. Інтеграція командних проєктів, у свою чергу, дозволяє студентам отримати реальний досвід роботи з такими інструментами, як Git, Docker, Jenkins, та платформами для спільної розробки. Це створює умови, наближені до реальних виробничих процесів, де важливими є як технічна досконалість, так і здатність ефективно співпрацювати в команді.

Водночас реалізація таких підходів вимагає значних зусиль з боку викладачів. Зокрема, необхідно створити відповідну інфраструктуру, забезпечити навчання студентів використанню складних інструментів та розробити методології для оцінювання їхньої роботи. Проте отримані результати підтверджують, що ці зусилля виправдані, оскільки випускники курсів з інтегрованими

DevOps-практиками демонструють вищий рівень готовності до професійної діяльності, кращу адаптацію до реальних умов роботи та здатність ефективно вирішувати поставлені задачі.

Перспективи подальших досліджень.

Подальші дослідження в цьому напрямку мають бути зосереджені на оптимізації існуючих методів та розробці практичних рекомендацій для масштабного впровадження таких підходів у навчальний процес. Це включає аналіз довгострокових результатів навчання, адаптацію курсів до різних рівнів підготовки студентів і створення універсальних методик для використання у різних освітніх контекстах. Зокрема, важливим є впровадження інструментів автоматизованого моніторингу прогресу, систем оцінювання командної роботи та методів, що сприяють індивідуалізації навчання у контексті командних проєктів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Amaro, Ricardo, Rúben Pereira, and Miguel Mira da Silva. Mapping DevOps capabilities to the software life cycle: A systematic literature review. *Information and Software Technology* (2024): 107583.
2. Turzo, Asif Kamal, and Amiangshu Bosu. What makes a code review useful to opendev developers? an empirical investigation. *Empirical Software Engineering* 29.1 (2024): 6.
3. Tufano, Rosalia, et al. Code review automation: strengths and weaknesses of the state of the art. *IEEE Transactions on Software Engineering* (2024).
4. Ferreira, Isabella, Ahlaam Rafiq, and Jinghui Cheng. Incivility detection in open source code review and issue discussions. *Journal of Systems and Software* 209 (2024): 111935.
5. Tufano, Rosalia, et al. Towards automating code review activities. *2021 IEEE/ACM 43rd International Conference on Software Engineering (ICSE)*. IEEE, 2021.
6. Skilton, Paul F., David Forsyth, and Otis J. White. Interdependence and integration learning in student project teams: Do team project assignments achieve what we want them to?. *Journal of Marketing Education* 30.1 (2008): 57–65.
7. Ghodke, Gayatri Makrand, and Trupti Chavan. An Overview of Git. *International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology* 3.6 (2024): 17–23.
8. Riti, Pierluigi. Pro DevOps with Google Cloud Platform: With Docker, Jenkins, and Kubernetes. Apress, 2018.
9. Pang, Candy, Abram Hindle, and Denilson Barbosa. Understanding devops education with grounded theory. *Proceedings of the ACM/IEEE 42nd International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training*. 2020.

КОНТРОЛЬ ЛЕКСИЧНИХ ЗНАТЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ЗА УМОВИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

CONTROL OF ENGLISH LEXICAL KNOWLEDGE OF MEDICAL STUDENTS UNDER THE BLENDED LEARNING

Стаття присвячена контролю англомовних лексичних знань студентів-медиків за умови змішаного навчання, що особливо актуально для освіти України. Проаналізовано особливості поєднання традиційних та онлайн-методів оцінювання, що сприяють забезпеченню гнучкості та ефективності освітнього процесу. Показано, що використання навчальних платформ, таких як Moodle та університетські платформи, дозволяє автоматизувати тестування, що призводить до зниження витрат часу викладача на оцінювання, покращення об'єктивності та забезпечення індивідуального підходу. Визначено, що дистанційний контроль знань може здійснюватися у синхронному та асинхронному форматах, що забезпечує додаткову гнучкість для студентів, але створює ризики проявів академічної недобросовісності. У статті розглянуто методи запобігання списуванню, зокрема індивідуалізацію завдань, встановлення мінімального таймінгу на виконання тестів, використання програмного забезпечення для відеомоніторингу та оцінки результатів. Показано, що інтеграція творчих та стимуляційних завдань у процес тестування стимулює мотивацію студентів, сприяє глибшому засвоєнню лексики та формуванню навичок її практичного використання. Також проаналізовано інші недоліки дистанційного контролю знань англомовної медичної лексики: залежність від електропостачання, технічні збої, тощо, які можливо мінімізувати через попереднє проведення інструктажу, а також поєднання змішаних форм та методів контролю, незалежних від електропостачання. Визначено, що ефективний контроль знань англомовної медичної лексики не лише сприяє підвищенню рівня знань студентів, але й стимулює їхню мотивацію, покращує комунікативні навички, розвиває вміння працювати у команді та критично мислити. Особливу увагу приділено типології завдань для контролю знань англомовної медичної лексики студентами дистанційно.

Ключові слова: контроль, дистанційна освіта, медична англомовна лексика, студенти-медики.

The article is devoted to the assessment of English lexical knowledge of medical students under blended learning conditions, which is particularly relevant for education in Ukraine. The features of combining traditional and online assessment methods are analyzed, with emphasis on the role in ensuring the flexibility and effectiveness of the education. The paper shows that using educational platforms such as Moodle and university-specific platforms enables automated testing, which reduces the time spent by instructors on evaluation, improves objectivity, and provides an individualized approach. The authors have determined that remote knowledge assessment can be conducted in synchronous and asynchronous formats, and this offers additional flexibility for students, but also poses risks of academic dishonesty. The article explores methods to prevent cheating, including task individualization, setting minimum timing for test completion, utilizing video monitoring software, and assessing outcomes. The authors show that the integration of creative and simulation tasks into the testing process stimulates students' motivation, promotes deeper mastery of vocabulary, and develops practical application skills. The other challenges of remote English lexical knowledge assessment presented in the article include the dependence on power supply and technical failures. These challenges can be minimized through prior instructions and combining blended forms and methods of assessment.

The authors conclude that effective control of English medical lexical knowledge not only enhances students' proficiency, but also stimulates their motivation, improves communication skills, and fosters teamwork and critical thinking abilities. The article describes the typology of tasks for assessing English medical lexical knowledge remotely.

Key words: assessment, distance education, English medical vocabulary, medical students.

УДК 378.147:811.111:371.3:004.738.5:
616-057
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.26>

Москаленко Л.К.,

ст. викладач кафедри мовної підготовки
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Яхно Т.В.,

викладач кафедри мовної підготовки
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Обґрунтування. Сучасні українські вимоги до професійної підготовки майбутніх медиків передбачають інтеграцію традиційних і новітніх методик навчання. Починаючи з 2020 року, переважаючою формою організації навчального процесу було дистанційне навчання, а при послабленні вимог - змішане. Змішане навчання, яке поєднує елементи дистанційного та очного навчального процесу, стало невід'ємною частиною освітньої діяльності у медичних закладах вищої освіти, внаслідок епідеміологічної та військової ситуації. За таких умов набуває особливого значення питання ефективного контролю знань англомовної медичної лексики студентів-медиків, адже володіння

професійною лексикою є базовим компонентом їхньої англомовної компетенції, проте проведення контролю в дистанційному форматі пов'язано з ризиками порушення академічної доброчесності. Знання англомовної медичної термінології, її специфіка і значний обсяг ускладнюють процес формування лексичних знань у студентів, відтак, контроль та корекція потрібні для оптимізації навчального процесу. Викладач мЗВО, проводячи контрольні заходи за змішаною формою навчання, має враховувати специфіку дистанційного середовища, забезпечуючи об'єктивність, доступність та зворотній зв'язок, необхідний для корекції навчального процесу.

Метою статті є аналіз особливостей контролю англомовних лексичних знань студентів-медиків за умов змішаного навчання, визначення ефективних методик оцінювання та їх впливу на якість засвоєння професійної лексики.

Аналіз літературних джерел. Вивчення фахової англомовної лексики надзвичайно важливе для майбутніх лікарів з метою розширення їх знань, опанування новітніх технологій, спілкування з колегами. Більшість нової інформації, останні дослідження, новітні методи хірургічного втручання, нові протоколи, – все це оприлюднюється англійською мовою. Саме тому вивчення медичної англійської мови та формування англомовних комунікативних навичок обумовлює високу конкурентність майбутніх медиків. Вивчення лексики є одним з ключових компонентів дисципліни «Англійська мова» та «Англійська мова за професійним спрямуванням», які студенти-медики вивчають протягом перших трьох років навчання у мЗВО.

Питання вивчення лексики студентами-медиками було досліджене різними авторами, що підкреслює його значення в Україні. Так, Н.О. Авраменко вважає, що сучасна педагогіка включає широкий арсенал методів навчання, а навчання англійської медичної мови вимагає використання різних інноваційних методів, включаючи інтерактивне та онлайн-навчання [1]. Окрім вивчення дисципліни з метою набуття англомовної компетентності медиками, варто наголосити, що студенти третього курсу складають ЄДКІ, що включає англомовний компонент, та його неуспішне складання автоматично призводить до відрахування студента і неможливості продовжувати навчання. Тому, Т. Іванова наголошує на важливості опанування англомовної медичної лексики студентами з метою підготовки до державної атестації [3], що на нашу думку, є дещо зовнішнім фактором, проте програмним, відтак, мотивує до навчання. М'які навички майбутнього лікаря та їх формування протягом процесу підготовки займають одне з ключових місць в програмі навчання, поруч з опануванням практичних дисциплін та формуванням практичних навичок. Л. Кучин та автори наголошують на особливому значенні формування навичок професійної комунікації лікарів у підготовці студентів-медиків [5].

Дистанційне та змішане навчання в медицині є відносно новими формами роботи, які були вимушено прийняті Міністерством Освіти та Науки внаслідок пандемії COVID-19, а пізніше-внаслідок повномасштабної військової агресії росії. Чи може майбутній медик навчатись дистанційно, коли він має працювати з живими пацієнтами? На дане риторичне питання немає відповіді, проте більшість авторів погоджуються, що дисципліни гуманітарного та теоретичного напрямку

студенти-медики можуть вивчати дистанційно та за змішаною формою [4], [9]. За Н.Г. Корнієць, змішане навчання постає компромісною формою підготовки майбутніх медиків, зокрема відносно теоретичних дисциплін. О.А. Дзюба показує численні проблеми впровадження дистанційного навчання, серед яких контроль є найбільш проблемним, адже при такому навчанні важко забезпечити повне дотримання та контроль за академічною доброчесністю студентів [2], що підтверджують інші дослідження [6], [8]. Контроль знань медичної англомовної лексики дистанційно вимагає креативності та створення оригінальних завдань від автора, спираючись на фахові тексти [7]. Використання педагогами різноманітних методів та підходів до навчання забезпечує кращу тяжкість засвоєння матеріалу, відтак, і кращі можливості контролю за різними способами навчання, включаючи дистанційне та змішане [10].

Виклад основного матеріалу. Контроль англомовних лексичних знань студентів-медиків у межах змішаного навчання є складним процесом, який поєднує традиційні й онлайн- форми оцінювання. В даному випадку доцільно говорити про оптимальне поєднання очної, кабінетної взаємодії між викладачем і студентами з використанням можливостей навчальних платформ та програм відеозв'язку, що дозволяє розширити інструменти контролю знань і забезпечити гнучкість освітнього процесу. Важливо виокремити основні особливості проведення такого контролю, які включають поєднання очної та дистанційної методики, доступність такого контролю, індивідуалізацію завдань, отримання зворотного зв'язку, тощо.

Провідною особливістю будь-якого контролю знань з умовах змішаного навчання є поєднання традиційних та дистанційних методик, як під час аудиторної роботи (усні опитування, тестування, написання письмових робіт), так і в онлайн-середовищі. Використання навчальних платформ, таких як Moodle, Google Classroom або Microsoft Teams, чи власних платформ ЗВО (так, в НМУ імені О.О. Богомольця функціонує платформа LIKAR) надають можливість для автоматизованого тестування, що підвищує об'єктивність і зменшує витрати часу на оцінювання. Особливістю проведення контролю знань лексики при дистанційному навчанні є гнучкість та доступність контролю. Дистанційно викладач може проводити контроль як синхронно, так і асинхронно, що, з одного боку є безумовною перевагою. Проте, з іншого боку, несе ряд небезпек відносно дотримання академічної доброчесності слухачів. Дистанційний контроль знань медичної лексики може проводитись як у тестовій формі, з автоматичною перевіркою, так і з застосуванням міжнародних джерел, по посиланню на яке має зайти студент, прослухати уривок та виконати завдання. Таким чином,

контроль англомовної медичної лексики може включати і тестові завдання на перевірку безпосередньо термінології, а також завдання з контролю читання, аудіювання, письма, онлайн.

Іншою особливістю дистанційного контролю лексичних знань є його доступність, адже студенти-медики можуть виконувати завдання у безпечному місці онлайн, що особливо важливо в Україні під час військових дій та обстрілів.

Використання дистанційної мережі для контролю знань медичної англомовної лексики студентів-медиків потребує індивідуалізації, з метою унеможливлення проявів академічної недоброочесності. Зазначимо одразу, що для запобігання списуванню робіт чи використанню сторонніх джерел при контролі студенти мають працювати з включеними камерами з кутом огляду 180°, в добре освітленій кімнаті, а таймінг на виконання завдань має бути мінімальним, для унеможливлення використання штучного інтелекту чи мережі інтернет. Тобто, у даному випадку студенти з інертною нервовою системою, які полюбляють довго роздумувати над завданнями, не матимуть такої можливості і мають мобілізуватись, але це єдиний спосіб запобігти списуванню та недоброочесності.

Також корисною є методика індивідуалізації завдань, де це можливо, коли студент має адаптувати певну лексику саме під власну ситуацію, хоча, на жаль, з появою засобів штучного інтелекту індивідуалізація завдань не допомагає.

Проведення контролю дистанційними засобами потребує підтримки постійного зворотного зв'язку, з метою корекції викладачем навчальної програми, розширення бази завдань та відеоривків.

Проаналізуємо основні методи оцінювання знань англомовної медичної лексики студентів дистанційно: комп'ютеризоване тестування, інтерактивні творчі завдання, симуляційні ігри, письмові широкоформатні завдання, завдання на аудіювання та читання, підготовка усних презентацій та проєктів. Так, в межах комп'ютеризованого тестування медичної лексики студенти можуть скласти закриті тести, або ж відкриті запитання із використанням вивченої лексики. Це можуть бути тести з множинним вибором, де питання включають декілька варіантів відповідей для перевірки розуміння англомовної медичної термінології; заповнення пропусків, де студенти-медики повинні заповнити пропуски в медичних реченнях відповідними термінами; матчінг вправи, де студенти повинні з'єднувати терміни з їхніми визначеннями; інтерактивні кросворди з медичними термінами, розгадування анаграм, щоб скласти правильні медичні терміни; ситуаційні задачі, де студенти повинні описати медичні випадки та використовувати відповідні терміни для обґрунтування своїх рішень; написання відповідей на

запитання з використанням конкретних медичних термінів. Ці вправи можуть бути адаптовані для онлайн і офлайн середовищ, що робить їх універсальними для змішаного навчання. Для контролю варто залучати платформу університету, якщо така існує, а також платформи Kahoot, Quizizz, Google Forms. Виконання інтерактивних творчих завдань, з імітацією ділових ігор при використанні англомовної медичної лексики, дозволяє зробити симуляцію, створити ситуацію, наближену до реальної, що сприяє підвищенню мотивації студентів. Виконання письмових завдань з метою контролю знань англомовної медичної термінології, – створення звітів, заповнення історій хвороб, написання анотацій до статей, розвивають навички застосування англомовної медичної лексики у фаховому середовищі, та дають можливість проконтролювати рівень знань слухачів. Спільне створення усних презентацій та проєктів при роботі як в малих так і в аудиторній групі сприяє контролю знань англомовної медичної лексики, а також оцінці загального рівня комунікативних навичок.

Ефективно проведений контроль англомовних знань студентів медичної лексики дистанційно сприяє підвищенню мотивації студентів, більш ґрунтовному засвоєнню лексики через залученість в дію, розвитку навичок самоконтролю при можливості одразу побачити свої результати онлайн, а також формуванню комунікативної компетентності через розширення словникового запасу та імітацію ділових ситуацій при проведенні контролю.

Недоліками дистанційного контролю знань англомовної медичної лексики є залежність від електропостачання, а також складність запобігання проявам академічної недоброочесності студентами, що можливо подолати шляхом індивідуалізації завдань, часового таймінгу, засобів відео-моніторингу під час контролю, а також формуванням свідомості у студентів по недопущенню списування та інших проявів недоброочесності. Також іншими недоліками дистанційного контролю можуть стати одноманітність завдань, що сприятиме зниженню мотивації до навчання, обмеженість оцінювання тільки письмових навичок студентів (та знехтування говорінням), суб'єктивність оцінювання при написанні творів, а також обмеженість при взаємодії онлайн. Регулярні синхронні заняття, дискусії в реальному часі та використання інтерактивних інструментів можуть допомогти вирішити цю проблему.

Висновки. Контроль англомовних лексичних знань студентів-медиків при змішаному навчанні потребує поєднання традиційних та онлайн-методик для забезпечення гнучкості та ефективності освітнього процесу. Використання навчальних платформ, як-от Moodle чи університетська платформа (в НМУ імені О.О. Богомольця – LIKAR),

дозволяє проводити автоматизоване тестування, знизити витрати часу та підвишити об'єктивність оцінювання. Дистанційний контроль знань може проводитись як синхронно, так і асинхронно, і це забезпечує гнучкість, але несе ризик порушення академічної доброчесності. Для запобігання списуванню потрібні індивідуалізація завдань, мінімальний таймінг на виконання завдань та використання відеомоніторингу. Виконання творчих та симуляційних завдань стимулює мотивацію студентів та допомагає краще засвоїти лексику. Недоліками є залежність від електропостачання та можливість проявів академічної недоброчесності, що можна подолати завдяки різноманітним методам контролю. Регулярні синхронні заняття та інтерактивні інструменти сприяють кращій взаємодії між студентами та викладачем. Ефективний контроль знань англійської медичної лексики підвищує мотивацію студентів, їхні знання та комунікативні навички.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко Н. О. Використання інноваційних методів під час навчання медичній термінології майбутніх лікарів-іноземців. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка* 164.8 (2020): 118–126.
2. Дзюба О. А. Проблеми впровадження дистанційного навчання. Матеріали науково-практичної конференції: Концепція навчання комунікативній іноземній мові (17 березня 2016). Харків: Вид-во НФаУ2016. С. 32–33.
3. Іванова Т. Сучасні підходи викладача іноземної мови до підготовки у складанні єдкі у студентів медичних та фармацевтичних спеціальностей. *Перспективи та інновації науки* 6 (24) (2023).
4. Корнієць Н. Г. Змішане навчання як ефективна форма підготовки майбутніх лікарів в умовах COVID-19. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2021. № 6 (344), жовтень. Ч. 2. С. 58–65.
5. Кучин Ю.Л., Стучинська Н.В., Литвиненко Н.П. Дослідження психолінгвістичних показників професійного спілкування лікарів в умовах війни в Україні. *Медицина та фармація: освітні дискурси* 2 (2024): 3–8.
6. Лимар Л.В. Контроль та корекція при дистанційному формуванні англійської комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії галузі «охорона здоров'я». *Академічні студії. Серія «педагогіка»* 3 (2022): 85–92.
7. Манюк Л. Роль фахового тексту у формуванні англійської професійно-спрямованої комунікативної компетенції у студентів вищих медичних навчальних закладів. *Нова педагогічна думка* 1 (2014): 70–73.
8. Манюк Л. В. Структура й зміст електронного дистанційного курсу з англійської мови для студентів-медиків. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності* 7 (2013): 275–280.
9. Похілько О.В. Змішане навчання та його застосування при вивченні української та російської мови студентами-іноземцями медичного профілю. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: Матеріали сьомої Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, О. М. Євтушенко*. – Суми : Сумський державний університет, 2019. 144–148.
10. Феррі А., Ціхоцька О., Корилюк Н. Сучасні методики онлайн навчання іноземної мови професійного спрямування студентів медичних спеціальностей. *Перспективи та інновації науки* 3 (3) (2021).

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

СТАЛИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ДЛЯ ПОВОЄННОГО
ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇSUSTAINABLE UNIVERSITY AS A DEVELOPMENT MODEL FOR POST-WAR
RECOVERY OF UKRAINE AND EUROPEAN INTEGRATION

У роботі розглядається питання сталого розвитку в контексті вітчизняних університетів, яке є складовою їх соціальної діяльності та передумовою для підвищення ефективності відновлення України і пришвидшення євроінтеграційних процесів. Модель «сталого університету», поширена в ЄС, може стати ключовою для реформування вітчизняної вищої освіти, підвищуючи імідж закладів шляхом реалізації екологічних та соціальних ініціатив. Аналізуються основні напрямки діяльності сталого університету, зокрема: стале викладання, сталі дослідження, сталий кампус, позанавчальна діяльність та партнерства. Окреслено необхідність проведення досліджень та розвитку наукової літератури щодо сталого розвитку університетів в Україні, а також популяризації цих процесів. Метою роботи є дослідження концепції «сталий університет» та аналіз її впровадження в освітні й наукові процеси закладів вищої освіти. Окремо акцентовується увага на необхідності інтеграції сталих ініціатив в діяльність українських університетів для досягнення Цілей сталого розвитку ООН і розвитку зелених компетентностей. Стаття також розглядає тенденції Європейського простору вищої освіти щодо сталого розвитку, зокрема відповідно до Римського комюніке та Великої Хартії університетів. Аналізуються методи оцінки сталості університетів через міжнародні рейтинги, такі як Times Higher Education Impact Ranking, QS World University Rankings Sustainability та UI Green Metric. Зроблено наголос на необхідності інтеграції навчання зі сталого розвитку у всі програми навчальних дисциплін. Розглянуто Європейську рамку компетентностей зі сталого розвитку GreenComp, яку рекомендовано для включення в освітні програми. Окремо обговорюється можливість інтеграції концепції сталого розвитку в діяльність університетів через внесення питань сталості до місії, візії та стратегій розвитку. Наголошується на важливості публікації університетами щорічних звітів щодо досягнення цілей сталого розвитку як одного з елементів прозорості та підзвітності. Визначено мотиваційні фактори, які можуть сприяти орієнтації університетів на сталий розвиток. Завершується стаття рекомендаціями для українських університетів щодо впровадження сталих ініціатив та оцінки сталості на основі міжнародних практик. Одним з основних завдань для вітчизняних університетів є формування нової культури університетської спільноти, орієнтованої на сталий розвиток, що дозволить досягти не лише короткострокових результатів, а й довготривалих змін у суспільстві.

Ключові слова: сталий розвиток, сталий університет, Цілі сталого розвитку, європейська інтеграція, зелені компетентності.

The paper examines the issue of sustainable development in the context of domestic universities, which is an integral part of their social activity and a prerequisite for enhancing the effectiveness of Ukraine's recovery and accelerating European integration processes. The «sustainable university» model, widespread in the EU, could become key to reforming domestic higher education by improving the image of higher education institutions through the implementation of environmental and social initiatives. The main areas of sustainable university activity are analyzed, including sustainable teaching, sustainable research, sustainable campus, extracurricular activities, and partnerships. The paper outlines the need for research and development of scientific literature on sustainable development in Ukrainian universities, as well as the popularization of these processes. The aim of the study is to explore the concept of the «sustainable university» and analyze its implementation in the educational and scientific processes of higher education institutions. Special attention is paid to the necessity of integrating sustainable initiatives into the activities of Ukrainian universities in order to achieve the UN Sustainable Development Goals and develop green competencies. The article also discusses trends in the European Higher Education Area regarding sustainable development, particularly in accordance with the Rome Communiqué and the Magna Charta of Universities. Methods for assessing university sustainability through international rankings such as Times Higher Education Impact Ranking, QS World University Rankings Sustainability, and UI Green Metric are analyzed.

The importance of integrating sustainable development education into all academic programs is emphasized. The European framework of competencies for sustainable development, GreenComp, which is recommended for inclusion in educational programs, is also discussed. The possibility of integrating the concept of sustainable development into the activities of universities through the inclusion of sustainability issues in their missions, visions, and development strategies is considered. The importance of publishing annual reports by universities on the achievement of sustainable development goals as a key element of transparency and accountability is highlighted. Motivating factors that may encourage universities to focus their activities on sustainable development are identified. The paper concludes with recommendations for Ukrainian universities on the implementation of sustainable initiatives and sustainability assessment based on international best practices. One of the main tasks for domestic universities is the formation of a new culture of the university community oriented towards sustainable development, which will help achieve not only short-term results but also long-term societal change.

Key words: sustainable development, sustainable university, Sustainable Development Goals, European integration, green competencies.

УДК 378:330.101
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.27>

Скуйбіда О.Л.,
канд. техн. наук,
доцент кафедри охорони праці
і навколишнього середовища
Національного університету
«Запорізька політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Освіта для сталого розвитку дозволяє здобути знання та навички щодо збереження довкілля поряд із економічним розвитком та соціальною інклюзією, сформувати відповідні цінності, ставлення, переконання та поведінку. За визначенням Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури ЮНЕСКО, освіта для сталого розвитку заохочує людей робити розумний, відповідальний вибір, який допоможе створити краще майбутнє для всіх [1].

Сьогодні перед системою вищої освіти в Україні постав ряд актуальних завдань, серед яких можна виділити необхідність відповідності освіти потребам повоєнного відновлення України та підтримку євроінтеграційних процесів. Так, Планом для *Ukraine Facility* (програма фінансової підтримки України від ЄС протягом 2024–2027 рр., що передбачає реалізацію реформ, які стануть основою для подальшого відновлення та розвитку економіки України та її інтеграції до ЄС), сталий розвиток визначено як засаду відновлення нашої держави, а сприяння сталому розвитку як одну з основних функцій вітчизняної системи освіти [2].

Угодою про асоціацію між Україною та ЄС передбачено активізацію співробітництва в галузі вищої освіти, зокрема, з метою сприяння зближенню у сфері вищої освіти, яке відбувається в рамках Болонського процесу; підвищення якості вищої освіти; посилення співробітництва між закладами вищої освіти та обміну досвідом тощо [3]. Однією з найбільш активних тенденцій вищої освіти в ЄС є сприяння університетами процесів сталого розвитку та досягнення Глобальних цілей сталого розвитку (ЦСР), визначених ООН. Слід звернути увагу, що цей підхід узгоджується з потребами та засадами повоєнного відновлення України та є вкрай актуальним для системи вищої освіти в Україні. Також Україна, як учасниця Болонського процесу та член Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), повинна дотримуватись відповідної регуляторної рамки, зокрема в контексті сприяння сталому розвитку.

Також слід наголосити, що спостерігаються потужні процеси інтернаціоналізації вищої освіти України – систематичної інтеграції міжнародного компонента в освітньо-виховну, науково-дослідницьку та громадську діяльність університетів, а також процеси глобальної конкуренції на ринку освітніх послуг. Університети відіграють значну роль в розвитку економіки, технологій та інновацій, а також в сталому розвитку та суспільному поступі в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання сталого розвитку університетів висвітлено в поодиноких публікаціях українських науковців, зокрема Холявко Н., Діденко І., Васильєвої Т., Антонюк Н., Устика М., Туниці Ю., Мещанінова О. та ін.

Так, в роботі [4] створення «зеленого кампусу» розглядається як іміджева складова університетів, зокрема через підвищення їх позицій в рейтингах. Перспективним напрямком визначено запровадження ефективної системи взаємодії університетів з органами державної влади та місцевого самоврядування щодо реалізації екологічних і соціальних ініціатив для сталого розвитку територій.

Автором [5] здійснено аналіз міжнародного досвіду сталого розвитку університетів, а також наведені приклади успішних стратегій сталого розвитку університетів.

Дослідники [6] розглядають основні напрямки діяльності сталого університету: стале викладання (включення принципів сталості в усі освітні програми), сталі дослідження (фокус наукових досліджень та проєктів університету на сталий розвиток та досягнення цілей сталого розвитку), сталий кампус (підвищення енергоефективності споруд, раціональне використання водних ресурсів, озеленення території, формування культури поводження з відходами тощо) та сталі партнерства (широке залучення різних груп стейкхолдерів до реалізації ініціатив із досягнення цілей сталого розвитку).

Існуюча вітчизняна наукова література з питань сталого розвитку університетів є достатньо обмеженою, що, зважаючи на актуальність проблеми та в контексті головного зовнішньополітичного пріоритету України – євроінтеграції, потребує більшої кількості наукових досліджень та публікацій з означеної тематики.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Модель «сталого університету», яка є розповсюдженою в ЄС, представляє значний інтерес для розвитку та реформування вітчизняної системи вищої освіти, забезпечення її відповідності потребам повоєнного відновлення та зближення з *acquis* ЄС. Важливо забезпечити довготривалий ефект та вплив – університети України повинні перетворитись з установ, які створюють та поширюють знання, на інноваційні організації, що зосереджуються, зокрема, на питаннях сталого розвитку, екологічної та соціальної відповідальності, а також сприяють процесам повоєнного відновлення України.

Мета статті. Метою роботи є дослідження концепції «сталого університету» та аналізі її впровадження в освітні та наукові процеси закладів вищої освіти. Стаття також спрямована на виявлення основних компонентів і напрямів сприяння сталому розвитку в університетах, а також надання рекомендацій для українських університетів щодо інтеграції сталих ініціатив у свою діяльність з метою сприяння досягненню ЦСР ООН та розвитку сталих (зелених) компетентностей, необхідних для ефективного вирішення екологічних, соціальних і економічних проблем.

Виклад основного матеріалу. Сталий університет – це заклад вищої освіти, який виховує громадян щодо сталого розвитку, пропонує релевантні та швидкі рішення нагальних суспільних проблем, зменшує екологічні та соціальні наслідки діяльності свого кампусу (як-то будівель, споруд, водопостачання, витрат води, споживання енергії, генерації відходів тощо), надає можливість студентам, викладачам та співробітникам діяти задля досягнення цілей сталого розвитку та робить сталість своїм пріоритетом [7].

Римським комюніке, яке визначає розвиток ЄПВО до 2030 р., визнано вищу освіту ключовим фактором у досягненні ЦСР ООН [8]. Міністри, відповідальні за вищу освіту в Європі, взяли на себе зобов'язання підтримувати університети в забезпеченні їх освітнього, дослідницького та інноваційного потенціалу для досягнення Глобальних ЦСР, а також збільшення спроможності та внеску вищої освіти в сприяння сталому розвитку. Окремо виділено проблему боротьби зі зміною клімату та формування людського капіталу, готового до зеленого переходу та зелених робочих місць майбутнього, що є вкрай важливим в контексті потреб потреб повоєнного відновлення України.

Під час Римської Конференції були прийняті «Принципи та рекомендації для зміцнення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО», які є базовими для запровадження в національні системи освіти. Серед основних принципів центральне місце займає соціальний вимір в стратегіях вищої освіти на системному та інституційному рівнях, а також на рівнях ЄС та ЄПВО. Сьогодні серед основних векторів соціального розвитку України є досягнення сталого розвитку, що потребує відповідного врахування університетами при наданні освітніх послуг та здійсненні освітньої і наукової діяльності.

Великою Хартією Університетів 2020 р. визначається основоположна місія європейських університетів – соціальна роль та внесок в досягнення ЦСР: «Університети визнають свою відповідальність за взаємодію й відповідь на прагнення й виклики світу та спільнот, яким вони служать, щоб принести користь людству та задля сприяння його сталого розвитку» [9]. Наголошується, що університети є значущими для суспільства і мають громадянську відповідальність.

Питання сталості університетів на сьогоднішній день є важливим та актуальним, що підтверджується включенням показника сталості в авторитетні світові рейтинги. Так, за методологією рейтингу *Times Higher Education Impact Ranking* бали об'єднуються за ЦСР 17 (Партнерство для досягнення цілей) – 22%, з трьома найвищими балами університету щодо досягнення інших ЦСР (по 26%) [10]. Також, в рамках *Times Higher Education*, складені рейтинги щодо досягнення університетами окремих ЦСР.

Рейтинг *QS World University Rankings: Sustainability* використовує три категорії для групування (вплив на навколишнє середовище, соціальний вплив та управління), в рамках кожної з яких встановлені відповідні індикатори. Університети оцінюються та ранжуються в межах індикаторів, а бали індикаторів в підсумку формують загальний рейтинг і оцінку. Найбільший внесок серед індикаторів належить академічній репутації щодо захисту природних ресурсів та довкілля (10%), вплив досліджень на досягнення цілей сталого розвитку (9%) та обміну знаннями (6%) [11].

Зелені університети належать до групи сталих університетів. Ранжування зелених університетів можна простежити за допомогою рейтингу Університету Індонезії *UI Green Metric*. Даний рейтинг охоплює наступні показники: політику закладу вищої освіти щодо захисту довкілля та сталої інфраструктури (15%); запобігання зміні клімату та енергоефективність (21%); рециклінг та переробку відходів (18%); збереження води (10%); зменшення вуглецевого сліду від транспорту університету (18%); освіту та науку в сфері сталого розвитку (18%) [12]. За кожним з показників розроблені індикатори відповідності.

Оцінку сталості університету можна здійснити не лише на основі кількісних розрахунків, як це роблять рейтинги, але і якісно. Так, *Green Office*, як ініціатива ЮНЕСКО щодо посилення спроможності здобувачів освіти впливати на досягнення цілей сталого розвитку університетами, пропонує студентам чек-ліст для оцінки сталості університету (табл. 1).

Моделі сталого розвитку університету можуть відрізнитись між собою в залежності від переважання певної компоненти сталості – екологічної, соціальної або економічної. Спільним для всіх моделей є те, що вони ґрунтуються на сталому викладанні, сталих дослідженнях, популяризації сталого розвитку та підтримці сталих ініціатив. Успіх імплементації моделей сталого розвитку багато в чому визначається співпрацею та активною участю стейкхолдерів – наприклад, здобувачів освіти, як це реалізовано в концепції *Green Office* ЮНЕСКО.

До екологічної компоненти сталого розвитку університету можна віднести збереження природних ресурсів, впровадження зелених технологій, енергоефективність, використання відновлюваних джерел енергії, переробку відходів, використання екологічно чистого транспорту тощо. Соціальна компонента полягає в створенні інклюзивного, рівноправного та справедливого середовища для студентів, викладачів і співробітників, дотримання соціальної відповідальності, розвиток громадянської активності. Економічна компонента передбачає ефективно управління ресурсами, використання

Приклади критеріїв для якісної оцінки сталості університету, складені на основі [7]

№ п/п	Напрямок діяльності	Запитання для здійснення оцінки
1	Місія університету, цілі навчання	- До чого готує університет – бути свідомим громадяном або пасивним споживачем? - Чи є метою навчання в університеті підготовка фахівців до діяльності в інтересах сталого розвитку?
2	Проектування освітньої програми, зміст освіти	- Чи розглядає освітня програма / навчальна дисципліна теми з соціальної, економічної та екологічної перспектив? - Чи розглядають студенти реальні проблеми через практичні заняття, проекти та наукові дослідження?
3	Наукові дослідження	- Ким визначається тематика та напрямки наукових досліджень? - Чи є методи досліджень етичними? - Чи проводяться наукові дослідження в екологічно чистий спосіб? - Чи прямують учасники наукових заходів (конференцій, форумів, тренінгів і т.п.) місця зустрічі екологічно чистим транспортом? - Чи публікуються результати досліджень у виданнях з відкритим доступом?
4	Освітня діяльність, кампус	- Наскільки будівлі є енергоефективними? - Чи оснащені будівлі сонячними батареями? - Чи використовується енергозберігаюче штучне освітлення (наприклад, сертифіковане за стандартами сталого розвитку LEED та BREEAM)? - Чи здійснюється сортування та/або переробка відходів? - Чи впроваджуються заходи щодо зменшення впливу лабораторій та майстерень на довкілля?
5	Закупівлі	- Чи дотримується університет політики закупівель, що мінімізують вплив на навколишнє середовище?

інноваційних бізнес-моделей, підтримку сталих ініціатив у рамках досліджень і освітніх програм.

Потрібно звернути увагу, що в сучасному світі компетентності зі сталого розвитку необхідні практично в будь-якій галузі економічної діяльності, тому навчання щодо сталого розвитку повинно мати наскрізний характер (бути інтегрованим до всіх навчальних дисциплін, а не вивчатися лише у вигляді окремих курсів). Основою компетентностей зі сталого розвитку може бути, зокрема, Європейська рамка компетентностей щодо сталого розвитку *GreenComp*. Рамка *GreenComp* є відповіддю на зростаючу потребу людства удосконалювати та розвивати знання, навички та ставлення до життя, роботи та діяльності в екологічний спосіб. Відповідно до Об'єднаного дослідницького центру – наукової служби Європейської Комісії, що спеціалізується на наданні незалежних наукових рекомендацій та здійснює підтримку політики ЄС, «розробка європейської системи компетенцій у сфері сталого розвитку є одним із політичних заходів, викладених у Європейській зеленій угоді, як каталізатора для сприяння навчанню екологічної стійкості в ЄС» [13].

GreenComp визначає набір компетентностей щодо сталого розвитку, які рекомендовано включати в освітні програми, щоб допомогти здобувачам освіти розвинути знання, навички, уміння та світогляд відповідального ставлення до планети, природи, ресурсів, живих організмів, а також права нинішнього і майбутніх поколінь на здорові, безпечні та повноцінні умови існування. Метою *GreenComp* є забезпечення спільних на території

ЄС компетентностей щодо сталого розвитку. Європейська Комісія заохочує держави-члени використовувати рамку *Green Comp* як еталон для освітніх ініціатив щодо сталого розвитку.

Рамка *GreenComp* складається з дванадцяти компетентностей, поділених на чотири області, які включають втілення цінностей сталого розвитку, охоплення складності сталого розвитку, формування уявлення про стале майбутнє, а також діяльність для сталого розвитку. Компетентності щодо сталого розвитку надають змогу здобувачам освіти втілювати цінності сталого розвитку та охоплювати складні системи, щоб вживати або вимагати дій, які відновлюють і підтримують здоров'я екосистем та посилюють справедливість, створюючи бачення сталого майбутнього.

Сьогодні, використання рамки *GreenComp* в Україні є вкрай важливим та актуальним в контексті прогресуючого забруднення навколишнього середовища та інших викликів воєнного часу, а також наскрізності екологічної компоненти, закладеної *Планом Ukraine Facility* для відновлення України [2], Законом України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року» [14], Законом України «Про основні засади державної кліматичної політики» [15], а також Указом Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [16] та іншими нормативно-правовими актами.

Університети можуть включати зелені компетентності сталого розвитку в освітні програми в рамках компетентностей, визначених закладом

освіти. Університетам, які прагнуть сфокусувати свою діяльність на сприянні сталому розвитку, рекомендовано включати питання сталого розвитку до місій, візій та стратегій розвитку.

На сьогоднішній день «гарним тоном» є публікація університетами щорічних звітів щодо сприяння досягненню цілей сталого розвитку.

Рекомендується розбудовувати політику університетів в сфері сталого розвитку в наступних напрямках: організаційна та адміністративно-господарська діяльність, освітня діяльність, наукова діяльність та позанавчальна діяльність. Сталий університет підтримує відповідальне використання ресурсів, сприяє енергоефективності, впроваджує «зелені» технології, активно інтегрує принципи сталого розвитку у всі сфери своєї діяльності.

Зміщення фокусу діяльності університетів на сталий розвиток можливе за рахунок наступних мотивуючих факторів:

- врахування показників сталості в рейтингах університетів;
- вимоги щодо сприяння / забезпечення сталого розвитку при акредитації освітніх програм;
- потреби ринку праці в фахівцях, що мають необхідні знання, уміння та навички щодо сталого розвитку;
- фінансових стимулів щодо запровадження сталих ініціатив;
- високого рівня соціальної відповідальності учасників освітнього процесу та їх обізнаності з питань сталого розвитку та, зокрема, сталої діяльності закладів вищої освіти, та інших.

Великий потенціал для сталого розвитку університетів має долучення до глобальних ініціатив і партнерств (таких як Глобальний пакт ООН у сфері освіти для сталого розвитку), інтернаціоналізація та міжнародна академічна мобільність. Також важливою є підтримка проєктів, спрямованих на просування сталого розвитку та досягнення ЦСР на інституційному рівні.

Висновки. Впровадження принципів сталого розвитку в діяльність університетів є важливим кроком на шляху до підготовки фахівців, здатних ефективно вирішувати глобальні екологічні, економічні та соціальні проблеми, а також активно діяти для відновлення України. Сталий університет – це не лише навчальний заклад, що створює і поширює знання, а й соціальна інституція, яка активно сприяє досягненню Цілей сталого розвитку ООН (ЦСР) через освіту, науку та практичну діяльність. В контексті України сталий університет також виступає важливою ланкою, що сприяє євроінтеграційним процесам держави.

Сьогодні врахування питань сталого розвитку університетами є важливим іміджевим та репутаційним чинником, зокрема у зв'язку з включенням оцінки сталості університетів до провідних

світових рейтингів закладів вищої освіти. Діяльність університетів у сфері сталого розвитку охоплює такі аспекти, як стале управління, сталий кампус, стале викладання і навчання, сталу наукову діяльність та сталі партнерства. Включення тем сталого розвитку до освітніх програм університетів має бути наскрізним процесом, інтегрованим у всі навчальні дисципліни. Рамка компетентностей GreenComp, запропонована ЄС, може стати важливим орієнтиром для розробки відповідних освітніх програм.

Основні рекомендації щодо впровадження сталого розвитку в університетах включають:

1. Інтеграція сталого розвитку в місію та стратегію університету: університети повинні визначити сталий розвиток як один з основних напрямків своєї діяльності та включити його до стратегічних планів та операційних завдань.
2. Створення сталого кампусу: університети мають розвивати інфраструктуру, що відповідає принципам сталого розвитку.
3. Включення питань сталого розвитку в освітні програми: це повинно стати невід'ємною частиною усіх навчальних дисциплін.
4. Моніторинг діяльності зі сталого розвитку та звітність за досягненням ЦСР: університети повинні публікувати щорічні звіти, які демонструють досягнення в реалізації ЦСР.
5. Підвищення обізнаності адміністрації та учасників освітнього процесу з питань сталого розвитку: важливо посилити залучення стейкхолдерів та підвищити загальний рівень обізнаності.

Університети, орієнтуючись на сталий розвиток, можуть стати лідерами соціальних змін, формуючи майбутніх фахівців, готових вирішувати глобальні виклики та брати участь у відновленні України після війни. Впровадження сталого розвитку є важливим аспектом соціальної відповідальності університетів і буде позитивно впливати на покращення якості життя нинішнього та майбутніх поколінь.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Education for sustainable development. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education> (дата звернення: 27.11.2024).
2. План для Ukraine Facility. *Міністерство економіки України*. URL: <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/plan-ukraine-facility.pdf>. (дата звернення: 28.11.2024).
3. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. *Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text (дата звернення: 28.11.2024).
4. Васильєва, Т., Антонюк, Н., Кириченко, К., Лазненко, Д. «Зелений» кампус університету як драйвер сталого розвитку. *Mechanism of an Economic*

Regulation. 2021. №4 (94). С. 14–21. <https://doi.org/10.21272/mer.2021.94.02>

5. Устік М. Зарубіжний досвід сталого розвитку університетів. *Актуальні проблеми економіки*. 2024. № 7 (277). С. 223–229.

6. Діденко І.О., Холявко Н.І. Теоретичні аспекти сталого розвитку закладів вищої освіти України. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*. 2023. № 1 (127). С. 98–102.

7. What is a sustainable university?. *Green Office*. URL: <https://www.greenofficemovement.org/sustainable-university/> (дата звернення: 27.11.2024).

8. Римське комюніке. *Еразмус+*. https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/HERE_doc/DRAFT_Romeomunique2020_6_NEO.docx. URL: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/HERE_doc/DRAFT_Romeomunique2020_6_NEO.docx. (дата звернення: 27.11.2024).

9. Велика хартія університетів 2020. *Magna Charta Observatory*. URL: <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu2020/mcu2020-ukrainian-english.pdf/@@download/file/MCU2020%20-%20Ukrainian%20-%20English.pdf> (дата звернення: 28.11.2024).

10. Top universities pursuing sustainable development goals in 2024. *Times Higher Education*. URL: [https://](https://www.timeshighereducation.com/impactrankings)

www.timeshighereducation.com/impactrankings (дата звернення: 27.11.2024).

11. QS Sustainability Rankings. *QS Quacquarelli Symonds*. URL: <https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/8551503200668-QS-Sustainability-Rankings> (дата звернення: 28.11.2024).

12. Methodology. *UI GreenMetric World University Rankings*. URL: <https://greenmetric.ui.ac.id/about/methodology> (дата звернення: 27.11.2024).

13. GreenComp The European sustainability competence framework. *JRC Publications Repository*. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040> (дата звернення: 28.11.2024).

14. Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року : Закон України від 28.02.2019 № 2697-VIII. *Відомості Верховної Ради*. № 16. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#Text>.

15. Про основні засади державної кліматичної політики : Закон України від 08.10.2024 № 3991-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3991-20#Text> (дата звернення: 28.11.2024).

16. Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30.09.2019 № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 28.11.2024).

ФОРМУВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА В УМОВАХ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

FORMATION OF PRAXEOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FORESTRY SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF DUAL LEARNING

У статті узагальнено потенціал дуального навчання у формуванні праксеологічної компетентності фахівців лісового господарства в закладах фахової передвищої освіти. Актуальні реалії професійної діяльності висувають нові вимоги до особистості фахівців лісового господарства. На перший план зміщується здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку, самостійно знаходити розв'язання соціально і професійно значущих проблем в умовах дійсності, що швидко змінюється. Тобто йдеться про формування практико-зорієнтованих умінь, які акумулюються в праксеологічну компетентність. Підсумовано, що формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства вимагає реалізації потенціалу дуального навчання як інноваційного концепту професійно-технічної освіти. Дуальне навчання як елемент практичної підготовки майбутніх фахівців лісової галузі ґрунтується на тісній взаємодії закладів передвищої освіти і підприємств. Набуваючи практичних умінь і навичок на підприємствах лісового господарства, одночасно занурюються в реальний виробничий процес. До переваг практико-зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців лісового господарства в умовах дуальної освіти віднесено: отримання випускниками професійної школи набору компетентностей (у тому числі, праксеологічної), що відповідають вимогам сучасної економіки загалом і роботодавців зокрема; можливість опанування індивідуального набору додаткових кваліфікацій (компетенцій) на основі варіативної частини освітньої програми; скорочення термінів професійної та соціально-психологічної адаптації випускників закладів передвищої освіти на підприємствах лісового господарства, швидше долучення до формальної та неформальної структури трудового колективу; відсутність необхідності у відносно витратній системі «довчання» і перепідготовки молодих фахівців лісового господарства; можливість збагачення практичних умінь і навичок студентів на сучасній матеріально-технічній базі підприємств лісового господарства, яку вони мають у своєму розпорядженні. Дуальне навчання як інноваційний тип професійно-технічної освіти побудоване на єдності трьох методологічних засад: аксіологічної (паритетність гуманістичних і техніко-технологічних цінностей і цілей), онтологічної (компетентнісний підхід) і діяльнісної (організація процесу розвитку

практичних умінь студентів к суб'єктів професійної діяльності, соціально-професійних відносин).

Ключові слова: дуальне навчання, кваліфіковані робітники, майбутні фахівці лісового господарства, праксеологічна компетентність, практична підготовка, професійно-технічна освіта, заклади передвищої освіти.

The article summarizes the potential of dual education in the formation of praxeological competence of forestry specialists in institutions of professional pre-higher education. The current realities of professional activity put forward new requirements for the personality of forestry specialists. The ability to be the subject of their professional development, to independently find solutions to socially and professionally significant problems in a rapidly changing reality is shifting to the forefront. That is, we are talking about the formation of practice-oriented skills that are accumulated into praxeological competence. It is summarised that the formation of the praxeological competence of future forestry specialists requires the realisation of the potential of dual learning as an innovative concept of vocational education. Dual learning as an element of practical training of future forestry specialists is based on close cooperation between higher education institutions and enterprises. While acquiring practical skills at forestry enterprises, students are simultaneously immersed in the real production process. The advantages of practice-oriented training of future forestry specialists in dual education include: graduates of vocational schools obtaining a set of competencies (including praxeological) that meet the requirements of the modern economy in general and employers in particular; the possibility of mastering an individual set of additional qualifications (competencies) based on the variable part of the educational programme; reduction of the time of professional and socio-psychological adaptation of graduates of higher education institutions to the enterprise. Dual learning as an innovative type of vocational education is based on the unity of three methodological principles: axiological (parity of humanistic and technical and technological values and goals), ontological (competence-based approach) and activity-based (organisation of the process of developing students' practical skills as subjects of professional activity, social and professional relations).

Key words: dual training, skilled workers, future forestry specialists, praxeological competence, practical training, vocational education, pre-higher education institutions.

УДК 378.16-221.39/87
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.28>

Швардак М.В.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри педагогіки
дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету

Пинзеник О.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього
менеджменту
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині проблематика підготовки кваліфікованих фахівців робітничих професій перебуває в центрі уваги педагогів, роботодавців та суспільства. Серйозні трансформації системи передвищої освіти, пов'язані з модернізацією інституту освіти України загалом, зокрема структурною зміною щаблів

освіти, спрямовують освітян до пошуку нових шляхів навчання майбутніх фахівців, зокрема й лісового господарства. Сьогодні акцент у передвищій освіті змістився на формування практичних умінь й навичок студентів.

Держава та бізнес-спільнота ставить перед професійними освітніми організаціями завдання підготувати

не просто випускників з дипломом, а справжніх фахівців, здатних виконувати трудові функції на конкретному робочому місці в повному обсязі. Ринок праці потребує високопрофесійних кадрів лісового господарства, які вміють якісно та відповідально виконувати свої професійні обов'язки, адаптуватися до виробничих умов, що швидко змінюються.

Один зі шляхів удосконалення якості підготовки майбутніх фахівців лісового господарства – впровадження дуальної системи навчання. Дуальне навчання, як показує практика європейської системи освіти, є результатом тісної взаємодії закладів освіти, в тому числі передвищої, і роботодавців щодо успішної професійної та соціальної адаптації майбутнього фахівця. В умовах дуального навчання студенти, вже на ранніх етапах навчання долучаються до виробничого процесу як працівники підприємств лісового комплексу.

Про потенціал дуального навчання писав ще А. Сміт. В праці «Дослідження про природу і причини багатства народів» автор підкреслював, що систему практичної підготовки та наставництва в дуальному навчанні необхідно вважати традиційними методами підготовки кваліфікованих робітників на робочому місці, оскільки, працюючи поруч із майстром, молоді фахівці мають змогу опанувати «ази професії» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дуальне навчання як форма практичної підготовки майбутніх фахівців робітничих спеціальностей активно обговорюється в теорії і практиці педагогіки. Загальні аспекти організації підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти висвітлено в напрацюваннях І. Габенко [1]. Досвід упровадження дуальної освіти в зарубіжних країнах узагальнив О. Кучер [6]. Цінними є висновки Т. Іщенко та А. Чайковської щодо результатів другого року запровадження пілотного проєкту у закладах вищої та фахової передвищої освіти України [2]. Розкриваючи проблему кризи з кваліфікованими кадрами в різних сферах економіки України В. Ковальчук виявив шляхи подолання кваліфікаційного розриву в підготовці майбутніх фахівців [3]. Одним з дієвих інструментів автор вважає дуальне навчання як засіб праксеологізації підготовки студентів у фахових коледжах. Також варто підкреслити, що на сьогоднішній день розроблено велику кількість методичної літератури, яка містить вказівки щодо впровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників [7; 8; 9 та ін.]

У доробку В. Ковальчук та С. Ігнатенко розроблено теоретико-методологічні аспекти впровадження дуальної освіти в професійній (професійно-технічній) освіті [4]. Тоді як Н. Кулалаєва розробила методику організації дуальної форми навчання для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників [5]. О. Стрілець конкретизував суть і структуру професійної підготовки майбутніх

кваліфікованих робітників машинобудівної галузі за дуальною формою освіти [10]. У сучасній літературі висвітлено логіку використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників (М. Шимановський [13]).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на існуючі доробки в галузі впровадження дуальної освіти в підготовку кваліфікованих працівників, залишається невирішеною сукупність питань, що стосується організації дуального навчання майбутніх фахівців лісового господарства, оцінки його впливу на формування практичних умінь та навичок студентів, та, глобально, формування праксеологічної компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти. Вирішення окреслених питань спрямовує до подальшого вивчення можливостей дуального навчання в підготовці кадрів для лісового господарства в фахових коледжах.

Мета статті – узагальнення потенціалу дуального навчання у формуванні праксеологічної компетентності фахівців лісового господарства в закладах фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, висувають нові вимоги до особистості фахівців лісового господарства. На перший план висувається здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку, самостійно знаходити розв'язання соціально і професійно значущих проблем в умовах дійсності, що швидко змінюється. Тобто йдеться про формування практико-зорієнтованих умінь, які акумулюються в *праксеологічну компетентність* [12]. Ця здатність забезпечуватиме здійснення студентами раціональних та ефективних професійних дій. Формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства вимагає реалізації потенціалу *дуального навчання* як інноваційного концепту професійно-технічної освіти [11].

Одним із завдань модернізації системи передвищої лісової освіти є формування освітніх мереж, розробка та впровадження мережевої форми реалізації освітніх програм і проєктів для забезпечення доступності та вибору якісної освіти. Вирішення цього завдання передбачає: розвиток і вдосконалення мережевої взаємодії професійних освітніх організацій з підприємствами та загальноосвітніми організаціями. Визначальним чинником становлення мережевої взаємодії слугує *дуальне навчання*.

Дуальну форму професійно-технічної освіти О. Стрілець характеризує як освітній процес, що поєднує практичне навчання з частковою зайнятістю на виробництві та навчання в закладі освіти [10]. Ця форма здобуття кваліфікації ефективна лише за наявності добре налагодженого механізму соціального партнерства [8, с. 18].

У дуальній системі, на переконання О. Кучер, навчання посилюється і якісно змінюється роль

роботодавця [6]. На території підприємства створюються навчальні робочі місця, які можуть відрізнятися від звичайного робочого місця наявністю віртуального симуляційного обладнання. Найважливіший компонент навчання на робочому місці – наявність підготовлених кадрів, які виступають як наставники. Тобто студенти опановують практичні вміння фахово розв'язувати завдання з оцінювання якісних і кількісних характеристик лісових ресурсів у статичній та динамічній, кваліфіковано визначати біометричні характеристики лісових насаджень, окремих дерев і заготовленої лісопродукції, що використовуються для раціонального планування і ведення лісгосподарської діяльності, оцінювання динаміки та розвитку лісів у співпраці з наставниками від підприємств.

У традиційному розумінні, дуальна освіта – це одна з моделей, що забезпечує випускникам фахових коледжів здобуття кваліфікації, яка відповідає вимогам роботодавця, сприяє опануванню студентами необхідними практичними вміннями вже на старті професійної кар'єри. Система забезпечення практичної підготовки студентів закладів передвищої освіти на основі дуального навчання як інноваційний тип організації професійної освіти, передбачає тісну взаємодію двох різних навчально-виробничих середовищ: підприємства і професійної школи.

Аналіз досвіду використання дуальної системи навчання в зарубіжних країнах дав змогу узагальнити її переваги порівняно з традиційною:

- усунення основного недоліку традиційних форм і методів навчання – розриву між теорією і практикою;

- забезпечення стійкої мотивації до отримання знань і набуття професійних навичок (оскільки якість знань безпосередньо пов'язана з виконанням службових обов'язків на робочих місцях);

- врахування освітньою організацією вимог замовників-підприємств до майбутніх фахівців;

- забезпечення високого відсотка працевлаштування випускників (оскільки вони повністю відповідають вимогам роботодавця, а навчання максимально наближене до запитів виробництва);

- оцінювання якості підготовки фахівців самими роботодавцями (можливість оцінити рівень підготовленості майбутніх фахівців безпосередньо у виробничих умовах);

- стажування викладачів професійного циклу, майстрів виробничого навчання на виробництві;

- залучення викладачів і майстрів виробничого навчання як соціальних партнерів на підприємствах-партнерах;

- зниження навантаження на бюджет (частину витрат із професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників несе підприємство).

За таких умов освітній процес організовується таким чином, що теоретичне навчання здійснюється в фахових коледжах, а практичне – на підприємствах лісового господарства. Таким чином,

забезпечується баланс між когнітивною складовою професійного навчання майбутніх фахівців лісової галузі та його практичним компонентом. Досягнення такого балансу можливе завдяки спільності цілей професійної школи та підприємства – підготовки компетентних фахівців, затребуваних на ринку праці. Спільність цілей зумовлює розвиток інституту соціального партнерства з чіткою диференціацією інтересів та обов'язків професійної освіти і виробництва за провідної ролі роботодавців.

Дуальне навчання як елемент практичної підготовки майбутніх фахівців лісової галузі відповідно до своєї назви (від слова «дуєт») ґрунтується на тісній взаємодії закладів передвищої освіти і підприємств. Набуваючи практичних умінь і навичок на підприємствах лісового господарства, одночасно занурюються в реальний виробничий процес. Що ініціює формування та розвиток праксеологічної компетентності студентів. Тому після випуску їм не потрібна адаптація до виробництва, вони зможуть без перешкод влитися до складу трудового колективу.

З іншого боку, дуальне навчання відіграє позитивну роль для розвитку підприємств галузі. Адже в результаті навчання майбутніх фахівців лісової галузі «під замовлення» з'являються саме ті кадри, які потрібні їм. Беручи активну участь в освітньому процесі, підприємства можуть під час навчання коригувати його зміст, змінювати навчальні програми відповідно до перебігу своєї технологічної модернізації. Водночас варто підкреслити, що розвиток дуального навчання на підприємствах лісового комплексу зіштовхується з низкою бар'єрів, до яких можна віднести недостатню мотивацію роботодавця щодо укладення договорів цільового навчання, закріплення та підвищення кваліфікації майстрів і наставників від підприємства, недосконалості методів навчання студентів безпосередньо на робочих місцях, надання для навчання сучасного обладнання та оснащення.

До переваг практико-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців лісового господарства в умовах дуальної освіти сучасні дослідники [7; 8; 9 та ін.] відносять:

- отримання випускниками професійної школи набору компетентностей (в тому числі, праксеологічної), що відповідають вимогам сучасної економіки загалом і роботодавців зокрема;

- можливість опанування індивідуального набору додаткових кваліфікацій (компетенцій) на основі варіативної частини освітньої програми;

- скорочення термінів професійної та соціально-психологічної адаптації випускників закладів передвищої освіти на підприємствах лісового господарства, швидше долучення до формальної та неформальної структури трудового колективу;

- відсутність необхідності у відносно витратній системі «довчання» і перепідготовки молодих фахівців лісового господарства;

– можливість збагачення практичних умінь і навичок студентів на сучасній матеріально-технічній базі підприємств лісового господарства, яку вони мають у своєму розпорядженні.

Підсумовуючи, зазначимо, що з точки зору теоретичного трактування дуальне навчання – це інноваційний тип професійно-технічної освіти, що передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфер у підготовці фахівців лісового господарства, побудовану на єдності трьох методологічних засад: аксіологічної (паритетність гуманістичних і техніко-технологічних цінностей і цілей), онтологічної (компетентнісний підхід) і діяльнісної (організація процесу розвитку практичних умінь студентів як суб'єктів професійної діяльності, соціально-професійних відносин). Результатом впровадження дуального навчання в підготовку майбутніх фахівців лісового господарства повинна стати сформована праксеологічна компетентність студентів.

Висновки. Концепт дуального навчання в професійно-технічній освіті, який активно впроваджується в закладах передвищої освіти нашої країні, дає змогу сподіватися на ліквідацію розриву між теорією і практикою під час підготовки кваліфікованих кадрів для лісового господарства. Дуальне навчання – форма підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, яка комбінує теоретичне навчання в освітній організації та практичне – на виробничому підприємстві, де в студентів виробляються необхідні для конкретного виробництва професійні практичні вміння й навички. Зasadничим принципом дуального навчання є однакова відповідальність закладів передвищої освіти і підприємств лісового комплексу за якість підготовки кадрів. Для підприємства, дуальне навчання як модель освіти відкриває можливості підготовки кадрів, готових виконувати професійні функції «тут і зараз», скорочення витрат, передбачених на пошук і підбір працівників, їхнє перенавчання та адаптацію, відібрати найкращих випускників, оскільки за період практичного навчання їхні сильні та слабкі сторони стають очевидними. Для студентів закладів передвищої освіти – опанувати практичні вміння й навички, адаптуватися до реальних виробничих умов, розвинути вміння працювати в колективі, сформулювати професійні компетентності та відповідальність, успішно працевлаштуватися за фахом після закінчення навчання. В рамках дуального навчання держава ефективно вирішує завдання підготовки кваліфікованих кадрів для всієї лісової галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Габенко І. М. Аспекти організації підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019. Т. 1. Вип. 11. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/24.pdf/ (дата звернення: 10.11.2024)
2. Іщенко Т. Д., Чайковська А. Б. Про результати другого року запровадження пілотного проєкту у

зкладах вищої та фахової передвищої освіти України. *Дуальна форма здобуття освіти: успіхи та проблеми другого року запровадження пілотного проєкту у закладах фахової передвищої та вищої освіти України* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 листопада 2021 р.). Київ: Науково-методичний центр ВФПО, 2021. С. 4–8.

3. Ковальчук В. І. Шляхи подолання кваліфікаційного розриву в підготовці майбутніх фахівців. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Тези доп. XI Міжнар. наук.-практ. конференції*. Хмельницький: Вид-во ХНУ. 2021. С. 27–28.

4. Ковальчук В. І., Ігнатенко С. В. Упровадження дуальної освіти в професійній (професійно-технічній) освіті. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2019. № 1 (39). С. 120–132.

5. Кулалаєва Н. Методика організації дуальної форми навчання для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. *Професійна освіта*. 2020. № 3 (88). С. 26–28.

6. Кучер О. А. Міжнародний досвід упровадження дуальної освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023. № 2 (26). С. 70–82.

7. Методичні засади впровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, машинобудівної галузей, сфери обслуговування та громадського харчування: монографія / Гайдук О. В., Герлянд Т. М., Гоменюк Д. В., Кулалаєва Н. В., Пятничук Т. В., Шимановський М. М.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Київ: ІПО НАПН України, 2023. 118 с.

8. Методичні рекомендації щодо впровадження дуальної форми здобуття освіти / Бугайчук В., Бучинська О., Давліканова О., Ковальчук С., Леу-Севериненко С., Лилик І., Перезовова І., Романов М., Серік М., Чайковська А. ; за заг. ред. М. Романова. Київ : ТОВ «Вістка», 2023. 281 с.

9. Організація дуальної форми навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: практич. посіб. / Т. М. Герлянд, І. А. Дрозіч, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. – Житомир: «Полісся», 2019. 304 с.

10. Стрілець О. І. Суть і структура професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі за дуальною формою освіти. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № CLI (151). С. 131–143.

11. Швардак М., Пинзеник О. Дуальна освіта як концепт практичної підготовки кваліфікованих робітників (на прикладі фахівців лісового господарства) в закладах передвищої освіти. *Наука і техніка сьогодні*, 2024. № 13 (41). С. 765–773. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13\(41\)-765-773](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13(41)-765-773)

12. Швардак М. В. Практикологічний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2023. Вип. 91. С. 262–265. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.55>

13. Шимановський М. Сучасні виробничі технології у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Професійна освіта*. 2020. № 4 (89). С. 23–25.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИFACTORS INFLUENCING THE STRESS RESILIENCE OF FUTURE HIGHER
EDUCATION TEACHERS

У статті проаналізовано значення поняття стресостійкості й визначено її, як індивідуальну характеристику особистості для протидії стресу.

Визначено, що кожна особистість реагує на стресові ситуації по-різному, навіть знаходячись в однакових умовах. У ході аналізу сучасних наукових розвідок встановлено, що стресостійкість тісно пов'язана з поняттями: емоційне вигорання, стійкість до стресу, емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, емоційна стабільність, здатність протистояти стресу.

Встановлено й теоретично обґрунтовано, що стресостійкість викладачів, зокрема здобувачів ЗВО, залежить від комплексу чинників, які мають значно ширше поле для пошуків.

У нашому дослідженні запропоновано визначити індивідуальні (особистісні риси, контроль за фізичним здоров'ям, психологічні ресурси), професійні (професійна мотивація, робоче навантаження, якість освітнього середовища, професійна підготовка, робота зі студентами) та соціальні (підтримка колег і керівництва, сімейне оточення, суспільні очікування, економічна стабільність) чинники, які впливають на стресостійкість майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

У роботі проаналізовано та запропоновано способи, які здатні підвищити стресостійкість, або зменшити вплив негативних факторів на емоційно-психологічний стан людини: проводити різні практики (медитацію, дихальні вправи, ароматерапію, аутотренінг), арт-терапію, прогулянки на свіжому повітрі, читання книг, створення сприятливого робочого середовища, участь у творчих проектах, підвищення кваліфікації за рахунок участі у науково-методичних вебінарах, творчих майстерках тощо.

Доведено актуальність цього дослідження, а також визначено подальший перспективний напрямок майбутніх наукових розвідок у визначенні педагогічних умов формування стресостійкості майбутніх викладачів ЗВО.
Ключові слова: стресостійкість, майбутні викладачі закладів вищої освіти, чинники стресостійкості, ментальне здоров'я, емо-

ційно-психологічне вигорання, способи протидії стресу.

The article analyzes the concept of stress resistance and defines it as an individual characteristic of a person to counteract stress.

It has been determined that each individual reacts differently to stressful situations, even when in identical conditions. The analysis of modern scientific studies has established that stress resistance is closely related to the concepts of emotional burnout, resilience to stress, emotional stability, psychological resistance to stress, emotional balance, and the ability to withstand stress.

It has also been established and theoretically substantiated that the stress resistance of educators, particularly higher education applicants, depends on a complex of factors that offer a significantly broader field for exploration.

In our study, we propose identifying individual (personal traits, physical health control, psychological resources), professional (professional motivation, workload, quality of the educational environment, professional training, work with students), and social (support from colleagues and management, family environment, societal expectations, economic stability) factors that influence the stress resistance of future educators in higher education institutions.

The paper analyzes and suggests methods to enhance stress resistance or reduce the impact of negative factors on a person's emotional and psychological state: engaging in various practices (meditation, breathing exercises, aromatherapy, autogenic training), art therapy, walks in the fresh air, reading books, creating a favorable working environment, participating in creative projects, and improving qualifications through participation in scientific and methodological webinars, creative workshops, etc.

The relevance of this study has been proven, and a further promising direction for future scientific research has been identified in determining the pedagogical conditions for developing stress resilience in future higher education instructors.

Key words: stress resistance, future educators of higher education institutions, stress resistance factors, mental health, emotional and psychological burnout, stress management methods.

УДК 37.091.12.011.3-051:159.944.4]:005.523
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.29>

Теряєв А.В.,
аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах нестабільної соціально-політичної ситуації в країні, спричиненої війною з російським агресором, люди перебувають в постійному страху за своє життя та безпеку близьких. У людей від постійних емоційних перевантажень виникає відчуття тривожності,

яке може спричинити глибокий стрес та перерости в затяжну депресію.

Особливо важко справлятися з такими емоціями професіям, які працюють безпосередньо з людьми, особливо, педагогам, до яких суспільство ставить високі вимоги до всіх аспектів педагогічної діяльності. Викладач є однією з найбільш інтелектуальних та емпатійних професій, які

мають не зважаючи ні на які труднощі та обставини, виступати джерелом знань, власним прикладом мотивувати здобувачів навчатися і при цьому знаходити життєво-важливий ресурс для протистояння емоційному вигоранню.

Цьому навчитися дуже складно, і як правило, такі вміння набуваються з багаторічним досвідом професійної діяльності. Саме тому дуже важливо формувати стресостійкість у майбутніх педагогів ще під час їхнього навчання для скорішої адаптації на робочому місці та успішної подальшої педагогічної діяльності.

Стресостійкість – це здатність особистості зберігати емоційну рівновагу, завдяки наявності сформованих умінь протистояти впливу стрес-факторів, контролюючи власний емоційний стан та проявляючи витримку у професійній діяльності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом інтерес до вивчення цього питання стрімко зростає, що відображено в сучасних наукових розвідках учених: Д. Дубравської, Г. Дубчака, В. Корольчук, К. Панкіної, А. Пасічненка, Н. Слободянник, Т. Титаренко, Т. Цибуляк, М. Шпак та ін.

Переважає більшість дослідників визначає поняття «стресостійкості» через призму взаємозв'язаних понять: стійкість до стресу, емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, емоційна стабільність, здатність протистояти стресу [2; 3; 4; 5].

Зберігання стресостійкості є однією з ключових здатностей майбутнього педагога для здійснення адекватної викладацької діяльності, яка полягає не лише у вмінні приховувати свій реальний емоційний стан та професійно виконувати свої професійні обов'язки в будь-яких стресових обставинах, а й у здатності правильно оцінювати поточну ситуацію та правильно себе емоційно налаштувати у критичні моменти.

На переконання К. Панкіної, здатність до збереження стресостійкості педагога допоможе йому впоратися з негативними наслідками стресових ситуацій, уникнути дезінтеграції та різних порушень, забезпечити основу для внутрішньої рівноваги, підтримати високу працездатність, оцінити ефективність своєї професійної діяльності й, найголовніше, зберегти своє ментальне здоров'я [3].

Для цього слід розуміти, що педагогічна робота супроводжується значним емоційним навантаженням, яке супроводжується перевтомою через значний обсяг інформації, який треба опрацювати щоб донести до аудиторії, здійснення науково-методичної діяльності тощо. Крім того величезну роль відіграє безпосереднє професійне спілкування зі здобувачами, колегами та іншими учасниками освітнього процесу, що вимагає акумуляції емоційного та психологічного ресурсу [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Постійне знаходження педагога в стресовому стані може призводити до негативних наслідків, які пов'язані з психологічними розладами: невротами, психологічним виснаженням та емоційним вигоранням, психосоматичними захворюваннями [5], панічними атаками та навіть затяжними депресіями, що мають небезпечний характер.

Тому нашим завданням є підготувати молодь до майбутніх ризиків, які можуть вплинути на їх здоров'я і допомогти їм в адаптації в кризових ситуаціях.

Мета цієї статті полягає у визначенні чинників, які впливають на стресостійкість педагогів, зокрема, майбутніх викладачів закладів вищої освіти, а також у встановленні способів протидії стресу здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим аспектом для формування стресостійкості викладачів є визначення факторів, які безпосередньо впливають на емоційний стан викладача. Дослідники протидії стресу організму визначають, як правило, внутрішні (особистісні) і зовнішні (соціальні) чинники [6; 7; 8].

До зовнішніх чинників стресостійкості належать: оцінка стресової ситуації; вибір стратегій подолання стресу (копінг-поведінка); вплив травматичних подій на особистість і ступінь пропрацювання травматичного досвіду; наявність соціальної підтримки; професійний і життєвий досвід; робоче навантаження; взаємодія зі студентами; адміністративні вимоги, а також психологічна підготовка до діяльності в екстремальних умовах.

Внутрішні чинники включають: психоемоційну стабільність, рівень професійної підготовки; особистісні характеристики; рівень когнітивного розвитку; рівень розвитку комунікативних здібностей.

На наш погляд, стресостійкість викладачів залежить від комплексу чинників, які мають значно ширше поле для пошуків. Тому в нашому дослідженні пропонуємо визначити індивідуальні, професійні та соціальні чинники.

Ми погоджуємося з думкою Д. Дубравської, яка визначає стресостійкість як індивідуальну властивість організму зберігати нормальну працездатність під дією агентів стресу [9]. Подібної думки дотримується й В. Шагар, який у своїх розвідках представляє стресостійкість комплексом особистісних характеристик, які допомагають протидіяти стресу [10].

Дійсно кожна людина це індивідуальність, яка по різному відчуває тривогу, дискомфорт під впливом негативних подій або переживань. Хтось впадає в паніку та постійну тривогу, навіть, якщо умови не настільки критичні. Хтось намагається уникати стресових ситуацій і направляти свої думки в позитивне мислення. Але є й ті, які занадто сильно

поринають у активну діяльність, не контролюючи, тиск взятих обов'язків, які в кінцевому етапі призводять до педагогічного емоційного вигорання, що має пагубні наслідки для психічного здоров'я.

Тому дуже важливо вивчати себе і навчитися балансувати на межі своїх відчуттів втоми, виснаженості чи емоційної нестабільності і практикувати застосовувати найбільш сприятливі техніки для протидії емоційно-психологічному вигоранню.

Ми вважаємо, що до індивідуальних чинників стресостійкості доцільно віднести:

- особистісні риси: високий рівень емоційного інтелекту, оптимізм, адаптивність та здатність до самоконтролю, яка знижує ризик стресу;

- контроль за фізичним здоров'ям: регулярні заняття спортом позитивно впливають на добре фізичне самопочуття, а також сприяють стійкості до стресу;

- психологічні ресурси: адекватна самооцінка, внутрішній локус контролю (віра у власну здатність впливати на обставини) і впевненість у собі сприяють ефективнішій адаптації до стресових умов.

Як зазначалося вище, педагогічно-викладацька діяльність є однією з найбільш емоційно-виснажливих професій, тому звичайно професійні чинники теж значною мірою впливають на стресостійкість організму. До таких факторів у своєму дослідженні ми відносимо:

- професійна мотивація: інтерес до викладацької діяльності та задоволення від роботи зі здобувачами допомагають впоратися з різними емоційними труднощами;

- робоче навантаження: перевантаження викладача підготовкою до занять, перевіркою завдань, методично-дидактичні обов'язки, наукова діяльність, адміністративні обов'язками можуть викликати хронічний стрес;

- якість освітнього середовища: недостатня технічна підтримка, або відсутність живої комунікації в умовах дистанційного навчання, конфліктні ситуації в колективі, невизначеність у посадових обов'язках підсилюють стрес;

- професійна підготовка: викладачі з високим рівнем кваліфікації та професійними знаннями краще адаптуються до складних ситуацій;

- робота зі студентами: конфліктні ситуації, недостатня комунікація та відсутність зворотного зв'язку можуть створювати деструктивні умови взаємодії та додатковий негативний емоційний тиск.

Людина будь-якої професії є соціальною особистістю, яка потребує певної емпатії з боку інших людей, впевненості, що вона знаходиться в безпеці, а також соціальної захищеності. У цьому аспекті, ми виділяємо наступні соціальні чинники:

- підтримка колег і керівництва: наявність підтримки з боку колег, здобувачів чи адміністрації закладу освіти сприяє зниженню стресу;

- сімейне оточення: гармонійні стосунки вдома і підтримка близьких допомагають викладачам зберігати емоційну рівновагу;

- суспільні очікування: тиск суспільства на викладачів, як носіїв освітніх цінностей, може збільшувати стрес. До викладачів висуваються занадто високі вимоги як з боку керівництва, так і з боку суспільства. Від них очікуються бездоганні знання, високий рівень педагогічної майстерності й повсякденна продуктивність, незважаючи на різні життєві обставини;

- економічна стабільність: невідповідна оплата праці або невпевненість у стабільності роботи, відсутність додаткової матеріальної мотивації у вигляді преміювань тощо на тлі таких же викладачів, погіршують психологічний стан.

Слід зауважити, що одні й ті ж чинники можуть слугувати, як чинниками протидії стресу, так і бути їхніми безпосередніми збудниками, в залежності від їхнього конкретного прояву та обставин, в яких перебуває людина. Крім того, як правило, тотальний вплив на нервову систему має дія саме комплексу чинників, які разом руйнівною силою впливають на викладачів, зокрема майбутніх педагогів.

Найчастіше викладачі, які не вміють протистояти стресу, страждають на емоційне вигорання, яке супроводжується спадом професійної продуктивності та відсутністю позитивної мотивації до продовження викладацької діяльності, відсутність настрою, апатія до будь-яких справ.

Спираючись на існуючі різноманітні фактори стресу, що впливають на викладачів ЗВО, зокрема майбутніх педагогів, актуальною проблемою є пошук шляхів зменшення тиску або унеможливлення тотального впливу на стресостійкість.

У разі впливу відповідних факторів на людину життєво важливо стабілізувати емоційно-психологічний стан. Фахівці з окресленої проблеми рекомендують застосовувати психо-соматичні практики, які здатні підвищити стресостійкість, або зменшити вплив негативних факторів на емоційно-психологічний стан людини.

До таких технік відносять: медитацію, дихальні вправи, прогулянки на свіжому повітрі, ароматерапію, хоббі, аутотренінги, арт-терапію (малювання картин, розмальовки для антистресу), перегляд художніх фільмів, читання книг), правильний тайм-менеджмент у контексті раціонального розподілу робочого часу та часу на відпочинок, тощо.

Щоб протистояти стресу важливо пізнати себе і зрозуміти, які саме засоби здатні підтримувати стабільний емоційно-психологічний стан. Треба вчитися врегульовувати та контролювати свої емоції, формувати позитивну мотивацію в професійних та життєвих ситуаціях.

Щодо запобігання стресу безпосередньо під час професійної діяльності, доцільно отримувати підтримку з боку колег-однодумців. Створювати

сприятливе робоче середовища з акцентом на співпрацю та взаємодопомогу з боку здобувачів. Щоб зменшити рівень тривожності доцільно брати участь у творчих проєктах, залучати здобувачів до активної наукової співпраці, участі в студентських конкурсах, які поглинають учасників у творчий процес і при цьому відволікають від зовнішніх збудників стресу. Також для майбутніх викладачів є багато можливостей для підвищення кваліфікації, участі у науково-методичних вебінарах, творчих майстерках, навіть у режимі онлайн.

Висновки. Проведений нами аналіз констатує, що формування стресостійкості у майбутніх педагогів є надзвичайно актуальним і важливим завданням сьогодення. Постійні тривоги та стреси негативно впливають на стабільність нашої нервової системи та дестабілізують психологічний стан та здорову професійну продуктивність.

Стресостійкість є дійсно індивідуальною характеристикою особистості, яка має різний прояв. На стресостійкість впливають різні чинники, які можуть впливати як з позитивно так і негативно. У своєму дослідженні ми виокремлюємо індивідуальні, професійні та соціальні чинники, які впливають на стресостійкість майбутнього педагога. Крім того, майбутньому викладачу слід пізнавати себе і відшукувати найбільш сприятливі методи подолання та протидії стресу та психологічно-емоційному вигоранню.

Подальшим перспективним завданням вбачаємо пошук та обґрунтування педагогічних умов формування стресостійкості майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стресостійкість. Словник психологічних термінів. Національний фармацевтичний університет. URL: <https://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv/> (дата звернення: 12.11.2024).
2. Дубчак Г.М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних

професій: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 168 с. (дата звернення: 10.11.2024).

3. Панкіна К. Стресостійкість педагога в умовах війни та дистанційного навчання. *Педагогічний вісник Поділля. Ціннісні орієнтири виховання*. 2023. № 2. С. 30–32. URL: https://znayshov.com/News/Details/pedahohichnyi_visnyk_podillia_2_2023 (дата звернення: 03.11.2024).

4. Пасічніченко А. В. Стресостійкість як професійно значуща риса особистості педагога. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Кременчук, 19 березня 2021 р. Кременчук : Методичний, 2021. С. 55–59. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16473> (дата звернення: 14.11.2024 р.)

5. Цибуляк Н. Ю. Професійна стресостійкість спеціального педагога. *Науковий вісник ХДУ. Сер.: Психологічні науки*. 2019. № 4. с. 266–274. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/1015/969>

6. Корольчук В. М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип. 7. С. 210–218. (дата звернення: 12.11.2024).

7. Слободяник Н. В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Соціальна психологія; психологія соціальної роботи*. 2024. Т. 35 (74) № 4. С. 91–95. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2024/16.pdf (дата звернення: 09.11.2024).

8. Шпак М. М. Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості. Габітус*. 2022. Вип. 39. С. 199–203. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_39_38 (дата звернення: 08.11.2024).

9. Дубравська Д. М. Основи психології: Навч. посібн. Львів: Світ, 2001. 280 с. (дата звернення: 10.11.2024).

10. Шагар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf (дата звернення: 05.11.2024).

МОТИВАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ПРИЧИНИ ТА УРЯДОВІ ІНІЦІАТИВИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

MOTIVATION OF UNIVERSITY EDUCATORS IN THE UNITED KINGDOM: REASONS AND GOVERNMENT INITIATIVES OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

У статті проаналізовано проблеми, пов'язані зі збереженням та розвитком викладацького потенціалу в університетах Великої Британії у другій половині ХХ століття. У ході дослідження зазначено, що передумовами до змін послугував повоєнний період Другої світової війни, який вніс значні корективи в консервативні особливості освітньої системи зазначеної країни.

У статті розглянуто причини, які спонукали уряд Великої Британії до застосування відповідних заходів на найвищому державному рівні: переважання військово-промислового розвитку під час війни; усвідомлення урядом необхідності мирного оновлення країни за рахунок розширення доступу до освіти для робітничого класу, роблячи вищу освіту інструментом соціального прогресу; необхідність модернізації навчальних програм та впровадження інноваційних методик викладання, адаптованих до нових реалій; невідповідність між високим навантаженням викладачів, яке включало як освітню, так і наукову складову, та їхньою заробітною платнею.

У ході аналізу наукових джерел визначено заходи, які впроваджував уряд Великої Британії для мотивування викладачів університетів до професійної діяльності у другій половині ХХ століття. Уряд та університети впроваджували реформи для покращення умов праці викладачів, включаючи фінансові стимули, розвиток кар'єрних можливостей та адаптацію до технічного прогресу, створення нових університетів.

Для підвищення професійного рівня викладачів запроваджувалися курси підвищення кваліфікації, програми адаптації до нових підходів навчання, а також чіткі стандарти компетенцій.

Доведено актуальність дослідження та визначено подальший перспективний напрямок майбутніх наукових розвідок у виділенні ключових факторів, які позитивно вплинули на впровадження заходів заохочення викладачів університетів Великої Британії до професійної діяльності у другій половині ХХ століття.

Ключові слова: викладацька діяльність, причини мотивування до викладацької діяльності, методи заохочення викладачів університетів другої половини ХХ ст., система освіти Великої Британії.

The article analyzes the issues related to the preservation and development of the teaching potential in universities in the United Kingdom during the second half of the 20th century. The study highlights that the post-war period following World War II served as a catalyst for changes, introducing significant adjustments to the conservative features of the country's educational system.

The article examines the reasons that prompted the British government to implement measures at the highest state level: the predominance of military-industrial development during the war; the government's realization of the necessity for peaceful reconstruction through expanding access to education for the working class, making higher education an instrument of social progress; the need to modernize curricula and implement innovative teaching methods adapted to new realities; and the disparity between the high workload of university educators, encompassing both teaching and research activities, and their relatively low salaries.

Through an analysis of scholarly sources, the article identifies the measures implemented by the British government to motivate university educators to engage in professional activities during the second half of the 20th century. The government and universities introduced reforms aimed at improving the working conditions of educators, including financial incentives, career development opportunities, adaptation to technological progress, and the establishment of new universities.

To enhance the professional level of educators, training courses, adaptation programs to new teaching approaches, and clear competency standards were introduced.

The study demonstrates the relevance of the research and identifies a promising direction for future investigations in pinpointing the key factors that positively influenced the implementation of measures to encourage university educators in the United Kingdom to pursue professional activities during the second half of the 20th century.

Key words: teaching activities, reasons for motivation towards teaching, methods of encouraging university educators in the second half of the 20th century, the education system of the United Kingdom.

УДК 378.091.12.011.3-051:316.628](410)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.30>

Тіщенко М.С.,

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

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Викладання дисциплін у вишах завжди була і залишається однією з найбільш складних та престижних видів науково-педагогічної діяльності. Переважна більшість систем освіти передових країн світу надавали велике значення підготовки вчителя, викладача як джерела знань та запоруки успішного розвитку та навчання майбутніх поколінь.

Аналіз літературних джерел засвідчує той факт, що навіть найрозвинутіші країни світу у різні періоди мали певні проблеми з академічними кадрами, які намагалися зберегти, тому шукали шляхи для покращення освітньої ситуацію в державі. Особливо гостро ця проблема відчувається в період воєнних конфліктів та післявоєнний період.

Такий досвід мала система вищої освіти Великої Британії, яка перебувала в кризовому стані в другій половині ХХ ст. і змогла зберегти першість

серед представниць однієї з кращих сучасних систем освіти в світі.

Зважаючи на сучасні проблеми в українській системі вищої освіти, вважаємо актуальним завданням дослідити досвід заохочення викладачів університетів до професійної діяльності Великої Британії для збереження науково-педагогічного потенціалу України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Вивченням особливостей освітньої системи та перейманням досвіду системи заохочень вчителів та викладачів Великої Британії другої половини ХХ ст. займалися українські та зарубіжні вчені: М. Барбер, М. Блауг, В. Белова, В. Вудхолл, С. Гевірдс, П. Грон, Б. Джойс, М. Ерант, Ч. Кларк, Н. Мачинська, Н. Муқан, К. Персон, С. Перкі, А. Росс, А. Сбруєва, С. Синенко, М. Сметанський, В. Филипська, Д. Хілл.

У своїх наукових розвідках з означеної проблеми учені зазначають, що професійне заохочення викладачів відбувалося на державному рівні й закріплювалося нормативно-правовими документами, а також підкріплено комплексною економічною підтримкою викладачів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Викладацька діяльність не є популярною діяльністю для широкого загалу і підсилює не кожному педагогу або науковцю. Вона потребує спеціальних професійних навичок, психологічної стабільності, наявності внутрішнього емоційного ресурсу, який можна контролювати і не допускати емоційного вигорання.

Усі труднощі з якими стикається викладач у своїй діяльності звичайно впливають на його психологічний стан, світогляд, ставлення до професійних обов'язків. Крім того, важливим є показник соціальної стабільності в суспільстві, оскільки педагоги це – носії національної культури та соціальної свідомості, особистості навчально-наукової сфери, до думки яких прислуховуються. Як показує історія, саме освітяни відчують найбільший тиск відповідальності за правильність донесення інформації, її достовірність для уникнення маніпуляцій з різних сторін.

Проаналізовані дослідження щодо вирішення питання заохочення викладачів університетів, виокремлюють різні способи та методи, які застосовувалися урядом країни для покращення ситуації в цілому, але, на наш погляд, не відбувається достатнього занурення в причини, які передували необхідності мотивувати та заохочувати освітян до викладацької діяльності.

Тому **метою** нашої статті є дослідити саме причинно-наслідкові зв'язки, які спонукали державне керівництво Великої Британії вирішувати проблеми з заохочення викладачів університетів до професійної діяльності у другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Слід звернути увагу, що друга половина ХХ століття, це був повоєнний час після Другої світової війни, коли всі країни світу, а особливо Європи стикалися з різноманітними проблемами в соціальній, економічній, культурній, освітній та інших галузях життя людей.

Зокрема економічна та соціальна політика потребували трансформацій, що відобразалося в швидкому розвитку технологій, активності суспільства, що підштовхувало уряд Британії до створення нової, більш сучасної та демократичної системи освіти. Необхідно розуміти, що вища освіта у Великій Британії ніколи не була вседоступною, а в деякі історичні періоди була великим привілеєм в певних елітних колах суспільства.

У період Другої світової війни стали впливати проблем, спричинені застарілим підходом до отримання вищої освіти і нестачі певних кваліфікованих кадрів. Ще в той момент коаліційний уряд Британії представив програму післявоєнної «соціальної реконструкції», де основна роль належала реформуванню освіти. Були прийняті важливі документи на той період – Біла книга «Реконструкція освіти» (1943 р.) та Закон про освіту (1944 р.), які стали базисом нової державної системи британської освіти [1; 2].

Для реформування системи освіти, працювали різні комітети, які надавали пропозиції щодо покращення ситуації в освітній сфері. Комітет з питань вищої освіти (1961 р.) на чолі з лордом Л. Робінсом пропонував розширити мережу закладів вищої освіти у країні, а також займався аналізом стану розвитку вищої освіти й розробленням рекомендацій для підвищення її результативності. Крім того пропонував створити неуніверситетський сегмент, до якого мали входити приватні технічні заклади освіти, мистецькі коледжі, заклади вищої освіти сільськогосподарського сектору та політехнічного спрямування, а також педагогічні коледжі [3; 4; 5]. Серед таких пропозицій були: формувати громадянську ідентичність студентської молоді «гармонійної системи вищої освіти», зробити систему вищої освіти у Великій Британії більш доступною для активної молоді [3; 4].

Активна розбудова оновленої системи освіти відбулося за правління М. Тетчер, яку називали «залізна леді». Кардинальних змін система освіти Великої Британії набула після прийняття Закону «Про реформу освіти» (1988 р.). Основою цього закону стало впровадження освітніх стандартів для забезпечення високої якості освіти [6; 7].

Слід звернути увагу, що тенденція до змін в освіті продовжилась і далі, що було пов'язано з швидким темпом розвитку автоматизації та впровадженням телекомунікаційних, інформаційних технологій в різні сфери життя (початок 90-х років минулого століття), що потребувало підготовки

фахівців нового рівня і відповідно з новим багажем знань та практичних умінь. Це спричинило необхідність перегляду підходів до навчання та організації освітнього процесу в закладах вищої освіти Великої Британії. Ці трансформації прискорили процес застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання, що сприяло оновленню методів навчання, появи нових форм навчання, створення нових способів передачі та отримання навчальної інформації, а також знищенню бар'єрів для навчання та здобуття знань здобувачам освіти.

Слід звернути увагу, що такі інтенсивні новації ставили перед викладачами значні виклики, оскільки освітяни повинні були швидко опанувати нові технології та пристосовуватись до нових умов викладання, що теж призводило не завжди до позитивного результату. Оскільки на викладачів вишу лягали додаткові обов'язки, які викликали обурення у освітян і приводили до негативних наслідків в освіті в цілому.

Дослідник Я. Бельмаз у своїх наукових пошуках виділив ряд проблем та вимог, які ставилися до викладачів Британії др. пол. ХХ ст.: більшість випускників докторантури надавали перевагу професорсько-викладацькій діяльності, де переважала викладацька і суспільна робота над науковою складовою; у свою чергу дослідницькі університети вимагали, крім наукової складової, ще й активне викладання дисциплін та участь у суспільній роботі; спостерігалось значне підвищення вимог до якості викладання у закладах вищої освіти; економічний розвиток держави став більш залежним від вищої освіти, тому вимагав підготовки професії «викладач вищої школи» з високим рівнем умінь, знань та науковими досягненнями; спостерігалось зростання очікувань суспільства та уряду щодо успіхів випускників [8].

Як зазначає дослідниця Н. Батечко, до початку 1990-х років в Англії не існувало єдиних державних вимог до професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти. Навчальні заклади мали власну автономію, що відображалось у розробці власних програм для акредитації професійної підготовки викладачів та їхнього розвитку, які передбачали виконання викладачами освітнього та дослідницького навантаження [9].

Цікавим є той факт, що переважна більшість освітян ЗВО Великої Британії не мала відповідної педагогічної підготовки, тому актуальними труднощами того часу були визнання та нагородження викладачів за педагогічну діяльність. Протягом значного періоду ідентифікація вищої освіти відбувалась через наявність наукової діяльності, а викладання визначалося як другорядна складова діяльності викладачів та додаткове джерело доходу [9].

Проте саме надання рівноправності між викладанням та науковою діяльністю у ЗВО було

головним напрямком реформування системи вищої освіти в Англії [8] і мала б збалансувати відношення до справедливості умов праці викладачів з позиції оплати трудової діяльності відповідно до посадових обов'язків та додаткового навантаження, а також пошуку дієвих методів заохочення викладачів університетів до професійної діяльності [9].

Зважаючи на не простий історичний період повоєнного оновлення Великої Британії та інші фактори, які впливали на розвиток країни визначаємо кілька причин, які на нашу думку, найбільш вплинули на потребу оновлення системи освіти, а також заохочення викладачів університетів до професійної діяльності.

Першою причиною вбачаємо те, що під час війни активно розвивався військово-промисловий сегмент, який потребував розвитку нових технологій і відповідно підготовки фахівців оборонної сфери: інженерів, техніків, токарів, слюсарів. Найбільшим був попит на робітничі професії, де не вимагалася вища освіта. І відповідно значна частина закладів вищої освіти зазнавали труднощів з кількістю абітурієнтів, відсутністю попиту на «мирні» професії і тому спостерігався відтік науково-педагогічних кадрів в інші сфери, або навіть відбувалася еміграція в інші країни.

У другій половині ХХ ст. спостерігався значний відтік наукових кадрів з Британії у США та інші країни через нестачу робочих місць саме у викладацькій сфері.

Після Другої світової війни другою причиною стало усвідомлення британським урядом необхідності налагодження мирного життя і повернення вищої освіти для розвитку культурної і соціальної сфери суспільства. Уряд прагнув зробити вищу освіту доступнішою для робітничого класу. Для цього потрібно було розвивати інфраструктуру, залучати талановитих викладачів і забезпечувати їм умови для самореалізації.

Це супроводжувалося активним інвестуванням у розширення системи вищої освіти Великої Британії. Крім того, зросла кількість студентів, які мали бажання отримати саме вищу освіту в різних галузях, що створило додаткове навантаження на викладачів, і тому було потрібно мотивувати їх займатися викладацькою діяльністю, крім наукової.

Третьою причиною вбачаємо в потребі модернізації освіти, оскільки технічний прогрес та економічні зміни, які відбулися, вимагали оновлення навчальних програм та відповідно методик викладання та застосування інноваційних технологій навчання.

Наступна четверта причина полягала у тому, що надвисоке навантаження на викладачів університетів (викладацька та наукова складова) не співвідносилось з заробітною платнею порівняно з іншими професіями.

Зазначені причини узагальнюють важливість проблем того часу, які уряд Великої Британії, намагався вирішити впровадженням низки певних заходів для заохочення викладачів університетів до здійснення професійної діяльності.

Для покращення ситуації зі збереженням високо-професійних кадрів Британський уряд і університети намагалися створити умови для утримання викладачів, включаючи фінансові стимули, кар'єрний розвиток та покращення умов праці. З метою залучення більшої кількості викладачів до викладацької діяльності, забезпечення відкритої для всіх були проведені певні реформи системи вищої освіти у Великобританії. Відбулося навіть розширення мережі вищих навчальних закладів. Так, у 1960-х роках були створені нові університети: Університет Сассексу (University of Sussex, 1959 р.), Університет Східної Англії та Відкритий Університет (The Open University, 1969 р.), який було створено Указом Королеви Великобританії Єлизавети II. Це спричинило потребу в розробці механізмів стимулювання роботи викладачів, а також залучення викладачів, навіть, із-за кордону. Слід відзначити, що навіть сьогодні в Університеті Сассексу близько третини викладачів є іммігрантами з інших країн [10].

Розвиток науково-технічного прогресу, як зазначалося вище сприяв необхідності швидкому вивченню та використанню різних іноформаційних технологій під час освітнього процесу. Для допомоги викладачам адаптуватися до нових умов викладання університети пропонували викладачам підвищувати кваліфікацію на різних курсах та спеціальних програмах для освітян, адаптації до нових підходів викладання дисциплін і розвитку навичок наукових досліджень, які були найбільш прийнятними до конкретних закладів освіти.

Крім того було розроблено чіткі професійні стандарти, які описували компетенції викладачів. Відповідно до яких здійснювалася підготовка та підвищення кваліфікації викладачів. Для забезпечення відповідної підтримки викладачів у Великій Британії та підвищення статусу викладацької діяльності у вищій школі було засновано державний орган – ILTHE (1999 р.) [11]. Цей орган мав на меті ліквідувати прогалини у відсутності фахівців з викладання комп'ютерних технологій, педагогіки, технічних та інших спеціальностей [9].

Також урядом проводилась програма матеріальних заохочень, яка включала підвищення зарплат, грантову підтримку для наукових досліджень і доступ до міжнародних конференцій та наукових заходів.

Ступінь фінансування закладів вищої освіти відбувався з урахуванням рівня викладання викладацького складу. Створювалися центри якості викладання для підтримки кращих викладацьких практик у вищій школі. Було запроваджено

Національну схему стипендіального заохочення викладачів. Також було запроваджено участь у літніх школах для викладачів-предметників, за державний кошт або з фондів навчальних закладів [12].

Спираючись на причини необхідності мотивування викладачів університетів до провадження професійної діяльності, запроваджені заходи з боку уряду Великої Британії дійсно мали позитивний вплив на вирішення проблем того часу.

Висновки. Отже, з вище зазначеного можна констатувати, що різні системи освіти навіть найрозвиненіших країн світу можуть перебувати в кризовому стані. Причинами таких ситуацій можуть бути різноманітні соціальні, економічні та політичні процеси в країні та світі, які пов'язані між собою причинно-наслідковими зв'язками.

Досвід Великої Британії, демонструє нам, що завжди є можливість подолати труднощі й вирішити проблеми зі збереженням викладацького складу університетів, впроваджуючи конкретні заходи на державному рівні, які закріплюються нормативно-правовими документами та містять комплекс програм, спрямованих на соціально-економічну підтримку викладачів.

Майбутнім перспективним завданням нашого дослідження вбачаємо у виділенні ключових факторів, які позитивно вплинули на впровадження заходів заохочення викладачів університетів Великої Британії до професійної діяльності у другій половині ХХ століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ball S. Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945–2001. *Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems : A European Comparison*. London : Institute of Education and King's College, University of London. 2002. 44 p.
2. Moser C. The Robbins report 25 years after and the future of the universities. *Oxford Review of Education*. 1988. Vol. 14. № 1. P. 5–20.
3. Committee of Higher Education. *The Robbins Report. Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins*. London : Her Majesty's Stationery Office. London, 1963. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/> (дата звернення: 18.11.2024)
4. Кравченко Т. В. Заклади вищої освіти Великої Британії як осередки формування громадянської ідентичності молоді. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80. Т. 1. С. 204–209. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/80/part_1/40.pdf (дата звернення: 12.12.2024)
5. Ball S. Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945–2001. *Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems : A European Comparison*. London : Institute of Education and King's College. University of London, 2002. 44 p.

6. Hilton M. Measuring standards in primary English: issues of validity and accountability with respect to PIRLS and National Curriculum test scores. *British Educational Research Journal*. 2006. 32(6). P. 817–837.

7. Белова В. В. Система управління середньою освітою в Англії : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2021. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Bielova-V.V._Diss_Sept.-19-2-1.pdf (дата звернення: 10.12.2024).

8. Бельмаз Я. М. Соціально-історична обумовленість підвищення інтересу до професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США у 90-х роках ХХ – початку ХХ століття. *Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 20 (231). Ч. III. С. 207–215. С. 212. URL: <http://surl.li/mfrwzf> (дата звернення: 11.12.2024).

9. Батечко Н. Тенденції навчання викладачів вищої школи у Великій Британії. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка)*. 2017. № 2 (57). С. 17–25. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22282/1/N_Batechko_NDLOSV_2017_2_PP.pdf (дата звернення: 12.12.2024)

10. Університет Сассексу. *Вікіпедія. Вільна Енциклопедія*. Веб-сайт. URL: <http://surl.li/qurgti> (дата звернення: 15.12.2024).

11. Бельмаз Я. Підвищення професійного рівня викладачів вищої школи: дисциплінарний підхід. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2010. Вип. 1. С. 108–115.

12. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта майбутніх магістрів у Німеччині та Великобританії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 1–2. С. 123–127.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

FEATURES OF DEVELOPING COMMUNICATIVE CULTURE IN FUTURE HISTORY TEACHERS IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING

У статті проаналізовано значення поняття культурна комунікація й визначено її, як комплексну характеристику особистості, яка ґрунтується на поєднанні сукупності знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які забезпечують ефективну, етичну та результативну взаємодію майбутнього вчителя історії під час спілкування з іншими учасниками освітнього процесу.

У ході аналізу науково-педагогічного досвіду виокремлено фактори, які ускладнюють здобуття знань в умовах змішаного навчання, зокрема: недостатня або обмежена соціальна взаємодія, складнощі у мотивації студентів, технологічні бар'єри та труднощі, недостатня сформованість навичок для самостійного навчання, обмежені можливості або відсутність практичного навчання.

Також визначено та теоретично обґрунтовано аспекти комунікативної культури, до яких нами віднесено: вербальну культуру; невербальну комунікацію; емпатію та емоційний інтелект; етику спілкування; міжкультурну компетентність; критичне мислення.

Схарактеризовано доцільність застосування онлайн-ресурсів (програм для проведення онлайн-відеоконференцій, завдяки яким можна організувати групову роботу під час занять; інтерактивних дошок та плакатів, ментальних карт – для проведення спільної діяльності здобувачів під час виконання завдань; мобільних месенджерів – для організації зворотного зв'язку між здобувачами та викладачами при участі в різних видах діяльності) для формування культурної комунікації майбутніх вчителів історії в умовах змішаного навчання у поєднанні з проблемними та інтерактивними методами навчання під час лекційних та практичних занять, проєктної діяльності та виконання самостійних робіт.

Доведено актуальність цього дослідження та зазначено, що для змішаного навчання важливо встановити баланс інтеграції технологій навчання між онлайн- і офлайн-елементами для формування комунікативної культури майбутніх вчителів історії.

У роботі визначено подальший перспективний напрямок майбутніх наукових розвідок у встановленні педагогічних умов формування комунікативної культури майбутніх вчителів історії та перевірі їх дієвості.

Ключові слова: комунікативна культура, майбутні вчителі історії, змішане навчання, цифрові технології, онлайн-ресурси,

електронні завдання, проблемні методи навчання, інтерактивні технології.

The article analyzes the significance of the concept of cultural communication and defines it as a complex characteristic of an individual based on the combination of knowledge, skills, abilities, and personal qualities that ensure effective, ethical, and productive interaction of a future history teacher in communication with other participants in the educational process.

Through the analysis of scientific and pedagogical experience, factors complicating the acquisition of knowledge in the context of blended learning were identified, including: insufficient or limited social interaction, challenges in motivating students, technological barriers and difficulties, inadequate development of self-directed learning skills, and limited opportunities or lack of practical training.

The article also identifies and theoretically substantiates aspects of communicative culture, which include: verbal culture, non-verbal communication, empathy and emotional intelligence, communication ethics, intercultural competence, and critical thinking.

The appropriateness of using online resources for forming cultural communication among future history teachers in the context of blended learning is characterized. These resources include programs for conducting online video conferences (enabling group work during lessons), interactive whiteboards and posters, and mind maps (for collaborative activities during task performance). Mobile messengers are suggested for organizing feedback between learners and instructors in various types of activities. These resources should be combined with problem-solving and interactive teaching methods during lectures, practical classes, project work, and independent tasks.

The relevance of this study is demonstrated, highlighting the importance of establishing a balance in integrating online and offline learning elements for the development of communicative culture among future history teachers in blended learning.

The paper outlines a prospective direction for future research, which involves establishing pedagogical conditions for the formation of communicative culture among future history teachers and verifying their effectiveness.

Key words: communicative culture, future history teachers, blended learning, digital technologies, online resources, electronic tasks, problem-based teaching methods, interactive technologies.

УДК 378.018.4:94]:316.77

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.31>

Цюра М.С.,

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

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні виклики в українському суспільстві, пов'язані спочатку з жорсткими карантинними обмеженнями, спричиненими пандемією Covid-19, а потім повномасштабним вторгненням агресора призвів до переорієнтації

освітнього процесу в режим онлайн. Необхідність переходу до дистанційного або змішаного формату навчання співпала зі швидким темпом інформатизації, що в свою чергу, допомогло освітянам швидко адаптуватися до нових умов роботи.

Відкритий доступ до деяких онлайн-платформ, таких як: «Moodle», «Classroom», для організації

освітнього процесу та «GoogleMeet», «Zoom» для організації онлайн-конференцій в реальному часі, у складний час сильно підтримав освітян.

Проте не зважаючи на пристосування до нових умов роботи та навчання, викладачі та учні зіткнулися з низкою проблем, які негативно впливають на якість освіти та успішність здобувачів освіти в цілому.

До факторів, які ускладнюють здобуття знань науковці відносять: обмежену соціальну взаємодію, складнощі у мотивації студентів, технологічні бар'єри та труднощі, недостатністю сформованість навичок для самостійного навчання, обмежені можливості або відсутність практичного навчання [1].

На нашу думку, головною проблемою змішаного навчання є недостатня жива комунікація, що спричиняє труднощі при безпосередньому спілкуванні між викладачами та здобувачами, налагодження довірливої атмосфери в колективі, а для майбутніх вчителів історії ще й відсутність належної культурологічної складової, яка є важливим аспектом підготовки носіїв культурної ідентичності й історичної спадщини народу, а також формування національно-духовних цінностей свого народу і людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує думку, що сьогодні формування комунікативної культури є актуальною проблемою в педагогіці, особливо при підготовці майбутніх вчителів.

Різні аспекти комунікативної культури майбутніх вчителів досліджували А. Ашиток, Л. Варга, В. Геращенко, Т. Денищиц, Дубляк, Г. Маринченко, С. Моцак, А. Струк та ін.

На переконання дослідниць А. Струк та О. Дубляк, комунікативна культура безпосередньо впливає на процес соціалізації з чим важко не погодитись. Поняття «комунікативна культура» дослідниці асоціюють з подібними категоріями: комунікативні вміння та знання, комунікативні здібності, мовна культура, комунікативна компетентність, комунікативна поведінка; комунікативна активність; комунікативний потенціал, комунікативні властивості, мовний етикет, комунікативні традиції [2, с. 42], комунікація та спілкування, професійно-педагогічна комунікація, педагогічно-професійна культура педагога, сукупність норм, правил, що регулюють процес спілкування [3, с. 10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Якщо в звичайному освітньому середовищі встановлення комунікації є звичайним природнім процесом, то в умовах змішаного навчання потребує використання різних допоміжних засобів для її налагодження. Важливо встановлювати саме культурну комунікацію на всіх рівнях під час освітнього процесу, особливо

в онлайн середовищі. Слід звернути увагу, щодо професійних обов'язків вчителів згідно професійного стандарту вчителя входять: формування громадянської активності, стійкості, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови», що є особливо дотичним до діяльності вчителів історії [4].

В сучасних дослідженнях мова йде про необхідність формування культурної компетентності майбутнього вчителя історії саме з позиції компетентнісного підходу, спираючись на концепцію Нової української школи [1], та інші нормативні документи. Ми погоджуємося з цією думкою, проте в сучасних реаліях, на наш погляд, слід більшої уваги приділити методам і засобам, які є найбільш дієвими в умовах змішаного навчання для формування відповідних компетенцій. Тому ми вбачаємо за необхідне дослідити впливу цифрових технологій на формування культурної компетентності.

Мета статті визначити суть поняття та ключові аспекти комунікативної культури майбутніх вчителів історії та проаналізувати способи застосування цифрових ресурсів, які доцільно застосовувати для формування культурної компетентності майбутніх вчителів історії у форматі змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на аналіз існуючих наукових досліджень, ми вважаємо, що комунікативна культура є комплексною характеристикою особистості, яка ґрунтується на поєднанні сукупності знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які забезпечують ефективну, етичну та результативну взаємодію майбутнього вчителя історії під час спілкування з іншими учасниками освітнього процесу.

Суть цього поняття охоплює різноманітні аспекти комунікації, включаючи вербальне, невербальне та письмове спілкування, а також здатність вибудовувати діалог, співпрацювати, вирішувати конфлікти та адаптуватися до різних соціокультурних контекстів.

До основних аспектів комунікативної культури майбутніх вчителів історії, на нашу думку, можна віднести:

– вербальну культуру, яка полягає в здатності чітко, логічно та грамотно висловлювати свої думки в усній або письмовій формі, враховуючи цільову аудиторію;

– невербальну комунікацію, що ґрунтується на вмінні використовувати мову жестів, міміку, інтонацію, зоровий контакт для передачі емоцій та підтексту (що досить важко передати в дистанційному форматі);

– емпатію та емоційний інтелект, що ґрунтуються на здатності розуміти почуття, переживання та позицію співрозмовника, що сприяє створенню відкритого діалогу та атмосфери довіри;

– етику спілкування, що полягає у дотриманні моральних норм і правил встановлення комунікації, включаючи повагу до співрозмовника, толерантність, коректність у висловлюваннях;

– міжкультурну компетентність, що полягає у здатності ефективно взаємодіяти з людьми з різних культур, враховуючи їхні мовні, соціальні та культурні особливості, крім того орієнтуватися в історичному розвитку інших країн, народів та відповідно знати їхні особливості;

– критичне мислення, що ґрунтується на умінні аналізувати та оцінювати інформацію, брати участь у конструктивній дискусії, переконувати аргументовано, використовуючи історичні факти, хронологію подій.

Комунікативна культура є дійсно важливою складовою професійної культури, особливо вчителів історії, де спілкування відіграє ключову роль не тільки на етапі пасивного отримання знань, а й у самому процесі навчання. Коли відбувається діалог або полілог під час практичних занять, здобувач освіти має вміти висловити свою думку, довести її, обґрунтувати, пояснити, але при цьому зробити це толерантно, з повагою до співрозмовників, що в майбутньому допоможе встановлювати продуктивну взаємодію зі своїми учнями, колегами, батьками, сприяючи ефективності навчального процесу.

У диджиталізованому просторі досить важко обійтися без додаткових ресурсів, які б допомагали освітянам організувати освітній процес в умовах змішаного навчання. На наше переконання, використання цифрових ресурсів, навіть для формування комунікативної культури, є обов'язковим, що дещо оживляє навчальний процес і додає йому більшої інтерактивності.

У дидактиці вищої школи, не зважаючи на форму навчання, використовуються традиційні та цифрові методи навчання: аудиторні лекції, семінари, практичні заняття у поєднанні з мультимедійними ресурсами (презентаціями, схемами, картами, документами) та онлайн-ресурсами та платформами для виконання завдань, самостійного навчання та створення власних проєктів здобувачами.

Звичайне використання викладачем мультимедійної презентації під час занять уже втрачає ефект несподіванки й цікавої подачі матеріалу. Презентація призначена для візуального представлення матеріалу та спрощення сприйняття складних тем. Презентація в умовах змішаного навчання, є обов'язковим атрибутом лекційного заняття.

Для того щоб у майбутніх вчителів історії під час навчання дійсно формувалася культурна комунікація слід застосовувати різноманітні онлайн-ресурси, зокрема інтерактивні дошки, плакати та різні електронні завдання, створені засобами

цифрових ресурсів. З їхньою допомогою можна втілювати інтерактивні підходи до викладання історії: здійснення віртуальних турів історичними місцями, віртуальних експозицій, створення симуляцій подій та інтерактивних карт для кращого засвоєння матеріалу та налагодження комунікації під час виконання та обговорення таких завдань.

Студенти повинні вміти використовувати онлайн-технології для пошуку, аналізу та презентації історичних матеріалів. Для того щоб такий вид діяльності сприяв формуванню саме культурному спілкуванню майбутніх вчителів доцільно застосовувати спільну роботу в групах для реалізації активної співпраці над виконанням проєкту або створення віртуального туру, історичної подорожі тощо. Для цих цілей. На наше переконання, доцільно використати онлайн-дошку «Genially» завдяки якій можна створити інтерактивні презентації, плакати з під'єднанням інших онлайн-ресурсів завдяки посиланням. Позитивним моментом цієї дошки є функція спільного доступу до ресурсу й одночасної спільної роботи над проєктом кількох виконавців.

Крім того, під час такої роботи відбувається інтенсивне групове обговорення проєкту у спеціальних форумах, або чатах мобільних меседжерів, що призводить до створення комунікативного середовища.

На переконання Г. Маринченко та С. Моцак застосування спільного чату зі здобувачами освіти сприяє формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів історії, а також дозволяє встановити швидкий зворотний зв'язок з учасниками освітнього процесу [5, с. 59].

Використання цифрових інструментів (Zoom, GoogleMeet, Microsoft Teams) дозволяє проводити синхронне навчання, що сприяє розвитку комунікативних навичок та допомагає формувати навички міжособистісного спілкування під час виконання завдань в міні групах. Наприклад, завдання: «Провести аналіз історичних джерел за допомогою цифрових інструментів» сприяє формуванню навичок критичного мислення, розвитку комунікативних навичок.

Як показує практика, при спілкуванні в Zoom або GoogleMeet у здобувачів проходить страх комунікації, з'являється пізнавальний інтерес при обговоренні цікавих питань, формується зібраність та зосередженість на спільній меті під час виконання завдань. Під час участі в дискусіях, обговореннях, до яких залучаються всі здобувачі відбувається руйнування бар'єрів комунікації (комунікативних, психологічних, соціокультурних), що теж має важливе значення для формування комунікативної культури майбутніх вчителів історії.

Крім того, під час онлайн-занять можна формувати культурну комунікацію майбутніх вчителів історії завдяки проблемним методам при

обговоренні важливих питань. З цією метою доцільно організовувати дискусії під час практичних занять, застосовувати метод відкритого мікрофону також активно застосовувати інтерактивні форми навчання: рольові ігри, історичні симуляції подій тощо.

На думку Л. Варги, метою інтерактивного навчання є забезпечення такого освітнього процесу, який дозволяє здобувачам освіти розкривати та розвивати власні комунікативні здібності, а також розуміти особливості комунікативної взаємодії. Завдання викладачів у цьому контексті – створити умови, які мотивують здобувачів до усвідомленої потреби в спілкуванні, де вони будуть активно залучені до освітнього процесу та прагнутимуть досягати поставлених результатів. Важливим є також створення атмосфери співпраці, стимулювання самостійної діяльності, розвитку творчого мислення тощо. При цьому формування комунікативної культури під час використання інтерактивних технологій навчання має ґрунтуватися на діяльнісному, особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходах [6, с. 16].

Головне, щоб у такому форматі кожен здобувач міг висловити свою думку і навести аргументи. Такі методи навчання вчать поважати співрозмовника, розвивають вміння слухати, виховують толерантність та соціальну активність.

Майбутнім історикам важливо вміти аналізувати події та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Для реалізації таких завдань і представлення їх широкому загалу для пояснення та обговорення доцільно застосовувати ментальні карти, які представлені в десктопних (XMind) версіях і у вигляді онлайн застосунків (Coggle.it, Mindly).

З допомогою цих застосунків можна встановлювати хронологічні схеми, вибудовувати послідовність подій, представляти інформацію в короткій схематичній формі, а головне на прикладі цих завдань проводити пояснення та обговорення історичних фактів, подій, формуючи комунікативну культуру здобувачів.

Для вчителів історії, як зазначалося вище, важливо не просто володіти певним набором якостей культурної комунікації, а й вміти ретранслювати цю компетентність у своїй майбутній професійній діяльності та вчити власним прикладом майбутнє покоління учнів.

Висновок. Змішане навчання в підготовці майбутніх учителів історії створює умови для формування комунікативної культури при поєднанні теоретичних знань із практичними навичками у процесі активної взаємодії здобувачів. Крім того, у сучасному процесі навчання важливо застосовувати цифрові ресурси для візуалізації навчального матеріалу, а також виконання електронних завдань, незважаючи на форму навчання. У свою

чергу результати нашого дослідження свідчать, що онлайн-ресурси стають чудовими допоміжними засобами для реалізації проблемних і інтерактивних методів навчання, які дозволяють якісно й цікаво проваджувати освітній процес і при цьому дійсно формувати різні складові культурної комунікації майбутнього вчителя історії під час лекційних та практичних занять, при виконанні самостійної роботи, участі в проектній діяльності тощо.

Для формату змішаного навчання важливо встановити баланс інтеграції технологій навчання між онлайн- і офлайн-елементами для формування комунікативної культури майбутніх учителів історії. З цією метою вважаємо за доцільне визначити та дослідити педагогічні умови навчання, в яких здобувачі найбільш ефективно зможуть формувати комунікативну культуру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни. Нова українська школа. Веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/zmishane-navchannya-yak-organizuvaty-yakisnyj-osvitnij-protses-v-umovah-vijny/> (дата звернення: 02.12.2024).
2. Струк А. В., Дубляк О. О. Особливості формування комунікативної культури молодших школярів у освітньому процесі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 65. Том 2. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/7.pdf (дата звернення: 12.11.2024).
3. Ясько О.М. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу інтернет : автореф. 13.00.04. Старобільськ, 2017. с. 20. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1747/Yasko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 12.11.2024).
4. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», що додається : Наказ М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (Дата звернення: 16.11.2024).
5. Г. М. Маринченко С. І. Моцак. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів історії в умовах дистанційної освіти: інноваційні технології та методи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 58–64. URL: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.9> (Дата звернення: 03.12.2024).
6. Варга Л. І. Предметно-методична компетентність. Особливості формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 15–19. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_9_5 (Дата звернення: 05.12.2024).

РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ДОДАТКІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

MAIN ADVANTAGES OF LANGUAGE LEARNING APPS

Стаття присвячена аналізу основних переваг мобільних додатків для вивчення іноземних мов у сучасній освітній практиці, зокрема їх ролі в забезпеченні доступності та гнучкості навчання. Мета дослідження – визначити ефективність та особливості мобільних додатків у розвитку мовних навичок, дослідити функціональні можливості цих платформ та їхню відповідність освітнім потребам користувачів. В процесі наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Результати дослідження показують, що мобільні додатки для вивчення іноземних мов мають значний вплив на процес навчання, оскільки вони дозволяють студентам навчатися у зручному для них режимі та темпі. Серед найпопулярніших додатків для вивчення англійської мови на 2024 рік виділяються Rosetta Stone, Babbel, Busuu Premium Plus, Memrise та Super Duolingo. Кожен із них відрізняється власним набором функцій, таких як можливість тренування вимови, застосування мультимедійних матеріалів, інтерактивні вправи, що адаптуються до рівня знань користувача. Подальший розвиток мобільних додатків для вивчення мов на основі штучного інтелекту (ШІ) обіцяє ще більше покращень у персоналізації та інтерактивності навчання. Застосування генеративного ШІ дозволяє додаткам автоматично створювати реалістичні розмовні сценарії та вправи, орієнтовані на конкретні помилки користувача. Це сприяє гнучкому вдосконаленню мовних навичок, зокрема засвоєнню лексики, граматики, розвитку вимови та практиці у веденні діалогів. ШІ технології, таким чином, відкривають нові можливості для навчання, роблячи його більш адаптивним та ефективним для кожного користувача. Важливим аспектом використання таких додатків є можливість доступу до навчальних матеріалів у будь-який час та з будь-якого місця, що особливо актуально для людей із насиченим графіком. Крім того, вони сприяють розвитку автономії студентів, мотивуючи їх до постійного самовдосконалення. Дослідження також виявило, що інтеграція елементів гейміфікації та зворотного зв'язку в мобільних додатках підвищує зацікавленість та залученість користувачів до навчального процесу.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні перспектив розвитку мобільних

додатків для вдосконалення мовної компетенції завдяки технологіям ШІ.

Ключові слова: мобільні додатки, вивчення мов, штучний інтелект, інтерактивність, персоналізація.

The article analyzes the main advantages of mobile apps for language learning in modern educational practice, particularly their role in enhancing accessibility and flexibility in learning. The study aims to assess the effectiveness and unique features of mobile apps in developing language skills, to examine these platforms' functional capabilities, and to evaluate their alignment with users' educational needs. General scientific methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization were applied in the research. The study's findings indicate that mobile language-learning apps significantly impact the learning process, allowing students to learn at their own pace and convenience. Among the most popular apps for learning English in 2024 are Rosetta Stone, Babbel, Busuu Premium Plus, Memrise, and Super Duolingo. Each of these apps offers unique features, such as pronunciation practice, multimedia materials, and interactive exercises that adapt to the user's proficiency level. The further development of AI-based mobile language-learning apps promises even greater advances in personalization and interactivity. Generative AI enables apps to automatically create realistic conversational scenarios and exercises tailored to specific user errors. This fosters flexible improvement in language skills, including vocabulary acquisition, grammar, pronunciation, and dialogue practice. AI technology thus opens new possibilities for learning, making it more adaptive and effective for each user. An important aspect of using such applications is the ability to access learning materials anytime and from anywhere, which is particularly relevant for people with busy schedules. Additionally, they promote student autonomy, motivating them toward continuous self-improvement. The study also revealed that integrating gamification elements and feedback mechanisms into mobile applications enhances user interest and engagement in the learning process. The practical significance of this research lies in identifying the development prospects of mobile apps for enhancing language competence through AI technologies.

Key words: mobile apps, language learning, artificial intelligence, interactivity, personalization.

УДК 004.9:37.016:81.243
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.32>

Гончарук Л.М.,
канд. філол. наук,
начальник кафедри спеціальної
мовної підготовки
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. У сучасному світі мобільні пристрої стали невід'ємною частиною життя людей, витісняючи традиційні засоби навчання, зокрема книги. Молодь дедалі

частіше обирає цифрові платформи, які дозволяють швидко знаходити інформацію, засвоювати нові знання й розвивати навички в інтерактивній формі. Ця тенденція особливо проявляється

у сфері вивчення іноземних мов, де мобільні додатки пропонують безпрецедентну гнучкість.

Водночас питання ефективності мобільних додатків для вивчення іноземних мов є актуальним і неоднозначним. Деякі фахівці вважають, що додатки створюють ілюзію навчання, пропонуючи переважно прості завдання, які не завжди сприяють глибокому засвоєнню знань. Однак дослідження показують, що інтерактивні методи, такі як гейміфікація, аудіовправи та інші мультимедійні функції, підвищують рівень залучення та мотивації, що, своєю чергою, може позитивно впливати на запам'ятовування. Ключовою перевагою таких платформ є здатність адаптуватися до рівня знань користувача, що дозволяє індивідуалізувати процес навчання та робить його більш ефективним.

Зважаючи на стрімкий розвиток технологій та інтеграцію штучного інтелекту, мобільні додатки для вивчення іноземних мов мають значний потенціал для вдосконалення навчального процесу. Прогнозується, що використання інноваційних рішень, таких як генеративний ШІ, дозволить створювати персоналізовані навчальні сценарії та динамічно адаптувати навчання під потреби кожного студента. Ця сфера вимагає подальших досліджень для розуміння впливу новітніх технологій на освітню ефективність додатків, що сприятиме їх більш успішній інтеграції в систему освіти.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Питання основних переваг використання мобільних додатків для вивчення іноземних мов достатньо досліджене у зарубіжній та вітчизняній літературі. Науковці розглядають цю тему з різних аспектів, таких як ефективність додатків для навчання, їхній дидактичний потенціал, роль інноваційних технологій у навчальному процесі та інтерактивні можливості для вивчення мов. З позиції ефективності мобільних додатків у навчанні виступають S. Fernández, J. Rodríguez, I. Rodríguez [2], які дослідили їхню роль для білінгвів, а також J. Irudayasamy, S.Y. Uba та C.A. Hankins [3], котрі провели критичний огляд застосування додатків у викладанні англійської мови.

Дидактичний потенціал мобільних додатків розкривають А. О. Шевчук [1] та О. Курылова, N. Blynova [6]. Їхні дослідження доводять, що мобільні технології сприяють самостійності студентів і можуть бути інтегровані в освітній процес для підтримки навчання у будь-який час. Щодо інтерактивних та інноваційних можливостей додатків варто відзначити роботи Z.E. Kaуга [4] та B. Klimova, A. Berger [5]. Ці автори розглядають переваги інтерактивності, як-от мультимедійний контент і гейміфікацію, що сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу та мотивації учнів.

Також існує значна кількість експертної літератури. Це огляди R. Shadiey, T. Liu, W.Y. Hwang [9]

та статті в популярних онлайн-виданнях (W. Rash [7], A. Redfern [8]), де аналізуються переваги конкретних додатків, що використовують штучний інтелект для мовної практики.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри широкий спектр наукових досліджень, які висвітлюють переваги мобільних додатків для вивчення іноземних мов, залишаються невирішеними кілька ключових аспектів. Зокрема, недостатньо вивчено, як інтеграція новітніх технологій, таких як генеративний штучний інтелект, впливає на якість та ефективність освітнього процесу. Немає однозначної відповіді щодо ступеня впливу гейміфікації та мультимедійних функцій на тривале засвоєння знань і розвиток автономії студентів.

Також потребують додаткового аналізу питання доступності навчальних матеріалів у мобільних додатках для різних вікових груп, професійних категорій і користувачів з обмеженими можливостями. Водночас важливо враховувати вплив цих технологій на формування когнітивних стратегій у процесі вивчення іноземних мов, а також їхню здатність підтримувати мотивацію студентів у довгостроковій перспективі.

Мета статті – визначити ефективність та особливості мобільних додатків у розвитку мовних навичок, дослідити функціональні можливості цих платформ та їхню відповідність освітнім потребам користувачів

Виклад основного матеріалу. Впродовж останніх кількох років зростає популярність та висока ефективність використання мобільних додатків для навчання англійської лексики. Розвиток технологій в освіті призвів до того, що мобільні додатки стали популярними та корисними для вивчення мов. Основна їх перевага полягає в зручності для студентів, які часто подорожують [1]. Смартфони та планшети, що дозволяють використовувати додатки для нарощування лексики, доступні у будь-якому місці. Це не лише надає студентам гнучкість у розкладі для вивчення англійської, але й відкриває можливість для розширення словникового запасу [4].

Ключовою концептуальною перевагою таких додатків є те, що вони представляються у вигляді ігор, вікторин, флеш-карток та інших активностей, що допомагає учням більше залучатися до процесу. Конкуренція та заохочення ще більше підвищують мотивацію та рівень запам'ятовування. Мобільний додаток пропонує різноманітні ресурси у форматах аудіо, візуальних матеріалів та відео, що відповідають різним уподобанням користувачів і, таким чином, враховують різні стилі навчання. Така гнучкість дає студентам можливість обирати методи навчання відповідно до їхнього особистого стилю, покращуючи ефективність і задоволення від процесу опанування лексики [5].

У багатьох застосунках для вивчення іноземних мов встановлені рівні вивчення, що варіюються від базового до високого рівня володіння мовою. Часто автори таких застосунків використовують власні досвіди навчання мовам для створення дидактичного матеріалу. Зазвичай програми містять набір уроків, кожен з яких охоплює ключові аспекти мови, такі як використання основних дієслів, особливості формування речень, номінативні структури, граматичні часи, питальні конструкції, прийменники та займенники, ступені порівняння прикметників, а також використання модальних дієслів і часів тривалої дії [6].

Сучасні додатки для вивчення мов надають різноманітний функціонал, який адаптований до потреб користувачів. Більшість додатків використовують інтерактивні методи навчання [7]. Розглянемо їх.

– *аудіо та відеоматеріали* дозволяють слухати правильну вимову слів і фраз, часто супроводжуючи це ілюстраціями або відео для покращення розуміння. Важливо, що дані матеріали збираються із реальних розмовних кейсів, що зустрічаються на телебаченні, у кіно, повсякденному та діловому житті;

– *розпізнавання мовлення* допомагає вдосконалити акцент, надаючи зворотний зв'язок щодо вимови користувача;

– *інтерактивні вправи в ігровому форматі* підвищують мотивацію і роблять навчання захоплюючим;

– *поступове ускладнення* уроків дозволяє забезпечувати найбільш ефективно навчання, уникаючи повторення або завдань занадто великої складності;

– *методи інтервального повторення* сприяють запам'ятовуванню нових слів і фраз;

– *особистий прогрес* відстежується через статистику та досягнення, що допомагає користувачам підвищувати мотивацію в процесі навчання [7].

Схильність до використання мобільних додатків для вивчення англійської лексики є, по суті, чітким показником значного зсуву в методології і вимог до викладання англійської мови. Це надає студентам живий та корисний майданчик для покращення англійського словникового запасу [2]. Аналіз використання додатків для вивчення іноземної мови показує, що більшою мірою ними користуються молоді вікової групи 18–25 років, 23,3% – до вікової групи 25–30 років, а решта – старше 30 років. Це свідчить про демографічне різноманіття респондентів, що дозволяє отримати більш повну перспективу щодо дослідницького питання [4].

Аналітичний огляд інтернет-видань щодо додатків для вивчення іноземної мови дозволив систематизувати найпоширеніші додатки для вивчення англійською в 2024 році.

Аналіз статистики використання додатків [4] показує, що 30% учасників використовують додатки щоденно, тоді як 26,7% взагалі не почали їх використовувати. Це, у свою чергу, вказує на необхідність подальших досліджень, закликаючи розробників навчальних програм і педагогів розглянути можливість інтеграції мобільних додатків у навчальні програми з вивчення мов для покращення залученості та досягнень студентів.

Штучний інтелект (ШІ) здійснив значний вплив на розвиток додатків для вивчення мов, і ця

Таблиця 1

Найпоширеніші додатки для вивчення мов у 2024 році

Назва додатку	Опис	Переваги	Недоліки
Rosetta Stone	Додаток з логічною структурою уроків, сфокусованою на практиці вимови та словникового запасу	Легкий у використанні	Дорожчий за інші додатки
		Підтримує 25 мов.	Підходить більше для початківців та середнього рівня
Babbel	Додаток із швидким темпом навчання та можливістю обрати групові заняття з живими інструкторами	14 мов	Глюки у веб-додатку
		Інтерактивні уроки	Проблеми з точністю розпізнавання вимови на смартфоні
Busuu Premium Plus	Навчання за допомогою коротких уроків та інтерактивних вправ	13 мов	Орієнтований на запам'ятовування без пояснень граматики.
		Легкий старт з коротких уроків	Часто з'являються пропозиції оплатити додаткові функції.
Memrise	Використовує відеоуроки та вправи на запам'ятовування з використанням «наукових технік пам'яті»	23 мови	Потребує більше зусиль та концентрації
		Вправи, орієнтовані на практичне використання.	Більшість корисних уроків платні
Super Duolingo	Покращена версія Duolingo з додатковими функціями, такими як "Adventure" для симуляції розмовних ситуацій	Підтримка 38 мов	Може бути занадто простим для дорослих користувачів
		Ігровий формат навчання	Проблеми з розпізнаванням голосу на веб-версії

Примітка: систематизовано на основі [7]

технологія вже встигла революціонізувати підходи до мовної практики та надання зворотного зв'язку на помилки. Генеративний ШІ, який здатен створювати контент на основі навчання на величезних обсягах даних, пропонує користувачам майже реалістичні розмовні практики та можливість аналізу їхніх помилок у реальному часі [10].

У минулому, мовні додатки здебільшого були обмежені текстовими вправами або попередньо налаштованими сценаріями чат-ботів, що робило розмови штучними та передбачуваними. Однак завдяки генеративному ШІ розмови тепер можуть розвиватися природно, охоплюючи будь-яку тему, яку

обирає користувач. Це відкриває нові можливості для більш гнучкого та ефективного вивчення мови.

ШІ також дозволяє більш точно виправляти помилки студентів. Наприклад, додаток може не лише підказати правильне слово чи фразу, але й надати пояснення, чому саме цей варіант є правильним, що підвищує розуміння та полегшує запам'ятовування. Деякі додатки, як Speak, навіть пропонують спеціальні вправи для закріплення нової інформації, що базуються на помилках, зроблених користувачем під час розмови. Такий підхід значно підвищує ефективність навчання, адже студенти можуть одразу попрацювати над слабкими

Таблиця 2

Опис додатків для вивчення англійської мови на основі ШІ

Назва додатку	Опис	Переваги	Недоліки
Langua	Додаток, створений спеціально для розмовної практики з ШІ. Пропонує різноманітні теми та можливість вибору діалектів	Різноманітні сценарії розмов, включаючи рольові ігри та дебати	Немає мобільного додатку (доступно в браузері)
		Дуже природне звучання голосів	Іноді ШІ пропускає помилки
		Можливість збереження слів і повторення через флеш-карти	Не підходить для новачків (поки що)
Duolingo	Популярний додаток для вивчення мов, який у вересні 2024 року додав дві нові функції з використанням ШІ: відеодзвінки та режим «Пригоди»	Відомий бренд, довіряють мільйони користувачів	Практика розмови менш реалістична, ніж у Langua
		Функції ШІ інтегровані з основним досвідом Duolingo	Концентрація на простих іграх, а не на серйозній розмовній практиці
		«Пригоди» забезпечують ігровий досвід для занурення в мову	Висока ціна та обмежена доступність для деяких мов і режимів
TalkPal	Додаток для розмовної практики з ШІ, що дозволяє вибирати сценарії для розмов, такі як рольові ігри та дебати	Можливість вибору різних сценаріїв розмов	Голоси звучать дещо роботизовано
		Інструмент для тренування вимови	Недостатньо якісні питання для розмовного рівня
		Дешевший за деякі інші опції	Обмежені можливості для практики нової лексики
Univerbal	Додаток для створення розмов на будь-яку тему з різними особистостями та відповідними зображеннями.	Теми для просунутих користувачів	Недосконалий тест на визначення рівня
		Реалістичний контент (Іспанія-специфічний для іспанської)	Голос роботизований і з неприродною інтонацією
		Можливість додавати слова у «вибране» для подальшого повторення	Висока вартість при тривалому користуванні
Speak	Додаток із широкими можливостями налаштування досвіду розмови. Пропонує вправи на основі помилок користувача	Налаштування для контролю рівня лексики та перекладів	Мікрофон іноді не розпізнає сказане
		Реалістичний контент для Мексики	Менш чітке представлення помилок
		Пропонує тести на помилки для закріплення матеріалу	Персоналізовані сценарії потребують платної підписки
Praktika	Додаток із високоякісними голосами та структурованими завданнями для граматики та лексики	Натуральне звучання голосів.	Помилки в інтерфейсі додатку
		Завдання для засвоєння граматичних конструкцій.	Затримки у генерації аватарів
			Недостовірний тест на визначення рівня.
Tutor Lily	Проста програма з основними функціями для загальних тем розмов	Мінімалістичний інтерфейс	Відсутність життєвих сценаріїв
		Найдешевша опція	Обмежений контроль над відслідковуванням помилок
			Спрощений інтерфейс без зручних функцій

Примітка: систематизовано на основі [8,10]

місцями. Розглянемо нові додатки на основі ШІ, що використовуються для вивчення англійської мови.

Основною перевагою ШІ в мовному навчанні є можливість створення інтерактивних розмовних сесій без участі реальної людини, що дозволяє студентам практикуватися у будь-який час.

Однак, попри великі переваги, додатки на основі ШІ мають і свої обмеження. Наприклад, технологія розпізнавання мови ще не досконала і часто не вловлює всі нюанси вимови, через що студенти змушені говорити повільніше і більш чітко, ніж у природному спілкуванні. Це може створювати штучні умови та погано впливати на розвиток природного мовлення. Крім того, ШІ може допускати помилки при виправленні помилок, особливо у випадках, коли слово чи вираз є правильними, але неочікуваними для алгоритму. Наприклад, деякі додатки можуть запропонувати замінити слово чи фразу, навіть якщо вони коректні, що може викликати плутанину у студентів.

Ще одним аспектом, який потрібно покращувати, є індивідуалізація розмовних партнерів на основі ШІ. У багатьох додатках «співрозмовники» виглядають надто ідеалізовано, завжди привітні та схвально налаштовані, що робить спілкування менш реалістичним. Натомість, можливість створення більш автентичних персоналій із різними емоційними реакціями та стилями розмови може значно покращити досвід навчання.

Попри ці обмеження, розвиток ШІ у мовних додатках має великі перспективи. Він дозволяє отримати доступ до практики розмовної мови без необхідності шукати реального мовного партнера, що є великим плюсом для людей, які обмежені у часі чи ресурсах. Технології ШІ забезпечують постійний доступ до мовної практики та надають учням можливість контролювати теми розмови та складність лексики, адаптуючи навчання до своїх потреб.

Висновки. Мобільні додатки для вивчення іноземних мов відіграють значущу роль у сучасній освітній практиці, оскільки вони пропонують користувачам доступність та гнучкість у навчанні. Їхня ключова перевага полягає у зручності використання, яка дозволяє студентам вчитися у будь-який час та будь-якому місці, що особливо корисно для людей, що часто подорожують. Серед популярних додатків для вивчення англійської мови в 2024 році виділяються такі застосунки як Rosetta Stone, Babbel, Busuu Premium Plus, Memrise та Super Duolingo. Кожен з них пропонує унікальні функціональні можливості, включаючи вимову, використання різноманітних

медіаформатів для навчання, інтерактивні вправи та адаптацію до рівня знань користувача. Перспективи розвитку додатків для вивчення мов на основі штучного інтелекту (ШІ) віщують подальше покращення інтерактивності та персоналізації навчального процесу. З використанням генеративного ШІ, який може створювати реалістичні розмовні сценарії та вправи на основі помилок користувачів, додатки стають здатними надавати майже безмежні можливості для вдосконалення мовленнєвих навичок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шевчук А. О. Використання мобільних технологій у навчанні іноземної мови. Інноваційна педагогіка, 2018, № 6, 192–198. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/6/41.pdf>
2. Fernández S., Rodríguez J., Rodríguez I. Effectiveness of English Language Learning Apps for Bilingual Speakers. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 2023, № 1, 20–26. DOI: 10.62583/rseltl.v1i1.3
3. Irudayasamy J., Uba S.Y., Hankins C.A. Exploration and exploitation of mobile apps for English language teaching: A critical review. *English Language Teaching*, 2021, 14(4), 43. DOI: 10.5539/elt.v14n4p43
4. Kayra Z. E. Enhancing English vocabulary learning through mobile apps: a new paradigm in educational technology. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 2024, № 2, 87–95. URL: <https://rseltl.pierreonline.uk/index.php/J/article/view/41/71>
5. Klimova B., Berger A. Interactive English language mobile application. In Raj J.S. (eds) *International Conference on Mobile Computing and Sustainable Informatics: ICMCSI 2020*. Springer Nature, 2020. DOI: 10.1007/978-3-030-49795-8_19
6. Kyrlova O., Blynova N. Didactic potential of mobile applications for learning English as a foreign language. 2023. DOI: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-20
7. Rash W. Best language learning apps in 2024, tested by our editors. *CNN Underscored*, 2023. URL: <https://edition.cnn.com/cnn-underscored/reviews/best-language-learning-apps>
8. Redfern A. What's the best AI language learning app in 2024? *LanguaTalk*, 2024. URL: <https://languatalk.com/blog/whats-the-best-ai-for-language-learning/>
9. Shadiev R., Liu T., Hwang W.Y. Review of research on mobile-assisted language learning in familiar, authentic environments. *British Journal of Educational Technology*, 2020, 51(3), 709–720. DOI: 10.1111/bjet.12839
10. Which is the best AI conversation practice app for language learners? *Medium*, 2024. URL: <https://oh-yeah-sarah.medium.com/which-is-the-best-ai-conversation-practice-app-for-language-learners-68fcc6942ad>

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ: ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ

CLOUD TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS: PROSPECTS FOR IMPLEMENTATION

У статті здійснено комплексний аналіз можливостей впровадження хмарних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Впровадження таких технологій забезпечує нові можливості для інтерактивності, гнучкості та доступності освітнього процесу, що набуває особливого значення в умовах цифрової трансформації освіти. Хмарні сервіси виступають важливим інструментом для створення сучасного освітнього середовища, орієнтованого на підвищення ефективності навчання та професійного розвитку.

У процесі дослідження було проаналізовано праці провідних науковців у галузі хмарних технологій та освіти, визначено теоретико-методологічні основи їх використання. Особливу увагу приділено сервісам для створення та управління навчальним контентом (Google Workspace for Education, Microsoft 365 Education, Moodle Cloud), програмування й аналізу даних (Replit, CoCalc, Github), візуалізації інформації (Tableau Public, Canva) та організації інтерактивних завдань (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter). Вивчено можливості інтеграції цих інструментів у навчальні програми та способи їх ефективного використання для стимулювання самостійної роботи студентів і забезпечення співпраці між викладачами та студентами.

У статті визначено основні переваги використання хмарних технологій: забезпечення доступності ресурсів у будь-який час і з будь-якого місця, зниження витрат на інфраструктуру, гнучкість у масштабуванні навчального середовища та зростання надійності зберігання даних. Водночас окреслено недоліки: залежність від стабільного доступу до Інтернету, необхідність врахування конфіденційності даних і ризики втрати інформації через ненадійність провайдерів.

З'ясовано, що хмарні технології сприяють формуванню цифрових компетентностей майбутніх учителів інформатики, забезпечують інтеграцію аудиторного та поза аудиторного навчання, сприяють розвитку критичного мислення й аналітичних здібностей студентів. Рекомендовано включати їх до навчальних програм педагогічних закладів, орієнтуючись на сучасні виклики освітнього середовища та вимоги ринку праці.

Ключові слова: хмарні технології, підготовка вчителів інформатики, цифрова

трансформація, цифрові компетентності, цифрова трансформація освіти, дистанційне навчання.

The article provides a comprehensive analysis of the possibilities of introducing cloud technologies into the process of professional training of future computer science teachers. The introduction of such technologies provides new opportunities for interactivity, flexibility and accessibility of the educational process, which is of particular importance in the context of the digital transformation of education. Cloud services are an important tool for creating a modern educational environment focused on improving the effectiveness of learning and professional development.

The study analyses the works of leading scholars in the field of cloud technologies and education and identifies the theoretical and methodological foundations of their use. Particular attention is paid to services for creating and managing educational content (Google Workspace for Education, Microsoft 365 Education, Moodle Cloud), programming and data analysis (Replit, CoCalc, Github), information visualization (Tableau Public, Canva) and organizing interactive tasks (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter). The possibilities of integrating these tools into curricula and ways to use them effectively to stimulate students' independent work and ensure cooperation between teachers and students are studied.

The article identifies the main advantages of using cloud technologies: ensuring the availability of resources anytime and anywhere, reducing infrastructure costs, flexibility in scaling the learning environment, and increasing the reliability of data storage. At the same time, the author outlines the disadvantages: dependence on stable Internet access, the need to take into account data confidentiality and the risks of information loss due to unreliable providers.

It has been found that cloud technologies contribute to the formation of digital competencies of future computer science teachers, ensure the integration of classroom and extracurricular learning, and promote the development of critical thinking and analytical skills of students. It is recommended to include them in the curricula of pedagogical institutions, focusing on the current challenges of the educational environment and labor market requirements.

Key words: cloud technologies, computer science teacher training, digital transformation, digital competencies, digital transformation of education, distance learning.

УДК 37:378.004
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.33>

Кухарчук Р.П.,

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

Нагай Д.А.,

аспірант кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне інформаційне суспільство характеризується швидким розвитком завдяки впровадженню новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що охоплюють всі сфери життя, зокрема науку та освіту. Однак зростання обсягів цифрової інформації та необхідність

її ефективного аналізу і обробки створюють нові виклики для освітнього процесу. У цьому контексті важливою складовою розвитку освіти є вдосконалення професійних компетентностей, особливо у використанні хмарних сервісів, що стають незамінними для цифрової трансформації.

Хмарні обчислення набувають особливої актуальності в освіті завдяки своїм перевагам, таким як

доступність ресурсів, можливість масштабування та зниження витрат на інфраструктуру. Інноваційні освітні підходи, такі як змішане та дистанційне навчання, активно реалізуються завдяки хмарним платформам, включаючи Google Workspace for Education, Microsoft 365 Education та Moodle Cloud. Ці інструменти сприяють підвищенню ефективності взаємодії між викладачами і студентами.

Водночас, в умовах глобалізації та прискореної цифрової трансформації багатьох сфер діяльності виникає потреба в підготовці конкурентоспроможної освітньої сфери України. Це включає формування сучасних компетентностей і кваліфікацій для майбутніх фахівців, підвищення доступності та якості освіти. Зокрема, в Європі спостерігається дефіцит науко-орієнтованих осіб, здатних адаптуватися до швидких змін, критично мислити та ефективно вирішувати задачі, використовуючи сучасні технології. Таким чином, важливою умовою підготовки таких спеціалістів є кооперація кваліфікованих викладачів і впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Одним із ключових напрямків покращення якості освіти є впровадження хмаро-орієнтованих систем відкритої науки в закладах педагогічної та післядипломної освіти. Це потребує дослідження теоретико-методологічних засад створення таких систем, вивчення інноваційних моделей їх формування і використання, а також визначення найбільш ефективних шляхів впровадження. Врахування світових тенденцій, таких як масове впровадження науково-освітніх платформ та інфраструктур відкритої науки, є важливим кроком для розвитку нових інформаційно-технологічних екосистем у освітньому процесі.

Отже, необхідно зосередити зусилля на проектуванні та впровадженні хмаро-орієнтованих систем відкритої науки, що стане основою для підготовки фахівців, здатних до ефективного застосування ІКТ у своїй науковій та освітній діяльності, забезпечуючи інтеграцію сучасних технологій у навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення актуальних наукових публікацій вказує на важливість використання хмаро-орієнтованих технологій відкритої науки для модернізації освіти та підвищення її ефективності. Впровадження хмарних технологій сприяє значному покращенню доступу до освітніх ресурсів, підвищенню ефективності навчання, розвитку цифрових компетентностей у студентів та педагогів, а також забезпеченню гнучкості та масштабованості освітніх процесів. У рамках досліджень, проведених як в Україні, так і за кордоном, виявлено кілька ключових напрямів розвитку хмарних технологій у освіті. Перш за все, відзначено важливість інтеграції хмарних платформ у змішане та дистанційне навчання. Ці платформи допомагають створювати інтерактивні

освітні середовища, що стимулюють самостійну роботу студентів і підвищують якість навчання [13].

В Україні сформовано значну наукову базу для впровадження хмарних технологій в освітній процес. Цю проблематику досліджували В.Ю. Биков, О.В. Галицький, Т. Зайцева, О.М. Спірін, Ю. Смержевський, Л.Д. Шевчук та інші науковці. Наукові праці цих авторів зосереджені на питаннях інтеграції хмарних технологій у навчання, розвитку цифрової компетентності педагогів та використанні цифрових інструментів для підтримки освітнього процесу.

На етапах становлення цифрової трансформації освіти, основними напрямками досліджень були питання використання хмарних сервісів, таких як Google Workspace, Wordwall, а також платформи для створення інтерактивних завдань та віртуальних навчальних середовищ [4; 5]. Згідно з дослідженнями, хмарні сервіси активно застосовуються для створення віртуальних лабораторій, інтерактивних тестів, організації дистанційного навчання та змішаних форм навчання [6].

Зарубіжні дослідники, такі як M. Suleiman, A. Yurchenko та інші, підкреслюють важливість застосування хмарних технологій у вищій освіті для організації співпраці між студентами та викладачами, автоматизації навчальних процесів та розширення доступу до навчальних ресурсів [7; 8]. Особлива увага приділяється питанням цифрової інклюзії, що є важливим у контексті забезпечення рівного доступу до навчальних можливостей для студентів з особливими освітніми потребами [9].

На думку О.В. Сахно, Л.Д. Шевчук та інших, впровадження хмарних технологій сприяє підвищенню цифрової грамотності педагогів та формуванню навичок роботи з інформаційними системами [10; 11]. Це, у свою чергу, забезпечує покращення якості освітніх послуг, особливо в умовах воєнного стану та під час дистанційного навчання.

Результати наукових досліджень свідчать про перспективність використання хмарних технологій у навчальному процесі. Особливо це актуально для STEM-освіти, де інтеграція інноваційних технологій є ключовим фактором успішної підготовки фахівців [12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численні дослідження та ініціативи, спрямовані на інтеграцію хмаро-орієнтованих систем у педагогічну практику, питання ефективного застосування цих технологій для підготовки вчителів інформатики залишається недостатньо вивченим. Враховуючи важливість підвищення кваліфікації педагогів через використання сучасних цифрових інструментів, існує потреба в розробці чітких методик і стратегій впровадження хмарних сервісів у процес професійного розвитку вчителів

інформатики. Хоча вже існують окремі проекти та ініціативи, такі як «Open Practices» та «Open Review Hub», що використовують хмарні системи для наукових досліджень та академічної доброчесності, вони не завжди відповідають специфічним потребам педагогічної підготовки, зокрема у контексті застосування хмарних сервісів для розвитку професійних компетентностей вчителів інформатики [13]. Залишається відкритим питання щодо інтеграції цих технологій в освітні курси для вчителів інформатики, а також щодо ефективних моделей використання хмарних платформ для забезпечення доступу до сучасних навчальних матеріалів і розвитку науково-дослідної діяльності.

Мета статті – проаналізувати перспективи, особливості та бар'єри інтеграції хмарних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу. Для студентів спеціальності «Інформатика» використання хмаро-орієнтованих середовищ є не лише способом підвищення цифрової компетентності, а й ефективним інструментом для вивчення фахових дисциплін.

Основні переваги хмарних технологій:

1. **Доступність** – це ключова характеристика, що визначає здатність системи бути доступною для користувачів у будь-який час, незалежно від їхнього місця розташування, пристрою або платформи. Кожен користувач, маючи доступ до Інтернету, може працювати з хмарними сервісами у будь-якому місці та в будь-який час.

2. **Низька вартість** хмарних технологій – економія завдяки оплаті лише за використані ресурси, відсутність витрат на обладнання та його обслуговування, автоматичне оновлення, масштабування та зниження енергоспоживання.

3. **Економія часу** передбачає швидкий доступ до ресурсів, автоматизацію оновлень, спрощене управління даними та можливість працювати з будь-якого місця без затримок. Викладачі можуть швидко адаптувати навчальні матеріали без встановлення додаткових програм.

4. **Гнучкість** – можливість масштабування ресурсів, адаптації до змін потреб користувачів і швидкого впровадження нових рішень без значних зусиль і витрат. Динамічне збільшення ресурсів, зокрема пам'яті чи швидкодії, дозволяє змінювати навчальне середовище для експериментів та порівнянь.

5. **Надійність** – резервування даних, автоматичні оновлення, висока доступність серверів і можливість відновлення після збоїв забезпечують стабільність роботи користувачів.

6. **Обчислювальна потужність** – це здатність системи, пристрою чи технології виконувати складні обчислення, аналіз даних та обробку

інформації з високою швидкістю та ефективністю. Хмарні обчислення надають практично необмежені ресурси для виконання складних завдань.

Недоліки хмарних технологій:

1. **Залежність від Інтернету** – це недолік хмарних технологій, який полягає в тому, що доступ до даних і сервісів можливий лише за наявності стабільного та швидкого підключення до Інтернету, а відсутність з'єднання унеможливорює роботу з хмарою.

2. **Обмежене програмне забезпечення** – залежність користувачів від функціоналу, неможливість змінювати чи доповнювати програми відповідно до власних потреб.

3. **Конфіденційність** – це недолік, що полягає в ризику несанкціонованого доступу до даних або їх розголошення, оскільки інформація зберігається на сторонніх серверах, а не на локальних пристроях користувача.

4. **Надійність провайдера** – залежність роботи користувачів від стабільності, технічної підтримки та безперебійної роботи провайдера, а будь-який збій, фінансові проблеми або припинення діяльності постачальника можуть призвести до втрати доступу до даних чи сервісів.

5. **Висока вартість створення власної хмари** передбачає значні фінансові витрати на закупівлю обладнання, налаштування інфраструктури та забезпечення її підтримки, що робить цей підхід недоступним для багатьох організацій.

Незважаючи на недоліки, необхідно зазначити важливість розв'язання низки проблем для ефективного впровадження хмарного середовища в підготовці студентів-інформатиків:

1. Розроблення концепцій і моделей відкритих освітніх систем на базі хмарних обчислень.

2. Створення методологій використання мережевих інструментів для підтримки навчальної та наукової взаємодії.

3. Інтеграція відкритих систем управління знаннями у процес підготовки програмістів, системних адміністраторів та інших спеціалістів.

4. Залучення міжнародних програм і хмарних сервісів для навчання та професійного зростання студентів.

Інтеграція хмарних технологій у навчальний процес для студентів-інформатиків є важливим етапом у модернізації освіти, оскільки вона надає можливість впровадження інноваційних методів навчання, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства. Хмарні технології відкривають нові горизонти для студентів, забезпечуючи їм доступ до великих обсягів даних, високопродуктивних обчислювальних потужностей, а також необхідних інструментів для досліджень та розробки програмного забезпечення.

Хмарні сервіси можна класифікувати за їхнім функціональним призначенням і роллю

в освітньому процесі. Вони охоплюють різні аспекти навчальної діяльності, такі як:

1. Організація навчального процесу (управління курсами, зберігання і обмін ресурсами).
2. Програмування та аналіз даних (інструменти для написання коду й обробки інформації).
3. Візуалізація даних та створення мультимедійного контенту.
4. Розробка тестів й інтерактивних завдань.
5. Організація командної роботи й управління проектами.

У сучасній освіті хмарні технології стали важливим інструментом для підвищення ефективності навчального процесу, забезпечуючи викладачам і студентам зручні рішення для організації занять, створення контенту та спільної роботи. Серед таких сервісів особливо виділяються Google Workspace for Education, Microsoft 365 Education і Moodle Cloud, які надають комплексні можливості для впровадження сучасних підходів до навчання.

Google Workspace for Education є багатофункціональною платформою, орієнтованою на організацію дистанційного та змішаного навчання. Інструменти Google Docs, Sheets і Slides забезпечують створення інтерактивного контенту, зокрема текстових документів, електронних таблиць та презентацій, з можливістю спільної роботи. Для управління освітнім процесом Google Classroom надає середовище, яке спрощує організацію курсів, розподіл завдань і комунікацію між викладачами та здобувачами освіти. Хмарне сховище Google Drive дозволяє зберігати файли та отримувати до них доступ у будь-який час, а Google Meet забезпечує проведення онлайн-зустрічей, вебінарів та консультацій. Перевагами цього сервісу є інтуїтивний інтерфейс, інтеграція з іншими продуктами Google та безкоштовний доступ для освітніх закладів.

Microsoft 365 Education пропонує широкий спектр офісних інструментів у хмарному середовищі, що орієнтовані на освітні потреби. За допомогою Word, Excel і PowerPoint викладачі можуть створювати навчальні матеріали і презентації, а Microsoft Teams забезпечує середовище для командної роботи, включаючи чати, відеоконференції та спільні проєкти. OneDrive, хмарне сховище Microsoft, гарантує безпечне зберігання даних і доступ із будь-якого пристрою. Особливістю Microsoft 365 Education є інтеграція з операційною системою Windows, відповідність корпоративним стандартам безпеки та дуже зручну організацію командної роботи.

Moodle Cloud є спеціалізованою системою управління навчанням (LMS), яка широко використовується у навчальних закладах. Ця платформа дозволяє створювати комплексні онлайн-курси з інтегрованими завданнями, лекціями й навчальними матеріалами. Функція

автоматизованого тестування спрощує оцінювання студентів, а зручне адміністрування ресурсів забезпечує ефективне управління навчальним процесом. Moodle Cloud пропонує гнучкість налаштувань, інтеграцію з іншими освітніми інструментами та орієнтована на задоволення потреб навчальних закладів.

Дані платформи надають широкий спектр інструментів для організації освітнього процесу, розробки інтерактивних завдань і забезпечення співпраці між учасниками навчання, що сприяє якісній підготовці майбутніх фахівців.

Хмарні сервіси відіграють важливу роль у підготовці майбутніх учителів інформатики, забезпечуючи доступ до інструментів для програмування, аналізу даних, візуалізації, створення інтерактивного контенту та організації співпраці. Серед таких сервісів варто виділити Replit, CoCalc і GitHub, які надають можливість працювати з кодом і проводити аналіз даних у хмарному середовищі. Replit пропонує підтримку багатьох мов програмування, інтуїтивний інтерфейс і функцію спільної роботи в реальному часі, що є важливим для навчання основ командної розробки. CoCalc, у свою чергу, орієнтований на математичні та статистичні обчислення, надає інтерактивне середовище для роботи з Jupyter Notebook і LaTeX, що робить його корисним для дослідницьких і навчальних завдань. GitHub є універсальною платформою для зберігання проєктів, управління версіями та колективної роботи над програмним забезпеченням, що дозволяє студентам освоювати сучасні технології розробки.

Для візуалізації даних і створення навчального контенту корисними є сервіси Canva і Tableau Public. Canva дозволяє створювати професійні презентації, постери та інфографіки за допомогою готових шаблонів і зручного інтерфейсу. Це полегшує процес створення наочного контенту навіть для тих, хто не має навичок дизайну. Tableau Public забезпечує інтерактивну візуалізацію даних, дозволяючи створювати дашборди та аналізувати великі обсяги інформації. Ці сервіси допомагають студентам освоїти візуальну аналітику та представлення даних у зрозумілій формі.

Хмарні платформи, такі як Kahoot!, Quizlet і Mentimeter, спрямовані на інтерактивне навчання та створення тестів і завдань. Kahoot! дає змогу організувати вікторини у форматі гри, що підвищує мотивацію студентів і сприяє засвоєнню матеріалу. Quizlet пропонує створення навчальних карток і інтерактивних вправ, що особливо зручно для самостійного навчання. Mentimeter забезпечує зворотний зв'язок у реальному часі через опитування та інтерактивні презентації, що допомагає викладачам краще розуміти потреби аудиторії.

Для організації співпраці в навчальних проєктах ефективними є Slack і Trello. Slack надає

можливість спілкуватися в команді через тематичні канали, інтегрувати інші сервіси та обмінюватися файлами, що сприяє ефективній комунікації. Trello допомагає організовувати завдання на візуальних дошках, полегшуючи координацію роботи в групах. Ці сервіси створюють умови для командної роботи, що є необхідною складовою сучасного навчального процесу.

Сучасні хмарні сервіси забезпечують ефективне інтерактивне середовище для підготовки майбутніх учителів інформатики. Вони сприяють розвитку навичок програмування, аналізу даних, візуалізації, організації інтерактивного навчання та співпраці, що робить їх незамінними інструментами у процесі професійного становлення.

Висновки. Перспективи використання хмарних технологій у підготовці майбутніх учителів інформатики є надзвичайно важливими, адже вони дозволяють створювати інноваційне середовище для професійної підготовки педагогів, яке дає змогу зберігати, аналізувати та обмінюватися інформацією за допомогою різноманітних пристроїв. Впровадження таких технологій у навчальний процес підвищує ефективність навчання, сприяє розвитку самостійності та креативності студентів, а також формує у них навички роботи з новітніми інструментами та методами, що стають все більш затребуваними в сучасній професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волікова М., Армаш Т., Єчкало Ю., Засельський В. Practical use of cloud services for organization of future specialists professional training. *Pedagogy of Higher and Secondary Education* 52, 2019, 235–252. DOI: <https://doi.org/10.31812/pedag.v52i0.3805>
2. Semerikov S.O., Shyshkina M.P., Striuk A.M., Striuk M., Yechkalo Y.V. *9th Workshop on Cloud Technologies in Education: Report AE Kiv, CTE Workshop Proceedings*, 1–77.
3. Бондаренко Т.С. Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень Випуск 20, 2024 (до 25-річчя ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського) м. Київ, Україна, С. 3–16.
4. Галицький О. В., Джурляк А. В. Використання хмарного сервісу Wordwall у навчальному процесі закладу вищої освіти. Освітній дискурс. 2024.

Т. 48(1–3). С. 81–96. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.48\(1-3\)-9](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.48(1-3)-9).

5. Хмарні технології в освіті: метод. реком. до лаборатор. робіт / уклад.: О. Наконечна. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2022. 99 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33659/> (дата звернення: 18.12.2024).

6. Шевчук Л. Д., Кобильська О. Б., Шевчук О. М. Хмарні технології у формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44(2). С. 127–133. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.26>.

7. A Review of Application of Cloud Computing in Education / M. Suleiman et al. *Journal of Applied Sciences, Information and Computing*, 2021. Vol. 2(1). P. 46–55. URL: https://jasic.kiu.ac.ug/assets/articles/1625188439_a-review-of-application-of-cloud-computing-in-education.pdf (date of assess: 18.12.2024).

8. Cloud Technologies in Education: the Bibliographic Review / A. Yurchenko et al. *Informatyka, Automatyka, Pomiar y w Gospodarce i Ochronie Środowiska*. 2023. № 13. P. 79–84. DOI: <http://doi.org/10.35784/iapgos.4421>.

9. Rajendran R., Goplasamy R. Implications of Cloud Technologies for Students with Diverse Needs. *International Journal of New Research and Development*. 2023. № 5. P. 55–57. DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.doione.IJNRD2305A06>.

10. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти засобами інформаційнокомунікаційних технологій : зб. спецкурсів / О. В. Сахно та ін. Біла Церква : БІНПО, 2021. 258 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728440> (дата звернення: 18.10.2024).

11. Шевчук Л. Д., Кобильська О. Б., Шевчук О. М. Хмарні технології у формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44(2). С. 127–133. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.26>.

12. Сморгевський Ю., Шлапак Л. Хмарне навчання та інноваційні технології – необхідний інструмент у умовах Stem-освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. 2023. Т. 29. С. 76–80. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2023-29.76-80>.

13. Vorona, V., Shlikhta, G., Kucherenko, I., Molnar, T., & Sakhnenko, A. Cloud and education: transforming teacher training. *Amazonia Investiga*, 2024. 13(73), 139–154. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.11>.

ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Недостатня інтеграція теоретичних знань та практичних навичок у процесі підготовки соціальних працівників є актуальною проблемою сучасної освіти. Випускники часто не готові до роботи в реальних соціальних умовах, що негативно впливає на якість соціальних послуг. Мета статті полягає у висвітленні потенціалу сучасних цифрових технологій, які можуть бути доволі ефективними у напрямку отримання студентами практичних навичок та професійного досвіду в умовах, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій. У роботі представлено систематизацію та надано кратку характеристику цифрових технологій, які використовуються в процесі підготовки майбутніх працівників з соціальної роботи. До них належать електронні системи для організації освітнього процесу, засоби відеозв'язку, інтерактивні платформи для командної взаємодії, онлайн-інструменти для створення цікавих завдань, тестів, квестів, ігор, мобільні додатки та соціальні мережі для швидкої комунікації й самоорганізації, а також електронні симуляції та чат-боти, що працюють на основі штучного інтелекту. Показано, що останні дві категорії можуть бути дуже ефективними в плані формування практичних навичок у процесі підготовки соціальних працівників, оскільки дозволяють створювати реалістичні сценарії. У роботі наведено деякі приклади використання симуляцій у соціальній роботі, такі як симуляції сімейної терапії, дії працівника у кризових ситуаціях, проведення інтерв'ю з постраждалими особами тощо. Також продемонстровані різні можливості чат-ботів для набуття студентами таких практичних навичок як навички спілкування, активного слухання, критичного мислення, емпатії, висловлення співчуття, ведення діалогу тощо. Зроблено висновок, що використання зазначених цифрових технологій сприяє підвищенню якості підготовки фахівців з соціальної роботи та дозволяє краще підготувати їх до професійної діяльності в складних соціальних ситуаціях. Наголошено на тому, що штучний інтелект не може повністю замінити реального спілкування, а його етичні аспекти потребують

детального вивчення, що є одним з напрямком подальшого дослідження.

Ключові слова: вища освіта, підготовка фахівців з соціальної роботи, практичні навички, цифрові технології, електронні симуляції, штучний інтелект.

Insufficient integration of theoretical knowledge and practical skills in the training of social workers is a pressing issue in modern education. Graduates are often unprepared for work in real social conditions, which negatively affects the quality of social services. The purpose of the article is to highlight the potential of modern digital technologies, which can be highly effective in enabling students to acquire practical skills and professional experience in conditions as close as possible to real-life situations. The work presents a systematization and brief description of digital technologies used in the training of future social workers. These include electronic systems for organizing the educational process, video communication tools, interactive platforms for team interaction, online tools for creating engaging tasks, tests, quests, games, mobile applications, and social networks for quick communication and self-organization. Additionally, it highlights electronic simulations and chatbots powered by artificial intelligence. The paper demonstrates that the last two categories can be very effective for developing practical skills in the training of social workers, as they allow the creation of realistic scenarios. Some examples of simulation use in social work are provided, such as simulations of family therapy, crisis intervention, and conducting interviews with victims. The article also shows various possibilities of chatbots for helping students develop practical skills like communication, active listening, critical thinking, empathy, expressing sympathy, and conducting dialogues. It concludes that the use of these digital technologies improves the quality of social worker training and better prepares them for working in complex social situations. It emphasizes that artificial intelligence cannot fully replace real communication, and its ethical aspects require detailed study, which is one of the directions for future research. **Key words:** higher education, social worker training, practical skills, digital technologies, electronic simulations, artificial intelligence.

УДК 378.147:004.77(73)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.34>

Меняйло В.І.,

докт. пед. наук,
професор кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізького національного
університету

Васютинський С.В.,

аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні полягає в недостатньому рівні інтеграції їх теоретичних і практичних знань, що негативно впливає на готовність випускників до роботи з різними вразливими категоріями населення. Прогалини у практичній підготовці фахівців з соціальної роботи, викликані поза іншим, і переважним форматом дистанційного навчання в період пандемії коронавірусу та під час воєнного стану в Україні, наразі є серйозною проблемою, оскільки випускники

відчувають значні труднощі на початку своєї професійної кар'єри. Відсутність достатнього досвіду роботи з клієнтами, проведенням інтерв'ю, аналізом складних ситуацій та прийняттям ефективних рішень може негативно впливати на якість соціальних послуг, що надаються різними групами населення, та призводити до зниження довіри до соціальних служб у цілому на рівні держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників є предметом численних наукових досліджень у різних країнах. У США дослідження в цій

галузі зосереджуються на розробці та впровадженні інноваційних методик навчання, міждисциплінарному підході, а також на практичній підготовці студентів до реальної роботи в соціальній сфері. Зокрема, А. Адамс та В. Домбровський підкреслюють важливість інтеграції теорії та практики, а також розвитку критичного мислення у студентів через використання методів проблемного навчання та кейс-стаді. Вони також зазначають, що в США значна увага приділяється питанням етики, культурної компетентності та роботи з різними соціальними групами, що є важливим для забезпечення якісної соціальної роботи [1, с. 45].

Аналіз інноваційних технологій навчання, що використовуються в країнах Європейського Союзу при підготовці фахівців із соціальної роботи, представлений у роботі О. Бойкої, яка розкрила особливості застосування інтерактивних та імерсивних технологій навчання зазначеної категорії спеціалістів [2].

Огляд досліджень Л. Шевченко та О. Петрової свідчить про необхідність впровадження інноваційних підходів до підготовки соціальних працівників в Україні, зокрема, через використання сучасних інформаційних технологій, методів інтерактивного навчання та впровадження мультидисциплінарного підходу. Л. Шевченко підкреслює важливість застосування інноваційних методик, таких як проєктне навчання, симуляції та тренінги, які сприяють розвитку у студентів навичок практичної роботи в умовах, що максимально наближені до реальних [6, с. 89]. Петрова, своєю чергою, звертає увагу на важливість міжнародного співробітництва та обміну досвідом, що може сприяти адаптації найкращих світових практик до українських реалій [4, с. 67]. І. Савельчук наголошує на належній організації партнерської взаємодії різноманітних соціальних інституцій та більш активному використанні інноваційного потенціалу студентів [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Основною проблемою, на вирішення якої спрямована ця робота, є недостатня інтеграція теоретичних знань із практичною підготовкою майбутніх соціальних працівників. Це створює ситуацію, за якої випускники соціальних спеціальностей отримують фундаментальне теоретичне підґрунтя, але не володіють повною мірою реальними практичними навичками для ефективного виконання своїх професійних обов'язків.

Отже, **метою статті** є розкриття потенціалу сучасних цифрових технологій у підготовці здобувачів вищої освіти, що дозволять майбутнім соціальним працівникам отримати не лише теоретичні знання, але й реальний практичний досвід, необхідний для ефективної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В Україні система підготовки соціальних працівників перебуває

на стадії реформування і адаптації до сучасних європейських вимог. Проте, освітні програми зосереджуються переважно на теоретичній підготовці студентів, зокрема вивченні соціології, психології, права, соціальної політики та інших дисциплін. Однак, практична складова в програмах часто є обмеженою та недостатньо розвиненою. Це призводить до того, що випускники не завжди готові до роботи в реальних умовах і потребують додаткового навчання на робочому місці [6, с. 91].

Частково це пов'язано і з обмеженнями «живого» спілкування в умовах запровадження дистанційного навчання та все більшого занурення студентів і викладачів у цифровий світ. З іншого боку, швидкий розвиток інформаційних технологій створює все більше можливостей не лише для теоретичного навчання, але й формування й розвитку практичних навичок та умінь майбутніх фахівців із соціальної роботи. Але для ефективного використання цифрових інновацій в українській системі освіти потрібно звернути увагу на низку невирішених питань. На думку авторів роботи [3, с. 52], серед складнощів, які виникають на шляху цифровізації освіти, варто виділити такі, як: недостатня підготовка викладачів до застосування інноваційних технологій, а також недостатність ресурсів закладів вищої освіти щодо їх впровадження, і не лише фінансових, але й технічних, інформаційних, матеріальних. З іншого боку, викладачі часто стикаються з такою проблемою як низька мотивація студентів, що також ускладнює впровадження інновацій в освітній процес підготовки фахівців з соціальної роботи.

Попри викладені проблеми, цифрова трансформація системи вищої освіти в Україні та світі поступово набирає обертів і інтеграція цифрових технологій у систему підготовки фахівців, у тому числі й з соціальної роботи, стає невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу. Головними перевагами застосування сучасних інформаційних технологій навчання є їх:

- *гнучкість*, оскільки вони дозволяють студентам навчатися в зручний для них час і місце, а також обирати індивідуальний темп та персоналізацію навчання;
- *інтерактивність*, що забезпечує активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі;
- *доступність*, яка визначається через розширення доступу до освіти для студентів з обмеженими можливостями та віддаленими географічно;
- *спрямування на підготовку до професійної діяльності* через навчання студентів використовувати технології, які будуть корисними для них у майбутній професійній практиці.

Як показано в роботі [8], Covid-19 виявився тим каталізатором, який призвів до широкого використання ІКТ-технологій соціальними працівниками при комунікації з клієнтами як через

запровадження практики онлайн-консультування та телепсихології засобами відеоконференцій, так і більш значного використання систем обміну повідомленнями, засобів електронної пошти тощо.

Розглянемо найпоширеніші види інформаційних технологій, що наразі використовуються у програмах підготовки соціальних працівників.

1. *Освітні навчальні платформи (LMS)*, які слугують основою організації освітнього процесу в електронному навчальному середовищі. Серед найбільш розповсюджених ресурсів можемо зазначити такі як Moodle, Classroom, Canvas, Blackboard. Зазначені інструменти дозволяють розробляти та керувати окремими навчальними курсами, створювати та завантажувати необхідні навчальні матеріали (посібники, методичні рекомендації, інструкції, презентації, відео тощо), розробляти практичні завдання та тести, забезпечувати зворотний зв'язок з викладачем та організовувати взаємодію між студентами та окремими групами.

2. *Електронні платформи для забезпечення відеозв'язку*, які дозволяють проводити заняття в дистанційній формі в режимі *відеоконференцій*. Найбільш відомими з них є Zoom, Microsoft Teams та Google Meet. Вказані ресурси використовуються не лише для проведення онлайн-лекцій та семінарів, але й для індивідуальних консультацій викладачів, організації групової та командної роботи в студентському середовищі, проведення наукових та позанавчальних заходів.

3. *Інтерактивні онлайн-платформи* на кшталт Padlet, Mirro, LusiChart, Trello, які дозволяють створювати колаборативні дошки для обміну ідеями, організації проектної роботи й командної взаємодії.

4. *Інтерактивні онлайн-інструменти* для створення тестів, ігор, квестів, вікторин, що призначені для актуалізації та перевірки знань студентів, проведення індивідуального та фронтального опитування, забезпечення ефективного зворотного зв'язку. Такими ресурсами є Google Forms, Mentimeter, Kahoot, WordWall, Learnings. App, Quizzlet та багато інших цікавих онлайн сервісів.

5. *Мобільні додатки й соціальні мережі*. Ці інструменти є ефективними в реалізації таких завдань як: доступ до навчальних матеріалів в будь-який час і з будь-якого місця, організація особистого розкладу, швидкий зв'язок з викладачами та однокурсниками.

6. *Симулятори та інструменти віртуальної й доповненої реальності*, що дозволяють студентам розвивати практичні навички в безпечному середовищі, наприклад, шляхом проведення інтерв'ю з віртуальними клієнтами, винаходження алгоритмів розв'язання кризових ситуацій, планування різноманітних соціальних програм тощо.

7. *Штучний інтелект (ШІ)*, який відкриває нові горизонти в підготовці фахівців з соціальної роботи, що може не лише симулювати реальні ситуації, але й надавати персоналізований зворотний зв'язок та допомагати в розробці індивідуальних планів навчання.

Якщо перші п'ять видів цифрових технологій вже широко використовуються у вітчизняній системі підготовки соціальних працівників, то останні дві категорії є відносно новими інструментами навчання, тому потребують більш детального розгляду щодо їх потенційних можливостей в освітньому процесі.

Прикладами платформ для створення симуляцій для навчання в різних сферах, включаючи соціальну роботу, можуть виступати такі програмні продукти як SimQuest та VirtualiTeach, які пропонують широкий спектр можливостей для налаштування та персоналізації навчального процесу. Наприклад, вибір SimQuest пов'язаний з тим, що цей інструмент дозволяє створювати симуляції різного рівня складності, від простих моделей до складних сценаріїв. Створені симуляції можуть включати різноманітні інтерактивні елементи, такі як кнопки, перемикачі, графіки та ін., а розроблений інтерфейс підтримується декількома мовами.

Практичне використання цієї платформи в процесі підготовки фахівців з соціальної роботи може бути забезпечено шляхом створення таких симуляцій як: *симуляція сімейної терапії*, де студенти відіграють ролі членів родини й відпрацьовують навички надання сімейних консультацій; *симуляція кризи*, де здобувачі можуть тренуватися в реагуванні на різні кризові ситуації, наприклад, домашнє насильство або самогубство; *симуляція інтерв'ю*, де студенти можуть відпрацьовувати навички проведення інтерв'ю з клієнтами, вчитися ставити правильні запитання та будувати довірчі відносини. У Табл. 1. наведено декілька прикладів, яким чином платформи для симуляцій можуть бути використані як інструмент практичної підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи.

Перевагами використання віртуальних симуляцій є: по-перше, створення безпечного середовища для навчання, в якому студенти можуть експериментувати з різними стратегіями без ризику для реальних людей; по-друге, симуляції можуть бути адаптовані під потреби кожного студента, а він сам отримує можливість здобути персоналізований досвід професійної діяльності; по-третє, інтерактивні симуляції роблять навчання більш цікавим, стимулюють студентів аналізувати ситуацію, приймати виважені рішення та нести відповідальність за свої дії. А головне, що вони допомагають майбутнім фахівцям краще підготуватися до розв'язання реальних проблем, з якими вони стикнуться у своїй професійній діяльності. З прикладами використання електронних симуляцій

Приклади використання платформ для симуляцій у практичній підготовці фахівців із соціальної роботи

Приклад	Сценарій	Елементи симуляції		
		Віртуальний аватар	Інтерактивне середовище	Можливості для студента
Складні сімейні обставини	Сім'я з трьох осіб (батько, мати, підліток) звертається за допомогою через постійні конфлікти та непорозуміння. Підліток відчуває себе відкинутим і незрозумілим, батьки турбуються про його майбутнє та вважають, що він недостатньо відповідальний	Кожен член сім'ї представлений віртуальним аватаром, який має індивідуальний зовнішній вигляд, міміку та жести. Аватари реалістично відтворюють емоції та реакції на слова співрозмовника	Сімейна терапія відбувається у віртуальній кімнаті, де студенти можуть вільно переміщатися та взаємодіяти з об'єктами (меблі, книги тощо)	Студент-терапевт може вибирати різні терапевтичні техніки, задавати питання, коментувати поведінку членів сім'ї. Симулятор аналізує дії студента і надає зворотний зв'язок щодо ефективності його втручання
Кризова ситуація в школі	Студент-соціальний працівник викликає до школи через конфлікт між двома учнями. Симуляція дозволяє відпрацювати навички розв'язання конфліктів, медіації та співпраці з іншими фахівцями (наприклад, учителями, адміністрацією)	Учні, вчителі, адміністратор школи, які беруть участь у конфлікті, представлені у вигляді відповідних аватарів	Шкільний коридор, клас, кабінет директора	Можливість розіграти різні варіанти розвитку подій залежно від вибору студента
Інтерв'ю з клієнтом, який пережив домашнє насильство	Студент-соціальний працівник проводить інтерв'ю з віртуальною клієнткою, яка пережила домашнє насильство. Симуляція дозволяє відпрацювати такі навички, як активне слухання, емпатія, встановлення довірчих відносин та формулювання запитань	Реалістично зображена жінка, яка розповідає свою історію	Робоче місце соціального працівника	Студент може ставити запитання, вибирати відповіді з пропонуєваних варіантів, а також реагувати на невербальні сигнали клієнтки. Після завершення симуляції студент отримує зворотний зв'язок щодо своєї поведінки та ефективності комунікації

та віртуальної реальності в практиці підготовки фахівців з соціальної роботи у західних, зокрема американських, університетах можна ознайомитися в працях [7, 9].

Ще одним потужним інструментом, що може бути використаний для тренування практичних навичок майбутніх соціальних працівників, є мовні моделі штучного інтелекту, зокрема такі, як чат-боти та віртуальні помічники Replika, Mitsuku, ChatGPT. Їх вибір у цьому випадку пов'язаний з тим, що вони можуть імітувати розмову з різними типами клієнтів, які мають певні проблеми, своєю чергою, надаючи майбутнім соціальним працівникам можливість розвивати навички активного слухання, емпатії та надавати професійні поради клієнтам у тій чи іншій складній ситуації. З іншого боку, штучний інтелект може проаналізувати відповіді студента й надати конкретні рекомендації щодо покращення його професійних та комунікативних навичок.

У Табл. 2 наведено приклади, яким чином чат-боти на основі штучного інтелекту можуть бути використані в підготовці соціальних працівників.

Серед переваг використання таких моделей штучного інтелекту можна відзначити їх *доступність*, що дозволяє студентам практикуватися в будь-який зручний для них час; *безпеку*, оскільки всі події відбуваються у віртуальному середовищі без ризику для реальних людей; персоналізацію, яка забезпечується адаптацією до індивідуальних потреб кожного здобувача, а також ефективний *зворотний зв'язок*, що може бути миттєво наданий студенту як відповідь-реакція на його дії.

Висновки. У даній статті висвітлено деякі можливості сучасних цифрових технологій, зокрема електронних платформ для створення симуляцій та чат-ботів на основі штучного інтелекту, щодо формування практичних навичок майбутніх працівників соціальної сфери. За допомогою цих інструментів здобувачі можуть не лише набути реальний

Приклади використання чат-ботів на основі штучного інтелекту в практичній підготовці фахівців із соціальної роботи

Приклад	Сценарій	Можливості для студента
Симуляція розмов з різними клієнтами в складних ситуаціях	Чат-бот може симулювати підлітка з депресією, який відчуває самотність і безсилля. Студент-соціальний працівник повинен навчитися встановлювати довірчі відносини, виявляти емоції підлітка та пропонувати відповідні стратегії	Чат-боти можуть бути запрограмовані на імітацію різних типів клієнтів зі своїми унікальними проблемами, емоційними станами та поведінковими особливостями. Це дозволяє студентам відпрацювати навички спілкування, активного слухання, емпатії та надання підтримки в безпечному віртуальному середовищі.
Відпрацювання навичок ведення складних розмов	Чат-бот може імітувати клієнта, який висловлює суїцидальні думки. Студент-соціальний працівник повинен навчитися оцінювати рівень ризику, заспокоїти клієнта, мобілізувати його ресурси та забезпечити безпеку	ШІ-чати можуть бути використані для відпрацювання навичок ведення складних розмов, наприклад, про самогубство, насильство або залежності. Студенти можуть практикуватися у формулюванні запитань, висловленні співчуття, встановленні меж і залученні додаткової допомоги
Розвиток емоційного інтелекту	Чат-бот може висловлювати різні емоції, такі як гнів, страх, радість, смуток. Студент повинен навчитися ідентифікувати ці емоції, реагувати на них відповідним чином і пропонувати емоційну підтримку	ШІ-чати можуть допомогти студентам розвивати емоційний інтелект, тобто здатність розуміти свої та чужі емоції, керувати ними та використовувати їх для побудови ефективних взаємин. Шляхом взаємодії з чат-ботом, студенти можуть навчатися розпізнавати різні емоції, висловлювати їх і співпереживати іншим

практичний досвід, але й розвинути такі важливі якості, як емпатія, критичне мислення, вміння приймати рішення в складних ситуаціях. Завдяки своїй гнучкості та інтерактивності ці технології дозволяють створювати реалістичні навчальні середовища, які сприяють професійному зростанню фахівців із соціальної роботи та покращують якість їх підготовки у закладах вищої освіти. Але при цьому не слід забувати, що цифрові технології не можуть повністю замінити людський контакт та емпатію. Тому їх слід розглядати як додатковий інструмент освітнього процесу, який допомагає зробити процес навчання більш цікавим та практико орієнтованим. Напрямами подальших досліджень є вивчення питання щодо етичних аспектів використання штучного інтелекту в підготовці висококваліфікованих фахівців соціальної сфери.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамс Р., Домбровський М. Соціальна робота в США: основи і практики. Київ: Центр навчальної літератури, 2017. 254 с.
2. Бойка О. М. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх соціальних працівників: досвід ЄС. *Наукові інновації та передові технології*, Серія «Педагогіка». 1179–1189.

3. Заверико Н. В., Суценко Л. О., Соловйова Т. Г. Інновації в навчальних програмах підготовки соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 94. С. 50–54.
4. Петрова О.О. Міжнародний досвід підготовки соціальних працівників і можливості його адаптації в Україні. *Вісник соціальних наук*. 2019. № 2. С. 65–72.
5. Савельчук І. Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету : монографія / Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2019. 375 с.
6. Шевченко Л. А. Інноваційні методики в підготовці соціальних працівників. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 4. С. 85–92.
7. Lanzieri N., McAlpin E., Shilane D., Samelson H. Virtual Reality: An Immersive Tool for Social Work Students to Interact with Community Environments. *Clinical Social Work Journal*. 2021. № 49(2). P. 207–219.
8. Mishna F., Milne E., Bogo M., Pereira L. Responding to COVID-19: New Trends in Social Workers' Use of Information and Communication Technology. *Clinical Social Work Journal*. 2021. С. 484–493.
9. Stone G., Raines J., Gray J. Using Virtual Reality Simulations to Develop Social Work Practice Skills. *Professional Development: The International Journal of Continuing Social Work Education*. 2020. № 23(1). С. 3–7.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 78

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *О. Молодецька*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 20,59. Ум. друк. арк. 21,16.
Підписано до друку 31.12.2024. Замов. № 0125/105. 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.