ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 82

Том 1

Видавничий дім
«Гельветика»
2025

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
Благун 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, академік 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)
Гражієне Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)
Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 4 від 28.04.2025 року)

Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)) 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

ISSN 2663-6085 © ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Batyuk L.V.
СТРАТЕГІЯ ОСВІТИ «G.I. BILL OF RIGHTS» (1944–2025 РР.):
ДОСВІД США ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ..... **9**

Лю Шаньнань
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... **20**

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

Адаменко О.О., Веселова І.М.
РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ
ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЮ «ТУРИЗМ»..... **27**

Бадер С.О., Починкова М.М.
ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ГРОМАДЯН..... **31**

Березняк О.П.
ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НЕОДНОРІДНИХ
ЗА РІВНЕМ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТСЬКИХ ГРУП АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ..... **38**

Герасимчук Ю.П., Давидович С.С., Коваленко В.О., Махновська І.Р.
СТИМУЛЮВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ
ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ..... **43**

Драч Т.Л.
ПЕРЕДЗМАГАЛЬНА ПІДГОТОВКА ДЛЯ ВИКОНАВЦІВ
У ПОВІТРЯНІЙ АКРОБАТИЦІ ТА ПІЛОННОМУ СПОРТІ..... **49**

Калиновська І.М., Рогач О.О., Карпіна О.О.
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ УСНОГО, ПИСЬМОВОГО, МАШИННОГО
ТА АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ..... **53**

Ковальська К.В., Воловик Л.М., Давиденко М.М.
ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ОСВІТНІХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ГЕОГРАФІЇ
В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... **57**

Кучеренко Г.В., Воробйова С.В., Богатов А.О.
РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПЛАВАННЯ
ТА ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **62**

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Аннєнкова І.П., Бурячківський Е.С., Петровський Ю.Ю., Усиченко К.М.
ПІДГОТОВКА ДО ПРОВЕДЕННЯ ЕТАПІВ ВИПУСКНОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... **66**

Бзовський Т.О.
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА..... **74**

Brednyova V.P., Prokhorets I.M.
FORMATION OF KEY GRAPHIC COMPETENCIES RELATED
TO INTERDISCIPLINARY TEACHING PRINCIPLES..... **80**

Бреус О.Д., Деяк Ю.М., Кузьменко Д.В.
ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВАМ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ
ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... **85**

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Гаврилюк С.М.
ХАРАКТЕРИСТИКА ТА МЕТОДОЛОГІЧНА ЦІННІСТЬ ЗАГАЛЬНОНАУКОВИХ ПІДХОДІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... **89**

Гамолін П.В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ..... **94**

Георгієв В.М., Тхоржевський Д.В.
БОЙОВИЙ ДОСВІД ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАПОРУКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВІЙСЬКОВОЇ РОЗВІДКИ ТА СИЛ СПЕЦІАЛЬНИХ ОПЕРАЦІЙ..... **99**

Данильченко О.А.
ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ФУНКЦІЙ З ОХОРОНИ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ..... **103**

Денисенко Н.Г., Козігора М.А., Ярощук Н.П., Аханова А.В., Василевська Л.Й.
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТРАДИЦІЙНОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ..... **108**

Дніпровська Т.В.
ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА..... **116**

Дуб Н.Є.
ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС..... **120**

Жумбей М.М., Апельт Г.В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ..... **124**

Зубцова Ю.Є.
КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ..... **131**

Isayeva O.S., Shumylo M.Yu., Shlimkevych I.V.
ENHANCING MEDICAL EDUCATION THROUGH PROJECT-BASED LEARNING: A STUDENT-CENTERED APPROACH TO COMPETENCY DEVELOPMENT..... **136**

Капустіна О.І.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРІВ-ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... **142**

Качаненко К.В.
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ..... **146**

Кеменяш В.І., Горохівська Т.М.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА: КЕЙС-МЕТОДИ ТА СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ..... **150**

Козубенко І.В.
РІВЕНЬ ДІАЛОГОВОГО МОВЛЕННЯ В КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО..... **155**

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Зданевич Л.В.
ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ..... **159**

Курило В.С., Караман О.Л., Степаненко В.І.
ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ГРОМАДЯН СТАРШОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ АГРЕСІЇ..... **164**

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Богатирьов К.О., Романенко С.С.
СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ..... **169**

Богатирьов К.О., Тітова Г.В.
ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНА ТА ВІЙСЬКОВО-МАСОВА РОБОТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... **180**

Качур Б.М., Качур М.М.
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ..... **186**

Kornienko L.M., Kornienko O.M.
THE ROLE OF MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS..... **190**

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Ільчук Л.П., Швидків М.Л.
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОГО НАВЧАННЯ..... **195**

Кульчицький Р.В., Мохун С.В.
ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АСТРОНОМІЇ..... **199**

Сивачук О.М.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ..... **204**

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Batyuk L.V.
EDUCATION STRATEGY “G.I. BILL OF RIGHTS” (1944–2025):
US EXPERIENCE FOR THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SPACE..... **9**

Liu Shannan
INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION AS A FACTOR IN DEVELOPING FOREIGN
LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSICAL ART SPECIALISTS..... **20**

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

Adamenko O.O., Veselova I.M.
DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF 7TH GRADE STUDENTS
WHEN TEACHING THE VARIABLE MODULE “TOURISM”..... **27**

Bader S.O., Pochynkova M.M.
THEORETICAL MODEL OF THE TECHNOLOGY
OF FORMING CRITICAL THINKING OF CITIZENS..... **31**

Berezniak O.P.
OPTIMISATION OF THE GERMAN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN THE CONDITIONS
OF HETEROGENEOUS STUDENT GROUPS OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES..... **38**

Herasymchuk Yu.P., Davydovych S.S., Kovalenko V.O., Makhnovska I.R.
STIMULATING STUDENTS’ CRITICAL THINKING
THROUGH INTERACTIVE TEACHING METHODS..... **43**

Drach T.L.
PRE-COMPETITION TRAINING FOR PERFORMERS IN AERIAL ACROBATICS AND POLE SPORTS..... **49**

Kalynovska I.M., Rohach O.O., Karpina O.O.
INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING ORAL, WRITTEN,
MACHINE AND AUTOMATED TRANSLATION..... **53**

Kovalska K.V., Volovyk L.M., Davydenko M.M.
FORMATION OF KEY EDUCATIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN GEOGRAPHY
IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL..... **57**

Kucherenko H.V., Vorobiova S.V., Bohatov A.O.
DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS
THROUGH SWIMMING AND TOURISTIC-LOCAL SCIENCE ACTIVITIES..... **62**

SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Annienkova I.P., Buriachkivskyi E.S., Petrovskyi Yu.Yu., Usychenko K.M.
PREPARATION FOR THE STAGES OF THE FINAL CERTIFICATION
OF HIGHER MEDICAL EDUCATION STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW..... **66**

Bzovskyi T.O.
DISTANCE LEARNING IN PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION
AS A PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEM..... **74**

Brednyova V.P., Prokhorets I.M.
FORMATION OF KEY GRAPHIC COMPETENCIES RELATED
TO INTERDISCIPLINARY TEACHING PRINCIPLES..... **80**

Breus O.D., Deiak Yu.M., Kuzmenko D.V.
PREVENTION OF ACADEMIC MISCONDUCT INVOLVING THE USE OF ARTIFICIAL
INTELLIGENCE BY ECONOMICS STUDENTS DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES..... **85**

Havryliuk S.M.
CHARACTERISTICS AND METHODOLOGICAL VALUE OF GENERAL SCIENTIFIC APPROACHES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **89**

Hamolin P.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS TO WORK IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **94**

Heorhiiev V.M., Tkhorzhevskyi D.V.
COMBAT EXPERIENCE OF THE TEACHER AS A GUARANTEE OF TRAINING OF MILITARY INTELLIGENCE AND SPECIAL OPERATIONS FORCES SPECIALISTS..... **99**

Danylchenko O.A.
PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIO-LEGAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC ORDER FUNCTIONS..... **103**

Denysenko N.H., Kozihora M.A., Yaroshchuk N.P., Akhanova A.V., Vasylevska L.I.
FORMATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE..... **108**

Dniprovska T.V.
TECHNOLOGY OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH A PROFESSIONAL ORIENTATION BASED ON THE PEDAGOGY OF COOPERATION..... **116**

Dub N.Ye.
EXPERIENCE OF ORGANISING INCLUSIVE EDUCATION IN EU COUNTRIES..... **120**

Zhumbei M.M., Apelt H.V.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' ADAPTATION MECHANISMS AND ACADEMIC MOTIVATION IN HIGHER EDUCATION DURING MARTIAL LAW..... **124**

Zubtsova Yu.Ye.
CONCEPT OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH..... **131**

Isayeva O.S., Shumylo M.Yu., Shlimkevych I.V.
ENHANCING MEDICAL EDUCATION THROUGH PROJECT-BASED LEARNING: A STUDENT-CENTERED APPROACH TO COMPETENCY DEVELOPMENT..... **136**

Kapustina O.I.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MASTERS-OLIGOPHRENIC PEDAGOGUES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING..... **142**

Kachanenko K.V.
THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FINANCIAL AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE FINANCIERS..... **146**

Kemeniash V.I., Horokhivska T.M.
INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF LAW TEACHERS: CASE METHODS AND SIMULATION TECHNOLOGIES..... **150**

Kozubenko I.V.
THE LEVEL OF DIALOGICAL SPEECH IN THE COMMUNICATIVE ACTIVITY OF A POLICE OFFICER..... **155**

SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY

Zdanevych L.V.
THE ETHICAL PROBLEMS OF SOCIAL WORK WITH THE ELDERLY POPULATION IN THE CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES..... **159**

Kurylo V.S., Karaman O.L., Stepanenko V.I.
TECHNOLOGICAL BASES OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN SENIOR CITIZENS
IN CONDITIONS OF INFORMATION AGGRESSION..... **164**

SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Bohatyrov K.O., Romanenko S.S.
MODERN CONCEPTS OF THEORY OF EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT..... **169**

Bohatyrov K.O., Titova H.V.
MILITARY SPORTS AND MILITARY MASS WORK IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS..... **180**

Kachur B.M., Kachur M.M.
HEALTH-SAVING COMPETENCE OF THE MANAGER OF A GENERAL SECONDARY
EDUCATIONAL INSTITUTION AS A REQUIREMENT OF MODERN EDUCATIONAL MANAGEMENT..... **186**

Kornienko L.M., Kornienko O.M.
THE ROLE OF MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS..... **190**

SECTION 6. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Ilchuk L.P., Shvydkiv M.L.
FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS
IN THE PROCESS OFCOOPERATIVE LEARNING..... **195**

Kulchytskyi R.V., Mokhun S.V.
USING VIRTUAL MODELS TO DEVELOP DIGITAL COMPETENCE
OF FUTURE ASTRONOMY TEACHERS..... **199**

Syvachuk O.M.
TRANSFORMING ASSESSMENT IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE..... **204**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

СТРАТЕГІЯ ОСВІТИ «G.I. BILL OF RIGHTS» (1944–2025 РР.): ДОСВІД США ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

EDUCATION STRATEGY “G.I. BILL OF RIGHTS” (1944–2025): US EXPERIENCE FOR THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SPACE

UDC 37.0(477+73)+378.4+37.013.74+303.446(09)+37.014
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.1

Batyuk L.V.,
Candidate of Biological Science (PhD),
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physics and Chemistry
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

International cooperation of Ukraine in the socio-cultural sphere, military and public spheres, the need to integrate into the European and world educational space involve taking into account the general trends in the development of STEM education and innovation of domestic higher education, one of the directions of which is the receipt of education by military personnel and veterans. In this context, we consider it appropriate to study the bill of the United States of America, known as the G.I. Bill, in the context of its existence from 1944 to 2025, which has undergone a number of revisions over the past 70 years, and the educational benefits and advantages that it provides to veterans and military personnel of the United States who wish to obtain higher education, to use this experience in the realities of modern Ukraine. The purpose of the article is to analyze the features of obtaining education after returning from military service to civilian life and to substantiate the possibilities of using innovative ideas of the American experience in determining the prospects for the development of this direction in the context of global and national trends in Ukraine. The study used specific-search and logical-synthetic analysis (for collecting, analyzing, systematizing and generalizing the provisions of historical, scientific-pedagogical, periodical, methodological, reference literature, regulatory documentation); system-structural analysis (for systematizing scientific facts about education and STEM education); chronological analysis; statistical analysis (collection, processing, analysis of data); comparative analysis; theoretical-generalizing method and interpretation method. It was established that the adopted draft law “G.I. Bill of rights”, which is the result of intensive study of hundreds of bills and various proposals to the committees responsible for US legislation, taking into account the exhaustive description of measures and the speed of their development aimed at returning servicemen to civilian life, introduced revolutionary changes in the sphere of higher education in the US in the period from 1944 to 2008. It has been established that discipline, motivation, inspiration, and the desire to pass on one’s knowledge to the next generation became the main feature of the pedagogical profile of the then teacher of a higher education institution in the USA. The G.I. Bill became the starting point for changing the educational environment in the USA, which led to the adoption of a number of educational bills in the next 70 years. Benefits under the G.I. Bill program are still in effect, helping veterans and military personnel to obtain a degree, study a certain profession, or achieve other educational and career goals, the opportunity to choose an educational program that includes not only an academic focus, but also the involvement of the student in a research project and experience, which is an effective modern STEM educational strategy for increasing the student’s interest and perseverance in studying in STEM fields. Military personnel and their family members in Ukraine have the right to free education at the expense of the state, but the enrollment of a person in an educational institution is carried out in accordance with the typical rules for admission to vocational or technical education institutions without a large number of benefits and monetary state support, unlike the G.I. Bill. The conducted research shows that obtaining STEM education by student veterans and military personnel, regardless of citizenship, creates additional challenges for them compared to the challenges faced by ordinary students. In the modern realities of Ukraine, the regulatory framework, universities and teachers must be ready to ensure reasonable and appropriate provision of educational services to military personnel and student veterans, taking into account their skills, abilities and wishes, in order to form the knowledge and professional competence necessary to perform both current and potential professional duties.

Key words: *STEM education, education, Ukraine, USA, martial law, higher education, students, student veterans, military personnel, Bill.*

Міжнародна співпраця України в соціокультурній сфері, військовій та громадській сфері, необхідність інтеграції до європейського та світового освітнього простору передбачають урахування загальних тенденцій розвитку STEM-освіти та інновації вітчизняної вищої школи, одним із напрямків яких є отримання освіти військовослужбовцями та ветеранами. В цьому контексті вважаємо доречним дослідити законопроект Сполучених Штатів Америки, відомий як G.I. Bill, в контексті його існування з 1944 по 2025 рік, який пройшов через низку переглядів за останні 70 років, та освітні пільги та переваги які він надає ветеранам та військовослужбовцям США, які бажають здобути вищу освіту, для використання цього досвіду в реаліях сучасної України. Мета статті полягає в аналізі особливостей отримання освіти після повернення з військової служби до цивільного життя та обґрунтуванні можливостей використання інноваційних ідей американського досвіду у визначенні перспектив розвитку цього напрямку в контексті глобальних та національних тенденцій в Україні. У дослідженні були використані конкретно-пошуковий та логіко-синтетичний аналіз (для збирання, аналізу, систематизації та узагальнення положень історичної, науково-педагогічної, періодичної, методичної, довідкової літератури, нормативної документації); системно-структурний аналіз (для систематизації наукових фактів про освіту та STEM-освіту); хронологічний аналіз; статистичний аналіз (збір, обробка, аналіз даних); порівняльний аналіз; теоретико-узагальнюючий метод та метод

інтерпретації. Встановлено, що прийнятий законопроект «G.I. Bill of rights», який являє собою результат інтенсивного вивчення сотень законопроектів і різноманітних пропозицій до комітетів, відповідальних за законодавство США, враховуючи вичерпний виклад заходів і швидкість їх розвитку, направлених на повернення військовослужбовців до цивільного життя, приніс революційні зміни в сферу вищої освіти США в період з 1944 по 2008 рр. Встановлено, що дисципліна, вмотивованість, натхнення, бажання передати свої знання наступному поколінню, стали основною рисою педагогічного профілю тогочасного викладача закладу вищої освіти США. Законопроект G.I. Bill став відправною точкою зміни освітнього середовища США, що призвело ухвалення ряду освітніх законопроектів в наступні 70 років. Пільги за програмою G.I. Bill діють досі, допомагаючи ветеранам та військовослужбовцям в отриманні наукового ступеня, навчання певної професії або в досягненні інших освітніх та кар'єрних цілей, можливості вибрати освітню програму, яка включає не тільки академічну спрямованість, но і залучення здобувача освіти до дослідницького проекту та досвіду, що є ефективною сучасною STEM-освітньою стратегією для підвищення інтересу та наполегливості здобувача у навчанні в галузях STEM. Військові та члени їхніх родин в Україні мають право на безоплатну освіту за рахунок держави, але зарахування людини до закладу освіти здійснюється відповідно до типових правил прийому до закладів професійної або профтехнічної освіти без великої кількості пільг та грошової державної підтримки, на відміну від G.I. Bill. Проведене дослідження показує, що отримання STEM-освіти студентами-ветеранами та військовослужбовцями, незалежно від громадянства, створює для них додаткові виклики порівняно з викликами, з якими стикаються звичайні студенти. В сучасних реаліях України, нормативно-правова база, університети та педагоги повинні бути готові забезпечити розумне та відповідне надання освітніх послуг військовослужбовцям і студентам ветеранам з урахуванням їх навичок, умінь та побажань, з метою формування знань та професійної компетентності, необхідних для виконання як актуальних, так і потенційних професійних обов'язків.

Ключові слова: *STEM-освіта, освіта, Україна, США, військовий стан, вища освіта, студенти, студенти-ветерани, військовослужбовці, законопроект.*

Formulation of the problem in general form. Ukraine's international cooperation in the socio-cultural, military and public spheres, the need for integration into the European and global educational space, require taking into account general trends in the development of STEM education in the modernization of domestic higher education, one of the areas of which is education for military personnel and veterans [15], [36]. The primary state documents that determine the conceptual approaches, content and organization of education in Ukraine are the Law of Ukraine «On Education» [13], the Law of Ukraine «On Higher Education» [12], the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the implementation of an innovative educational project of the all-Ukrainian level on the topic "Scientific and methodological support of STEM education in educational institutions" in September 2024 – December 2027» [25], the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the development of natural sciences and mathematics education (STEM education) until 2027» [14], the Decree of the President of Ukraine «On the Regulations on military service by citizens of Ukraine in the Armed Forces of Ukraine» [37], the Order of the Ministry of Defense of Ukraine «On approval of Changes to the Features of training of applicants for the degree of Doctor of Philosophy and the degree of Doctor of Sciences in higher military educational institutions, military educational units of higher education institutions, scientific institutions of the Ministry system of Defense of Ukraine» [21], Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Strategy for the formation of a system of return from military service to civilian life for the period until 2033 and approval of the operational plan of measures for its implementation in 2025–2027» [16].

The above-mentioned documents emphasize the need to modernize higher education and develop STEM education in Ukraine, to form a balanced policy in the educational space of the country under martial law, and to form a system of return from military service to civilian life. In this context, it is important to study the positive experience of the leading developed countries of the world and, in particular, the USA, which is a multicultural state that has some experience in implementing a policy of supporting the education of military personnel and war veterans.

Analysis of recent research and publications. In modern domestic comparative pedagogy, considerable attention is paid to the study of the problems of the functioning of the educational system in Ukraine and the USA.

Issues of student education at universities in Ukraine and the USA are covered in the studies of P. S. Atamanchuk [1], S. F. Luk'yanchuk [20], A. V. Ocheretyanyi [29], K. V. Rybachuk [30], M. Rostoka [31], T. V. Tron [35], etc.

Aspects of the functioning of higher education in the USA are devoted to the works of M. Bratko [4], S. V. Burdina [5], M. V. Nagach [24], O. I. Kozmenko [18], Ya. S. Slutsky [32], I. F. Sulym-Karlil [34], etc.

Issues of education in Ukraine during martial law are studied by O. S. Duschenko [11], E. Nikolaev, et al. [28], N. Nychkalo, et al. [27], [23] , etc.

Issues of scientific-historical, pedagogical and theoretical-methodological functioning of American higher education in the USA were covered in the works of foreign scientists: P. G. Altbach, et al. [38], C. Beck

& C. Kosnik [42], T. A. Campbell [51], B. Bernstein [44], J. Engler [59], P. A. Brady [46], W. C. Purdy [77], L. Roy, et al. [79], F. Rudolph [80], etc.

The development of STEM education in Ukraine and the United States was studied by P. Atamanchuk [1], N. R. Balyk & G. P. Shmyger [2], N. V. Valko [6], I. P. Vasylashko & T. Biluk [7], S. E. Volyanska [9], T. Godovanyuk [10], O. S. Kuzmenko [19], O. E. Stryzhak, et al. [33], L. M. Hrynevych, et al. [67], M. Fitzgerald, et al. [60], L. Hobbs, et al. [66], Z. Lavicza, et al. [71], K. Beswick & S. Fraser [45], L. M. Burke & J. B. McNeill [49], M. Caprile, et al. [52], A. Z. Macalalag, et al. [73], etc.

The issue of obtaining higher education by veteran students and military personnel was studied in the works of S. G. Brint & J. Karabel [47], C. J. Lucas [72], V. Schiavone & D. Gentry [81], B. Jenner [69], W. R. Spadoni [83], etc.

Analysis of recent research and publications shows that, like ordinary college and university students, many veteran and military students in Ukraine face obstacles to higher education, such as the need for financial aid, difficulties in combining studies with other aspects of social and civic life. In addition to these problems, these students also face a number of unique barriers to higher education, including mental health issues, lack of information about military bills of rights, benefits upon discharge from military service, educational benefits, additional difficulties during the transition from the military to civilian life. Finally, bureaucratic problems, such as the lack of clear information about educational benefits and difficulties with obtaining loans, also become an obstacle to obtaining higher education. In this context, we consider it appropriate to examine the United States bill, known as the G.I. Bill of Rights which has gone through a series of revisions over the past 70 years in the context of its existence from 1944 to 2025, and the educational benefits and advantages it provides to veterans and US military personnel who wish to obtain higher education for use this experience in the realities of modern Ukraine and eliminate the gap in educational and other services provided for in the Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 31, 2024 No. 1350-r. «Strategy for the formation of a system of return from military service to civilian life for the period until 2033».

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. The analysis of domestic and foreign sources confirms the multifaceted nature of the problem under study and proves that, despite a number of works that highlight the issue of providing STEM education in Ukraine, under martial law, and in the post-war period, this study has not yet become the subject of systematic study and separate consideration. The feasibility of scientific study of the scientific-historical, pedagogical, and theoretical principles of providing education to military personnel and veterans in higher education institutions in the United States and Ukraine is due to the need to overcome a number of contradictions in the development of the domestic higher education system between the growing requirements of modern society for the quality of STEM educational services and the insufficient level of their satisfaction in the domestic higher education system; the need to improve STEM education and approaches to student education under martial law; the need to train teachers and scientists with a high level of STEM educational training for professional activity in higher education institutions in Ukraine. To address educational, social, economic, and other issues regarding students veteran and military students in Ukraine, and to identify points of convergence and divergence that need to be addressed, researchers, policymakers, and educators would benefit from a deeper understanding of the processes that adult students go through when they come out of the military and enter higher education institutions. The insufficient pedagogical, theoretical and methodological development of the indicated problem, its social and practical significance determined the need to clarify the features of the education of military personnel and veterans in US universities after returning from military service in order to extrapolate American experience into the practice of higher education institutions in Ukraine.

The purpose of the article is to analyze the features of receiving education after returning from military service to civilian life and to substantiate the possibilities of using innovative ideas of the American experience in determining the prospects for the development of this direction in the context of global and national trends in Ukraine. The study was carried out in accordance with the theme of a comprehensive scientific research of the Department of Educational Sciences and Innovative Pedagogy of the G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University “Scientific foundations and educational and methodological support of the pedagogical process in educational institutions: historical and pedagogical, comparative, prognostic aspects” (registration number 0121U107474) [26].

Presentation of the basic material. The rise of the US economy, which began during World War II, in some way affected all areas of life of the Americans of that time, and education was no exception. Higher education, which at the beginning of the 20th century was exclusively available only to the elite part of the population of the United States, suddenly became a necessary component of the country's successful development in the international arena [41]. At the beginning of the 20th century, obtaining higher education in the USA meant obtaining any professional-oriented education in two years of study or less, within the framework of continuing education after graduation. World War II posed dozens of difficult issues for

American society, in particular, participation in the fight against fascism, the issue of eugenics and the use of genetic engineering, the use of atomic energy, the development of military space programs, the development of computer language and the development of artificial intelligence, the development of industrial robotics, etc. All these issues required high-quality specialists who could directly participate in solving such problems. Large federal appropriations during the war period gave a powerful impetus to the development of science in higher education institutions based on research departments, which caused a "research explosion" and required additional research sites and laboratories, as well as leading modern scientists and teachers. Research came to the fore in the field of higher education and became an indicator of the criterion of the academic capacity of universities and an indicator of the rating of teaching activities [68]. Academic teachers could not help but respond to general trends, moving from a strictly academic orientation in the presentation of their subjects to new ways of interacting with the classroom, research laboratory and the outside world, becoming more open in both educational and scientific activities. In the post-war years, the concept of "high technology" in the USA became a universal slogan of the economic viability of individual states of the country on a holistic map of the state. This created a favorable climate for public opinion, and as a result, almost every state provided many incentives for the promotion and development of universities and colleges on its territory, which essentially became a revival of higher education in the 20th century, which took place in parallel with several historical transformations in American higher education, each of which was the result of far-sighted state policy that took into account the processes of development, strategic planning and, in fact, constant changes in the higher education environment. The issues of educational development, a new formation in education, became a fundamental link and the basis of academic and scientific research on the development of American higher education by such scholars as R. L. Geiger [61], W. H. Jeynes [70], P. Conway, et al. [55], M. Crossley [56], L. Darling-Hammond & P. Youngs [57], B. C. Duke [58], J. Hannaway & J. Mittleman [64], R. A. Ingersoll [68], Ya. M. Belmaz [3], I. V. Kozubovska, et al. [17], N. I. Varga [8] etc.

After World War II, for the first time in American history, "education became the economic, cultural, and political locomotive of the country" [54], which was facilitated by a clear and well-founded policy of Congress and the Federal Government in the US educational system. Thanks to the Servicemen's Readjustment Act of 1944, passed by the United States Congress in 1944, which soon became popularly known as the «G.I. Bill of Rights» (officially the Servicemen's Readjustment Act of 1944) [85], [62], [82], [84], social and financial assistance in obtaining education was provided for servicemen upon their return to their homeland [43].

The bill that was passed represents an intensive study of hundreds of bills and various proposals to the committees responsible for the legislation – the Senate Finance Committee and the House Veterans Affairs Committee. The Senate Committee's report describes the bill as "a fundamental bill of rights to facilitate the return of service men and women to civilian life. The committee does not contend that it is or can be the last word on the subject. We do assert that it is a comprehensive statement of the measures presently necessary and that i t represents the very least that should be done at this time both in justice to the veterans and i n enlightened self interest for the remainder of the country . . ." [85].

The term G.I. or GI is a term that can be traced back to World War I. American soldiers fighting in Europe, known at the time as doughboys, received supplies and military ammunition in containers marked «GI» (an abbreviation for «Government Issue»). During World War II, the term was used to describe soldiers in the «ground infantry» of the United States Army: Army infantry were often called GI Joe, something like John Q. Public is the general name for a male citizen. At that time GI stood for Government Issue or General Issue, depending on the source of the order for military operations. Over time, the term began to be used loosely as slang to describe ordinary servicemen in the United States armed forces, which also connected it to the household origin of the word [43]. The common origin of the term is that many household items that were delivered to the front and that were on the US Army's books, as well as the records of the supply of these items to the US Army, starting with galvanized iron, garbage cans and buckets were marked GI («Galvanized Iron»). Some servicemen saw this term as a sarcastic reference, symbolizing their belief that they were simply a mass-produced product of the government, which it was not a pity to use and forget about it. «GI» became a rather cynical term, meaning that soldiers were something like equipment issued by the United States government for temporary use.

The Servicemen's Readjustment Act of 1944 was carefully crafted and approved by the U.S. Congress, and signed by President Franklin Roosevelt on June 22, 1944.

John H. Stell (commonly referred to as the «Father of the G.I. Bill»), the Democratic Governor of Illinois, and Chairman of the Executive Committee of the American Legion, commonly known as the Legion (an organization of U.S. war veterans headquartered in Indianapolis, Indiana, that was formed in March 1919 in Paris, France, by officers and soldiers of the American Expeditionary Force (AEF) and includes U.S. state, territorial, and foreign departments [50]

mobilized public opinion to bring the Veterans Bill to President Roosevelt's desk on June 22, 1944 [39].

President Roosevelt initially proposed a much smaller program [75], focused on “part-time employment” rather than educational opportunities for service members and veterans, which became a key feature of the bill [39] This changed in the fall of 1944, when Roosevelt's special representative in the European Theater of Operations Anna M. Rosenberg, returned with a report on the postwar expectations of GI. From her hundreds of interviews with servicemen then fighting in France, it became clear that they wanted educational opportunities that had previously been unavailable to them. President Roosevelt “lit up”, Rosenberg recalled, and subsequent amendments to the bill included provisions for higher education in the United States [63]. In addition, the final version of the bill provided immediate financial compensation for virtually all World War II veterans, thereby avoiding the highly controversial deferred payment of life insurance policies for World War I veterans that had caused political upheaval in the 1920s and 1930s [39].

Harry W. Colmery, chairman of the Republican National Committee and former national commander of the American Legion, is credited with writing the first draft of the GI Bill, jotting down his ideas on a stationery and napkin at the Mayflower Hotel in Washington, D.C. [84]. Massachusetts Republican Congresswoman Edith Nurse Rogers, who helped write and was co-sponsor the bill, can be called the «Mother of the GI Bill». But, as with Colmery, her contribution to the bill's writing and passage has been forgotten by history [74].

Most of the veterans of World War II came from middle-class families. Devastated and exhausted, they could not find their place in public life in peacetime. The jobs in the factories, the rural jobs, where they had worked before the war were either taken or technologically advanced and technologically improved by the influence of technological developments of industry and innovations. The G.I. Bill not only promised social assistance to members of the armed forces after World War II, it promised financial assistance for higher education and support for their studies. At the time of applying for assistance, 30% of servicemen were married, 10% had children. Former servicemen believed that a college degree would improve their chances of getting a good job in the postwar economy. Some went to liberal arts colleges, others to technical and vocational schools, many of them entered universities. Their academic success forced everyone involved in higher education to rethink its goals. By 1956, 7.8 million veterans had received education benefits under the Act, about 2.2 million had received college or university benefits, and another 5.6 million had received some other type of educational program.

Historians and economists consider this bill a major political and economic success, especially compared to the medical benefits for World War I veterans. This bill made a significant contribution to the preservation of America's human capital, which contributed to the country's long-term economic growth. But the law was criticized for the inability of some for-profit educational institutions to ensure the bill's effect on African Americans [76].

In just a few years, American war veterans changed the image of the applicant for higher education. Many of these students would not have otherwise received a university education [48]. Discipline, motivation, inspiration, and the desire to pass on their knowledge to the next generation thanks to this bill became the main feature of the pedagogical profile of the then teacher of a higher education institution in the United States. Over the next decade, the U.S. federal government significantly increased its investment in scientific and technological research and in public education, largely in response to the United States' international competition with the Soviet Union. Colleges and universities began to benefit from the new educational policies; this was evident in higher enrollments, more valuable physical facilities, and more prestigious faculty at many schools [78].

The G.I. Bill of Rights provided for the expansion and strengthening of hospital facilities (Title I); educational and training opportunities for servicemen and veterans; special tuition and living expenses for attendance at high school, college or vocational school, or university (Title II); loans to assist in the purchase of a home or in the renovation and construction of a home for residence and loans to purchase farms or business property (Title III); assistance in obtaining employment in the United States from the Employment Service (Title IV); rehabilitation assistance, and one year of unemployment compensation until the veteran was employed (Title V). These benefits, most of which were limited to certain periods after the veteran's discharge or release from the armed forces or the end of the war, were in addition to the various benefits now provided by existing law to veterans and their dependents or survivors. These benefits were available to all veterans who had been on active duty during the war for at least 90 days and had not been dishonorably discharged.

In signing the bill, President Franklin Roosevelt declared that the “a well-rounded program of special veterans’ benefits” had been completed, including the provision of credits to the Federal Old Age Insurance System and the yearly expenses of all military service members, personnel and for women, for the period of their military service. The new law, in its words, “gives emphatic notice to the men and women in our armed forces that the American people do not i n tend to let them down. . . . This bill . . . and the former legislation provide the special benefits which are due to the

members of our armed forces – for they 'have been compelled to make greater economic sacrifice and every other kind of sacrifice than the rest of us, and are entitled to definite action to help take care of their special problems.' While further study and experience may suggest some changes and improvements, the Congress is to be congratulated on the prompt action it has taken" [85, p. 3].

In addition to World War II veterans and service members (49%), Vietnam War veterans (72%) and Korean War veterans (43%) have also used the G.I. Bill for educational purposes [40]. The G.I. Bill's initial term expired in 1956.

Although blacks faced many obstacles in their pursuit of G.I. Bill benefits, the bill significantly increased the number of African Americans attending college and graduate school. In 1940, black college enrollment was 1.08% of the total enrollment in all other colleges in the United States. By 1950, the number of students who took advantage of the bill and enrolled in college had reached 3.6%. However, these gains were limited almost exclusively to Northern states, and the educational and economic gap between whites and blacks nationally widened under the influence of the G.I. Bill [86]. Because 79% of the black population lived in Southern states, educational achievement was limited to a small portion of black Americans. [65].

The next step in the use of the G.I. Bill was in 1981, when the bill was rewritten and Bill became known as the Montgomery G.I. Bill. The bill was then revised several times, expanding the list of benefits, such as in 2007, when Senator Hillary Clinton introduced the «21st Century GI Bill of Rights Act of 2007». This bill provided the right to basic educational assistance (totaling 36 months) to military or reservists who, after September 11, 2001: (1) were overseas; (2) or served at least two years and/or were discharged from service for health reasons [53]. And in December 2010, Congress US passed the Act, often called GI Bill 2.0, to improve assistance to veterans in education and reservists in education. This program provides about 50 months of educational benefits. But the possibilities are even greater. Benefits can be used for degree and certificate programs, apprenticeships, and training while serving in the military. Wife of veterans and ex-wife are sometimes offered free courses.

It was thanks to the G.I. Bill, the student enrollment increased dramatically after World War II compared with the first half of the 20th century. Universities and colleges felt the brunt of the increased enrollment in the postwar years; for example, in Colorado, enrollment in colleges and universities jumped 51% from 1951 to 1963, actually increasing to 16,650 students in 1948 and 18,143 students in 1960. The University of Arizona recorded a similar increase: in 1945 the number of students was 3,445; in 1950 there were 6,227, and in 1958 the number of students was 13,000.

In the postwar era, new types of institutions did not appear, but existing types were adapted to serve groups of students who first gained access to higher education. Changes in the field of higher education in the mid-twentieth century. became "revolutionary", if we take into account the scale and speed of their development. By 1940, there were about 1,700 universities and colleges in the United States, where almost 120 thousand teachers worked and 1.4 million undergraduates and graduate students studied, which was 14% of the "college-age" population. In 1970, the number of higher education institutions increased to 2,850, the number of teachers was over half a million, and the student contingent exceeded 8.5 million people, which corresponded to 50% of university-age youth.

The G.I. Bill became the starting point for changing the educational environment in the United States, which led to the adoption of a number of bills, namely, starting in 1958, the American Association of University Unions (AAUU) began issuing annual reports under the title "Economic Status of the Profession", trying to draw public attention to economic problems in the academic environment and contribute to their solution. The National Defense Education Act is passed, which provided significant government subsidies for doctoral students totaling almost $ 450 million. Most of the funds came in the form of fellowships, teaching and laboratory assistantships through national science foundations and institutes. As a result, enrollment in post-baccalaureate programs increased by 305% between 1938 and 1958 and reached about 278 thousand people in 1965, and 350 thousand people in 1970, and 510 thousand people in 1980.

In 1963, the Higher Education Facilities Act appeared, which provided for the allocation of significant state funds to colleges and universities to create educational facilities, laboratories, and libraries. The Economic Opportunity Act (1964) allowed universities to develop and establish various types of scholarships and financial assistance programs for students from the state grant fund.

In this regard, consistent to STEM education G.I. Bill of Rights benefits are help assist in:

I. Work for Degree, namely

1) Earning a bachelor's and master's degree, which includes assistance with tuition, books, and housing at an institution of higher education (e.g., a 4-year university, community college, or graduate school).

2) National Test and Preparatory Course Assistance, which includes reimbursement of national test (or exam) costs and covering the cost of education for preparatory courses.

3) Participation in overseas programs, namely funding for tuition and housing at a school located outside the United States.

4) Tuition Assistance, namely additional funds to pay for tuition if the cost of tuition exceeds the amount covered by the Military Tuition Assistance Program.

5) Tuition Assistance, namely, assistance with paying for tutoring services if you are having difficulty with coursework.

II. Training in a specific career, specialty, or field, namely

1) Licensing and certification tests and preparatory courses, namely, reimbursement of the costs of licensing and certification tests (exams) and preparatory courses.

2) Accelerated payments for high-tech programs, namely, a one-time payment that helps cover the cost of courses in high-tech programs with or without a degree.

3) Non-college degree programs, namely, funding for specialized training programs (such as HVAC repair, truck driving, or first aid training).

4) Summer training, namely, assistance with pilot training.

5) On-the-job training and apprenticeships, namely, money to pay for tuition, supplies, and housing while learning a trade or skill (such as plumbing, hospitality, or firefighting).

6) Entrepreneurship training, namely, access to training that will help you start your own business.

III. Work While You Study, namely

1) Cooperative Education, which includes assistance with tuition, books, and housing if you are a member of a college or university cooperative education program

2) Work-study, which includes the opportunity to receive part-time pay while attending a college, vocational school, or vocational school.

IV. Homeschooling, which includes

1) Distance Learning, which includes funding for distance learning (coursework submitted by mail, online, or through another device) if you want to attend classes from home or live far from schools.

2) Self-paced and distance learning, which includes assistance with online courses.

In Ukrainian society, the concept of the Strategy for the Formation of a System for Returning from Military Service to Civilian Life for the Period Until 2033, was recognized in the Resolution No. 1350-r of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 31, 2024. Unfortunately, in two main points of this strategy, namely 1) To approve the Strategy for the Formation of a System for Returning from Military Service to Civilian Life for the Period Until 2033 (hereinafter referred to as the Strategy), attached, and 2) To approve the operational plan of measures for the implementation in 2025–2027 of the Strategy for the Formation of a System for Returning from Military Service to Civilian Life for the Period Until 2033 (hereinafter referred to as the Operational Plan), attached [15], the question about receipt of education by veterans and servicemen is not given appropriate or significant importance; the concept of obtaining or assisting in obtaining STEM education by veterans and servicemen is not thought out. The implementation of the Strategy in Ukraine according to Order No. 1350-r is carried out in three stages, namely, the first stage (2025–2027), the second stage (2028–2030); the third stage (2031–2033). It is at the second stage that it is planned to ensure the availability of rehabilitation services, social, psychological, educational and other services provided for by reintegration programs and territorial development programs. However, there is currently no information on how exactly the availability of services will be implemented, whether state support is planned.

Today, the following rights and educational opportunities are available to the Ukrainian military:

– choose a military profession and get the opportunity for career growth, taking into account personal wishes;

– enter institutions of pre-higher military education, higher military educational institutions and military training units of higher education institutions to obtain higher education;

– receive a bachelor's degree and a tactical level of military education;

– enter a Higher Military Educational Institution, enter a Military Training Unit of Higher Education Institutions to obtain the first level of higher education (bachelor's degree) in a specialty related to civilian (without separation from service) after signing a second contract;

– learn foreign languages for free if necessary;

– receive a priority referral for training to training centers of NATO member states;

– receive the right to professional adaptation in case of discharge from military service;

– to undergo preparatory programs and advanced training and professional level courses to obtain new military specialties from training centers by decision of the commander.

Members of military personnel's families receive, among other things, the following social guarantees:

– children of military personnel have the priority right to enroll in general and preschool educational institutions and children's health camps regardless of ownership;

– family members studying in state educational institutions may be transferred to state educational institutions closest to the new place of military service or place of residence;

– family members studying in state educational institutions have the opportunity to be transferred to study at places of state order (at state expense), if they studied at their own expense [22], [37].

Military personnel and their family members in Ukraine have the right to free education at the expense of the state, but enrollment in an educational institution

is carried out in accordance with the standard rules for admission to vocational or technical education institutions without a large number of benefits and monetary state support, which is recognized in the United States Bill, known as the G.I. Bill.

Conclusions. The study shows that the education of veteran students and military personnel, regardless of citizenship, creates additional challenges for them compared to the challenges faced by ordinary students. In the current realities of Ukraine, the regulatory framework, universities and educators must be prepared to ensure the reasonable and appropriate provision of educational services to military personnel and veteran students with some minor adaptations specific to veteran students. These students can gain more equal access to all the benefits of education, because the visible and invisible disadvantages associated with combat operations place a significant burden on veteran students that most of their classmates do not have to face and may not fully understand.

The scientific and pragmatic interest in the STEM education system of student veterans and military personnel in the United States is explained by the fact that the regulatory and legislative framework of the United States has implemented modern innovative practice-oriented learning technologies, created an extremely developed educational and material base and ensured a high level of training of future STEM specialists. The G.I. Bill of Rights, for 70 years, has ensured the right to education for people who have completed their military career and are adapting to civilian life, unlike many other military bills designed for active duty. Most public and private higher education institutions in the United States help military personnel and veterans in their education, and the G.I. Bill, in addition to providing social, medical and household benefits, covers most of the cost of training and improving professional qualifications.

In Ukraine, a concept aimed at ensuring long-term effectiveness of professional support for veterans and military personnel is just beginning to be implemented. We hope that this concept will function as a continuous process of professional improvement and will provide an opportunity for future veteran students to receive STEM education, taking into account their skills, abilities, and wishes, in order to form the knowledge and professional competence necessary to perform both current and potential professional duties.

REFERENCES:

1. Атаманчук П. С. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів: монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2011. 252 с.

2. Балик Н.Р., Шмигер Г. П. Підходи та особливості сучасної STEM-освіти. Фізико-математична освіта: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2017. Вип. 2, № 12. С. 26–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2017_2_6 (дата звернення: 10.04.2025)

3. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: Монографія. Горлівка: вид-во ГДППМ, 2010. 304 с.

4. Братко М. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс.* 2017. № 3-4 (18-19). С. 252–268. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/478/ 388 (дата звернення: 10.04.2025)

5. Бурдіна С. В. Особливості формулювання цілей магістерської підготовки з „Управління освітою" в США. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка*. 2007. Вип. 32. С. 66–69.

6. Валько Н. В. Система підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування STEM технологій у професійній діяльності : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 40 с.

7. Василашко І., Білик Т. Упровадження STEM-навчання – відповідь на виклик часу. *Управління освітою*. 2017. Вип. 386, № 2. С. 28–31.

8. Варга Н. І. Формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США: автореф. дис. д-ра філософ.: 011. Ужгород, 2022. 17 с.

9. Волянська С. Є. STEM-освіта. Довідник сучасного педагога. Харків: Основа, 2016. С. 124–125.

10. Годованюк Т. Підготовка майбутніх учителів математики у країнах далекого зарубіжжя. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 10–20. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-10-20

11. Дущенко О. С. Освіта в Україні в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 71. Том 1. С. 13–18.

12. Закон України «Про вищу освіту». (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004). Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція від 09.04.2025, підстава – 3791-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#n244 (дата звернення: 10.04.2025)

13. Закон України «Про освіту». (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 27.03.2025, підстава – 4246-IX. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n331 (дата звернення: 10.04.2025)

14. Кабінет Міністрів України. Розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року» (№ 131-р., 2021, січень 13). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/131-2021-%D1%80#Text (дата звернення: 10.04.2025)

15. Кабінет Міністрів України. Розпорядження «Про підписання Протоколу про внесення змін і продовження дії Угоди між Урядом України та Урядом Сполучених Штатів Америки про співробітництво у сфері науки та технологій» (№ 307-р., 2024, квітень 9). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/307-2024-%D1%80#Text (дата звернення: 10.04.2025)

16. Кабінет Міністрів України. Розпорядження «Про схвалення Стратегії формування системи повернення з військової служби до цивільного життя на період до 2033 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках» (№ 1350-р., 2024, грудень 31). URL: https://zakon.

rada.gov.ua/laws/show/1350-2024-%D1%80#Text (дата звернення: 10.04.2025)

17. Козубовська І.В., Стойка О.Я., Бабинець М.М. Менеджмент в системі вищої освіти США. *The Scientific Heritage*. 2019. № 39–2. P. 28–31.

18. Козьменко О. І. Підготовка успішної людини в закладах вищої освіти США (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2021.

19. Кузьменко О. С. Теоретичні і методичні засади навчання фізики студентів технічних закладів вищої освіти на основі технологій STEM-освіти. автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Кропивницький, 2020. 44 с.

20. Лук'янчук С.Ф. Основні чинники актуалізації завдання полікультурного виховання в американському суспільстві на рубежі XX–XXI століть. *Вісник Житомирського державного університету*. *Педагогічні науки.* 2009. Вип. 43. С. 45−47.

21. Міністерство Оборони України. Наказ «Про затвердження Змін до Особливостей підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та наукового ступеня доктора наук у вищих військових навчальних закладах, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, наукових установах системи Міністерства оборони України». (№ 738, 2024, листопад 4). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1758-24#Text (дата звернення: 10.04.2025)

22. Міністерство Оборони України. 2001–2025 МОУ. URL: https://mod.gov.ua/news/vishha-osvita-vivchennya-mov-perevedennya-na-byudzhet-yaki-perevagi-otrimuyut-ukrayinski-rekruti-ta-yihni-sim-yi (дата звернення: 10.04.2025)

23. Міністерство Освіти і Науки України. Освіта і наука України в умовах воєнного стану: інформ.-аналіт. зб. Київ, МОН України, 2023. 64 с.

24. Нагач М. В. Моделі практичної підготовки майбутніх учителів в університетах США. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 1. С. 89–91.

25. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про реалізацію інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичне забезпечення STEM-освіти в закладах освіти» у вересні 2024 – грудні 2027 року. (№ 1438, 2024, жовтень 9). URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiiu-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-naukovo-metodychne-zabezpechennia-stem-osvity-v-zakladakh-osvity-u-veresni-2024-hrudni-2027-rokiv (дата звернення: 10.04.2025)

26. НДР «Наукові основи і навчально-методичний супровід педагогічного процесу в закладах освіти: історико-педагогічний, компаративний, прогностичний аспекти». Державний реєстраційний номер: 0121U107474. Дата реєстрації: 22-01-2021. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

27. Ничкало Н., Овчарук О., Нордієнко В., Іванюк І. Українська освіта в умовах російської війни: випробування, новий досвід, перспективи. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. №5. С. 7–39. URL: https://www.unesco-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/66/58 (дата звернення: 10.04.2025)

28. Ніколаєв Є., Рій Г., Шемелинець І. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт. Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2023. 94 с.

29. Очеретяний А. В. Формування життєвих цінностей у студентів вищих навчальних закладів Сша та України: дис. д-ра філософ.: 011. Умань, 2020, 244 с.

30. Рибачук К. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Кіровоград, 2008. 21 с.

31. Ростока М. STEM-підхід у контексті формування інтелектуального потенціалу України. Наукові записки Малої академії наук України: зб. наук. праць. Київ. 2017. Вип. 10. С. 60–67.

32. Слуцький Я. С. Теорія і практика соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у системі вищої освіти США: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. 13.00.05. Дніпро. 2022. 44 с.

33. Стрижак О. Є., Сліпухіна І. А., Поліхун Н. І., Чернецький І. С. STEM-освіта: основні дефініції. *Інформаційні технології і засоби навчання.* Київ, 2017. Т. 62. № 6. С. 16–33. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v62i6.1753

34. Сулим-Карліл І. Ф. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США: авт. дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2008. 20 с.

35. Тронь Т. В. Підготовка майбутніх фахівців у сфері охорони кордону Сполучених Штатів Америки : авт. дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2018. 22 с.

36. Угода між Урядом України та Урядом Сполучених Штатів Америки щодо реалізації програм та проектів міжнародної допомоги у військовій сфері. Документ 840_047, чинний, поточна редакція – Ратифікація від 02.11.2000, підстава – 2079-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/840_047#Text (дата звернення: 10.04.2025)

37. Указ Президента України Про Положення про проходження громадянами України військової служби у Збройних Силах України. Документ 1153/2008, чинний, поточна редакція – Редакція від 01.01.2025, підстава – 893/2024, 894/2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1153/2008#Text (дата звернення: 10.04.2025)

38. Altbach P. G., Berdahl R. O., Gumport P. J. American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2023. 576 p.

39. Altschuler G. C. The GI Bill: a new deal for veterans. Stuart M. Blumin. Oxford: Oxford University Press. 2009. 272 p.

40. Arminio J., Grabosky T. K., Lang J. Student Veterans and Service Members in Higher Education. Key Issues on Diverse College Students. New York: Routledge. 2015. 186 p.

41. Batyuk L. Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges.* (2025). Vol. 30(1), P. 88–105. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06

42. Beck C., Kosnik C. Innovations in teacher education: A social constructivist approach. Albany, NY: SUNY Press, 2006. 157 p.

43. Beckett J. Where Did The Term "G.I." Come From For US Troops? War History Online. 2021. URL: https://www.warhistoryonline.com/war-articles/where-did-the-name-gi-come-from-for-american-soldiers.html (дата звернення: 10.04.2025)

44. Bernstein B. Social Class and Pedagogic Practice. The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education, 2004. P. 196–217.

45. Beswick K., Fraser S. Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *ZDM: the international journal on mathematics education.* 2019. Vol. 6. P. 955–965. DOI: https://doi.org/10.1007/s11858-019-01084-2

46. Brady P. A. A History of the University of Wisconsin System. Wisconsin: University of Wisconsin Press. 2020. 392 p.

47. Brint S. G., Karabel, J. The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900–1985. New York: Oxford University Press. 1989. 336 p.

48. Brubacher J. S., Rudy W. Higher education in transition: A history of American colleges and universities. New Brunswick, NJ: Transaction. 2017. 576 p.

49. Burke L. M., McNeill J. B. "Educate to Innovate": How the Obama plan for STEM education falls short. *Backgrounder.* № 2504 (1). Heritage Foundation. 2011. 1–8.

50. Burtin O. Veterans as a Social Movement: The American Legion, the First Hoover Commission, and the Making of the American Welfare State. *Social Science History*. 2020. Vol. 44(2). P. 329–354. DOI: https://doi.org/10.1017/ssh.2020.5.

51. Campbell T. A. A phenomenological study on international doctoral students' acculturation experiences at a U.S. university. *Journal of International Students*. 2015. Vol. 5(3). P. 285–299.

52. Caprile M., Palmén R., Sanz P., Dente G. Encouraging STEM studies: Labour market situation and comparison of practice targeted at young people in different member states. Brussels: European Union. 2015. 44 p.

53. Clinton H. R. S.1409 - 110th Congress (2007-2008): 21st Century GI Bill of Rights Act of 2007. 2007. URL: www.congress.gov. https://www.congress.gov/bill/110th-congress/senate-bill/1409 (дата звернення: 10.04.2025)

54. Colbert D. Eyewitness to the American West: 500 Years of American History in the Words of Those Who Saw It Happen. New York, 1998. 720 p.

55. Conway P., Murphy R., Rath A., Hall K. Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study. Cork: University College Cork. 2009. 399 p.

56. Crossley M. Bridging cultures and traditions for educational and international development: Comparative research, dialogue and difference. *International Review of Education*. 2008. № 54 (3–4). P. 319–336.

57. Darling-Hammond L., Youngs P. Defining «highly qualified teachers»: What does «scientifically based research» actually tell us? *Educational Researcher*. 2002. № 31(9). P. 13–25.

58. Duke B. C. Education and leadership for the twenty-first century. New York: Praeger, 1991. 201 p.

59. Engler J. Michigan: The State of Education Reform. Handbook of Educational Policy ed. by G. J. Cizek. New York: Academic Press, 1999. P. 129–149.

60. Fitzgerald M., Salimpour S., McKinnon D., Freed R., Reichart D. Measuring Career Aspirations in Science, Technology, Engineering, Mathematics and Education. *Journal for STEM Education Research*. 2024. Vol. 1–25. DOI: https://doi.org/10.1007/s41979-024-00134-z

61. Geiger R. L. The Ten Generations of American Higher Education. American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges. Eds. by P. G. Altbach, P.a J. Gumport, R. O. Berdahl. 3rd ed. 2011. P. 37–67.

62. G.I. Bill of Rights. 2025. https://archivesfoundation.org/documents/g-i-bill-rights/ (дата звернення: 10.04.2025)

63. Gorham, C. C. (2023). Confidante : the untold story of the woman who helped win wwii and shape modern america. [S.l.]: CITADEL PR. ISBN 978-0-8065-4200-3. OCLC 1322810779.

64. Hannaway J., Mittleman J. Education politics and policy in aera of evidence. Shaping education policy. New York: Routledge, 2011. P. 81–91.

65. Herbold, H. (1994). Never a Level Playing Field: Blacks and the GI Bill. The Journal of Blacks in Higher Education (6): 104–108. doi:10.2307/2962479

66. Hobbs, L., Clark, J. C., Plant, B. (2018). Successful students–STEM program: Teacher learning through a multifaceted vision for STEM education. In R. Jorgensen & K. Larkin (Eds.), STEM education in the junior secondary (pp. 133–168). Singapore: Springer Nature.

67. Hrynevych, L. M., Khoruzha, L., Rudenko, N., Proshkin, V. (2022). STEM education in the context of improving the science and mathematics literacy of pupils. Journal of Physics: Conference Series, 2288 (1), 012031. DOI: https://doi.org/ 10.1088/1742-6596/2288/1/012031.

68. Ingersoll R. A comparative study of teacher preparation and qualifictions in six nations. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, 2007. 117 p.

69. Jenner B. Student Veterans and the Transition to Higher Education: Integrating Existing Literatures. Journal of Veterans Studies. 2018. P. 1–18.

70. Jeynes W. H. American Educational History School, Society, and the Common Good. Thousand Oaks. CA: Sage Publications. 2007. 467 p.

71. Lavicza Z., Weinhandl R., Prodromou T., Andic B., Lieban D., Hohenwarter M., Fenyvesi K., Brownell C., Diego-Mantecón J. M. Developing and Evaluating Educational Innovations for STEAM Education in Rapidly Changing Digital Technology Environments. *Sustainability*. 2022. Vol. 14(12). P. 1–15. DOI: https://doi.org/10.3390/su14127237

72. Lucas C. J. American higher education: A history. (2nd Ed). Palgrave Macmillan. 2006. 410 p.

73. Macalalag A. Z., Sahin I., Johnson J., Bicer A. (Eds.). Internalization of STEM Education. ISTES Organization. 2022. 274 p.

74. McMillan J. E., Ernest W. McFarland: Majority Leader of the United States Senate, Governor and Chief

Justice of the State of Arizona : a biography. Sharlot Hall Museum Press. 2004. 618 p.

75. Mettler S. The creation of the GI Bill of Rights of 1944: Melding social and participatory citizenship ideals. *Journal of Policy History.* Vol. 17(4). 2005. P. 345–374 DOI: http://dx.doi.org/10.1353/jph.2005.0022

76. Olson K. W. The G.I. Bill and higher education: Success and surprise. *American Quarterly.* 1973. Vol. 25(5). P. 596–610.

77. Purdy W. C. The History of Higher Education in the Western United States. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts in Education. 2003. 187 p.

78. Roman P. J. Eisenhower and the Missile Gap (Cornell Studies in Security Affairs). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1996. 264 p.

79. Roy L., Escalera L., Fernandez S., Korbek-Erdogmus E., Reid J., Bush A., Saltmarsh J. Designing a High-Impact College for Returning Adult Students. *Diversity & Democracy*. 2017. Vol. 20 (4). P. 4–6.

80. Rudolph F. The American college and university: A history. Athens: The University of Georgia Press. (1990). 616 p.

81. Schiavone V., Gentry D. Veteran-students in transition at a midwestern university. *Journal of Continuing Higher Education*. 2014. Vol. 62(1). P. 29–38. DOI: https://doi.org/10.1080/07377363.2014.872007

82. Servicemen's Readjustment Act (1944). National Archives. 2025. URL: https://www.archives.gov/milestone-documents/servicemens-readjustment-act#:~:text=Signed%20into%20law%20by%20President,WWII%20and%20later%20military%20conflicts (дата звернення: 10.04.2025)

83. Spadoni W. R. Variables Affecting Student Veterans' and Student Service Members' Success in Higher Education Members' Success in Higher Education. The thesis for the degree of Doctor of Education. Lindenwood University. 2020. 202 p. URL: https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/42 (дата звернення: 10.04.2025)

84. The GI BILL's History. Born Of Controversy: The GI Bill Of Rights. 2025. U.S. Department of Veterans Affairs. NW – Washington, DC 20420. URL: http://www.gibill.va.gov/Benefits/history_timeline/index.html (дата звернення: 10.04.2025)

85. The G. I. Bill of Rights: An Analysis of the Servicemen's Readjustment Act of 1944. Social Security Administration (.gov). Bulletin. 1944. 11 p. URL: https://www.ssa.gov/policy/docs/ssb/v7n7/v7n7p3.pdf (дата звернення: 10.04.2025)

86. Turner S., Bound J. Closing the Gap or Widening the Divide: The Effects of the G.I. Bill and World War II on the Educational Outcomes of Black Americans. The Journal of Economic History. 2003. Vol. 63 (1) P. 170–72. DOI: https://doi.org/10.3386/w9044.

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION AS A FACTOR IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSICAL ART SPECIALISTS

УДК 37.041:005.336.2]:[37.011.3-051:78]
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.2

Лю Шаньнань,
аспірантка кафедри педагогіки Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

У статті здійснено комплексний аналіз інтернаціоналізації вищої освіти як ключового чинника формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва. На основі системного підходу проаналізовано теоретико-методологічні засади інтернаціоналізації освітнього простору, визначено її багатовекторний вплив на трансформацію традиційних освітніх моделей та суттєве підвищення вимог до іншомовної підготовки здобувачів освіти в контексті глобалізаційних процесів.

Доведено, що іншомовна професійна компетентність виступає фундаментальною умовою ефективної професійної діяльності у глобалізованому середовищі, особливо у сфері музичного мистецтва. Встановлено, що специфіка професійної діяльності музикантів у міжнародному контексті вимагає не лише досконалого володіння професійною термінологією та лексикою іноземною мовою, але й розвинених навичок міжкультурної комунікації, здатності до професійного діалогу в полікультурному мистецькому просторі.

Окреслено та науково обґрунтовано структуру інтернаціоналізованого освітнього простору сучасного закладу вищої освіти. Визначено, що такий простір забезпечує комплексну та ефективну іншомовну підготовку майбутніх музикантів через синергетичну інтеграцію трьох ключових компонентів: просторово-предметного, соціально-партнерського та психодидактичного.

Запропоновано перспективні напрями подальших досліджень, серед яких: розробка міждисциплінарних моделей формування іншомовної професійної компетентності через інтеграцію лінгвістичних, музикознавчих і педагогічних знань; вивчення ефективності цифрових технологій у розвитку мовних навичок музикантів; створення інноваційних освітніх компонентів для розвитку професійної іншомовної компетентності; дослідження міжнародних практик академічної мобільності та їхнього впливу на професійний розвиток майбутніх фахівців мистецької сфери.

Результати дослідження можуть бути корисними для викладачів, науковців, освітніх менеджерів та розробників освітніх програм, які займаються питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, зокрема у контексті удосконалення іншомовної підготовки та інтеграції міжнародних освітніх практик у навчальний процес.

Ключові слова: *інтернаціоналізація вищої освіти, іншомовна професійна компетентність, музичне мистецтво, міжнародна академічна мобільність, міжкультурна комунікація.*

The article presents a comprehensive analysis of the internationalization of higher education as a key factor in the formation of foreign language professional competence of future musical art specialists. Based on a systemic approach, the theoretical and methodological foundations of the internationalization of the educational space are examined, and its multifaceted impact on the transformation of traditional educational models and the significant increase in requirements for students' foreign language training in the context of globalization processes is determined.

It is proven that foreign language professional competence serves as a fundamental prerequisite for effective professional activity in a globalized environment, particularly in the field of musical art. It is established that the specifics of musicians' professional activity in the international context require not only proficiency in professional terminology and vocabulary in a foreign language but also well-developed intercultural communication skills and the ability to engage in professional dialogue within a multicultural artistic environment.

The structure of the internationalized educational space of a modern institution of higher education is outlined and scientifically substantiated. It is determined that such a space ensures comprehensive and effective foreign language training of future musicians through the synergistic integration of three key components: spatial-material, social-partnership, and psycho-didactic.

Prospective areas for further research are proposed, including: the development of interdisciplinary models for forming foreign language professional competence through the integration of linguistic, musicological, and pedagogical knowledge; the study of the effectiveness of digital technologies in enhancing musicians' language skills; the creation of innovative educational components for the development of professional foreign language competence; and the exploration of international academic mobility practices and their impact on the professional development of future specialists in the arts.

The research results may be useful for teachers, researchers, educational managers, and curriculum developers involved in the professional training of future musical art specialists, particularly in the context of improving foreign language training and integrating international educational practices into the educational process.

Key words: *internationalization of higher education, foreign language professional competence, musical art, international academic mobility, intercultural communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Постановка проблеми та її актуальність. Інтеграція України до європейського освітнього простору та світової освітньої спільноти висуває нові вимоги до якості підготовки фахівців у закладах вищої освіти. У цьому контексті однією з найбільш значущих трансформацій є інтернаціоналізація вищої освіти, яка передбачає системне впровадження міжнародних компонентів у навчальні програми, активізацію міжнародної академічної мобільності, розробку та реалізацію спільних освітніх ініціатив та академічних програм. Ці процеси суттєво модифікують традиційні освітні моделі та створюють нові виклики для всіх учасників освітнього процесу, особливо для здобувачів вищої освіти, яким необхідно розвивати здатність до ефективної адаптації в міжнародному середовищі, що неможливо без високого рівня іншомовної професійної компетентності.

Інтернаціоналізація виходить далеко за межі простого географічного розширення академічних можливостей – вона ініціює глибинні зміни в змісті та організації освіти, спрямовані на підвищення її якості через різноманітні форми міжнародної співпраці. Ключовим компонентом цього процесу називаємо саме формування іншомовної професійної компетентності, яка стає не просто додатковою перевагою, а необхідною умовою для успішного функціонування майбутніх фахівців у глобалізованому професійному середовищі. Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті мистецької, зокрема музичної освіти, оскільки мистецтво, будучи універсальною мовою людства, природно долає культурні бар'єри та створює унікальні можливості для професійного розвитку через міжнародне співробітництво. Відповідно, заклади вищої освіти, які готують майбутніх фахівців мистецького профілю, активно інтегруються в міжнародну освітню систему. Цей процес, своєю чергою, висуває підвищені вимоги до іншомовної підготовки здобувачів освіти, їхньої здатності ефективно комунікувати в професійному середовищі, брати участь у міжнародних проєктах і повноцінно використовувати можливості академічної мобільності для професійного зростання.

Таким чином, актуальність дослідження формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах інтернаціоналізації вищої освіти обумовлена тим, що сучасні глобалізаційні процеси та інтеграція до світового освітнього простору вимагають від фахівців високого рівня володіння іноземними мовами для ефективного функціонування у міжнародному професійному середовищі. Особливої важливості ця проблема набуває у сфері музичного мистецтва: адже попри універсальність музичної мови, повноцінна участь у міжнародних проєктах, академічних обмінах та професійній комунікації потребує належного рівня володіння іноземними мовами, особливо в умовах активної інтернаціоналізації вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інтернаціоналізації вищої освіти та формування іншомовної професійної компетентності привертають значну увагу сучасних дослідників, які розглядають різні аспекти цих взаємопов'язаних процесів. Наукові розвідки останніх років демонструють багатовимірність та комплексність цієї проблематики, висвітлюючи як теоретико-методологічні засади, так і практичні аспекти впровадження міжнародних компонентів у систему вищої освіти. Так, Ф. Альтбах, І. Мигович, Дж. Найт, О. Нітенко та інші досліджують комплексну природу інтернаціоналізації вищої освіти, аналізуючи її рушійні сили (глобалізація, технологічний прогрес, зростання міжнародної конкуренції), різноманітні форми прояву (академічна мобільність, міжнародні освітні програми, інституційне партнерство) та основні напрями трансформації (зміни в навчальних програмах, методах викладання, організаційній структурі закладів вищої освіти) [2; 4; 7; 13].

Феномен інтернаціоналізації (від лат. *Inter – між і natio – народ*) науковці розглядають також як процес, коли творчі здобутки кожної нації, втілені в культурних цінностях – матеріальних, наукових, художніх – стають потужним джерелом збагачення надбань усього людства, виходять за межі національних кордонів і активно долучаються до міжнародної дійсності (М. Венде, О. Виговська, Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Мигович, А. Сбруєва, І. Степаненко, У. Тайхлер, О. Шипко). За М. Мнацаканяном, інтернаціоналізація розширює можливості народів, створюючи нові масштаби й межі діяльності та формуючи нові тенденції в суспільному житті, зокрема в такій динамічній сфері, як сучасний освітній простір [3, с. 43]. Дослідження І. Степаненка, О. Нітенко, Ю. Семенець та ін. розглядають інтернаціоналізацію вищої освіти як комплексну стратегію розвитку і національних систем вищої освіти, і окремих освітніх установ [1; 4]. Спираючись на наукові розвідки І. Мигович, можемо стверджувати, що цей процес передбачає системну інтеграцію міжнародного виміру в усі аспекти діяльності сучасних закладів вищої освіти [2; 13]. Важливо підкреслити, що інтернаціоналізація є не самоціллю, а стратегічним процесом, який спрямований на підвищення якості освіти й досліджень та підготовку студентів до життя і професійної діяльності в глобалізованому світі. Відповідно, слідом за цими дослідниками визначаємо основною ознакою інтернаціоналізації вищої освіти міжнародний характер діяльності закладів вищої освіти, що проявляє себе через розробку та впровадження міжнародних освітніх і дослідницьких програм, академічні обміни, міжнародні

наукові проєкти, створення міжнародних освітніх консорціумів та розвиток закордонних інституційних партнерств [8, с. 53].

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти є системним процесом, що охоплює всі аспекти функціонування університетів: освітній процес, наукові дослідження, адміністративну діяльність у розрізі міжнародного співробітництва. Дослідники наголошують, що інтернаціоналізація виходить за межі традиційних форм міжнародної співпраці (студентська мобільність і спільні дослідницькі проєкти) та передбачає інтернаціоналізацію навчальних планів, розвиток транснаціональної освіти, міжнародних освітніх альянсів, впровадження міжнародних стандартів якості та ін. [9, с. 4; 10, с. 22; 11, с. 125]. Формування компетентностей XXI століття у здобувачів освіти та викладачів, розвиток міжкультурного взаєморозуміння та підготовка фахівців до роботи в міжнародному професійному середовищі набувають ключового значення.

Зауважимо, що незважаючи на беззаперечний загальний вплив інтернаціоналізації на вищу освіту, питання її впливу на формування іншомовної професійної компетентності в специфічних професійних сферах, зокрема музичному мистецтві, залишається недостатньо дослідженим. Таку недостатню вивченість питання розглядаємо як суттєвий недолік, оскільки в контексті музичної освіти інтернаціоналізація є стимулом не лише до опанування іноземних мов, а й до глибокого розуміння міжкультурної специфіки та міжнародних музичних традицій, що включає здатність орієнтуватися в різноманітних музичних стилях та жанрах, розуміти особливості виконавських традицій різних країн та шкіл, вміння адаптувати свої професійні навички до вимог міжнародного музичного середовища.

Як засвідчують дослідження [5, с. 119; 6, с. 187], формування іншомовної професійної компетентності в умовах інтернаціоналізації вищої освіти передбачає не лише розвиток мовленнєвих навичок, а й набуття здатності до міжкультурної комунікації через активний обмін знаннями та досвідом між представниками різних національних традицій. Особливої ваги це набуває в контексті музичної освіти, де іншомовна компетентність стає ключовим інструментом формування глобального музичного світогляду та розвитку здатності інтегрувати різноманітні культурні традиції у власну професійну діяльність. Участь у міжнародних заходах – майстер-класах, фестивалях, конкурсах і спільних проєктах – створює автентичне мовне середовище, де студенти-музиканти не лише вдосконалюють професійні навички, а й розвивають іншомовну компетентність у реальних комунікативних ситуаціях. Володіння іноземною мовою професійного спрямування стає необхідною умовою для повноцінної участі в міжнародних мистецьких подіях, де відбувається активна фахова взаємодія з колегами з різних країн. Таким чином, формування іншомовної професійної компетентності є невід'ємною складовою підготовки сучасного фахівця мистецтва, що забезпечує його конкурентоспроможність у глобалізованому професійному середовищі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявний науковий інтерес до питання формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва, зокрема, в умовах інтернаціоналізованого освітнього простору сучасного закладу вищої освіти, низка аспектів залишається недостатньо розкритою. Зокрема, потребує подальшого вивчення механізм формування іншомовної професійної компетентності в умовах інтернаціоналізованого освітнього простору сучасного закладу вищої освіти. Недостатньо дослідженими залишаються ефективні методики інтеграції міжнародних освітніх практик у процес підготовки фахівців музичного мистецтва. Актуальним є також вивчення ролі цифрових технологій у розвитку іншомовної професійної компетентності, також аналіз особливостей формування мотивації до вивчення іноземних мов у майбутніх фахівців музичного мистецтва та, відповідно, розробка ефективних педагогічних умов, що сприятимуть активному залученню здобувачів вищої освіти до міжнародної мистецької діяльності.

Мета статті полягає в аналізі процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах інтернаціоналізації вищої освіти шляхом комплексного вивчення основних компонентів інтернаціоналізованого освітнього простору сучасного закладу вищої освіти, впровадження яких сприятиме підготовці здобувачів вищої освіти вказаного профілю до ефективної професійної діяльності в глобалізованому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні глобалізаційні процеси у сфері вищої освіти та інтеграція європейських національних освітніх систем до Європейського освітнього простору (*European Education Area*) створюють нові виклики та можливості для розвитку освіти. Ці трансформаційні процеси суттєво впливають на збільшення ваги інтернаціоналізації у професійній підготовці фахівців різних галузей. Важливого значення набуває іншомовна професійна підготовка, яка не просто забезпечує розвиток додаткових компетентностей, стає а необхідною умовою успішної професійної діяльності в глобалізованому освітньому просторі. У контексті підготовки фахівців музичного мистецтва ця тенденція набуває актуальності, оскільки сама система підготовки фахівців музичного мистецтва дедалі більше інтегрується у світовий освітній простір, наближаючись до міжнародних

стандартів як за змістом, так і за параметрами. Така інтеграція потребує від національних систем вищої освіти всебічно підготовлених, компетентних фахівців, а від самих фахівців – високого рівня іншомовної професійної компетентності.

Концепт «інтернаціоналізація вищої освіти» досліджували науковці різних країн, зокрема Л. Борн (L. Bourn), М. Венде (Wende, M. van der), У. Тайхлер (U. Teichler); Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Мигович, А. Сбруєва, І. Степаненко, А. Чирва та інші. Основні положення теорії інтернаціоналізації – її рушійні сили, форми прояву, напрями трансформації та показники залучення освітніх установ – засвідчують різноманітність підходів до розуміння цього явища. За всіма різноманітними розумінням та трактуваннями цього концепту стоїть спільна фундаментальна ідея: сучасна вища освіта має ґрунтуватися на універсальних здобутках, реалізовуватися через повагу до культурних відмінностей різних народів та формувати в молоді компетентності для налагодження й удосконалення міжкультурних контактів. Ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз сутнісних характеристик інтернаціоналізації у сфері вищої освіти представлено в наукових працях провідних зарубіжних дослідників. Серед них відзначимо роботи Ф. Альтбаха, який вивчає глобальні тенденції розвитку вищої освіти; Дж. Білен (J. Beelen), яка досліджувала, зокрема, і інституційні аспекти інтернаціоналізації; Ш. Бонда (Sh. Bond), який розглядає питання якості міжнародної освіти; а також М. Ван дер Венде (M. Van der Wende), який аналізував стратегічні підходи до впровадження окремих аспектів інтернаціоналізації в сучасних закладах вищої освіти. Значний внесок у розуміння процесів інтернаціоналізації зробили Е. Егрон-Полак (E. Egron-Polak), Р. Коелен (R. Coelen), Дж. Местенхаузер (J. A. Mestenhauser), Дж. Найт (J. Knight), Дж. Філден (J. Fielden), Дж. Худзік (J. K. Hudzik) та Р. Х'юз (R. Hughes). Їхні дослідження охоплюють широкий спектр питань: від теоретичного обґрунтування до практичної реалізації міжнародних освітніх програм та ініціатив.

У контексті музичної освіти процес інтернаціоналізації набуває особливого значення, оскільки спрямований не лише на підвищення якості освітніх послуг і дослідницької діяльності, а й на розвиток міжкультурного мистецького діалогу та збагачення творчого потенціалу майбутніх фахівців через взаємодію з різними музичними традиціями та школами. Ключовим аспектом стає формування глобального мистецького мислення, глобальної відповідальності та інтернаціональної полікультурної компетентності, що забезпечує майбутнім фахівцям музичного мистецтва ефективну взаємодію в міжнародному професійному середовищі. Таке розуміння інтернаціоналізації суголосне з позицією М. Ван дер Венде. У його загальній концепції інтернаціоналізації вищої освіти, як і в контексті мистецької освіти XXI століття, наголошується на необхідності системних зусиль на національному та інституційному рівнях. Ці зусилля мають спрямовуватися на поступову переорієнтацію діяльності закладів вищої освіти відповідно до викликів глобалізації мистецького простору, культурних індустрій та міжнародного ринку праці у сфері мистецтва [14, с. 12].

Спираючись на вищезазначене, стверджуємо, що в умовах інтенсифікації міжнародних освітніх і культурних контактів, активізації академічної мобільності та розширення можливостей для міжнародного професійного співробітництва іншомовна компетентність стає не просто додатковою перевагою, а необхідною умовою успішної професійної реалізації фахівця. У мистецькій галузі володіння іноземною мовою відкриває широкі можливості для професійної комунікації та міжнародної співпраці, такі як: участь у мистецьких проєктах, фестивалях, конкурсах і стажуваннях, опанування оригінальних методик викладання, вивчення світового досвіду мистецької освіти тощо. Отже, сучасна музична освіта вимагає від фахівців не лише професійної майстерності, а й здатності до ефективної міжнародної комунікації. Відповідно, інтернаціоналізація в музичній освіті стає потужним ресурсом формування і розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва і ключовим фактором у модернізації іншомовної підготовки фахівців цього профілю. Вона сприяє природному засвоєнню іншомовної професійної термінології, розвитку комунікативних здібностей, формуванню міжкультурної компетентності, забезпечує системний підхід до формування професійної іншомовної компетентності. Цей процес, враховуючи міжнародні стандарти, сприяє інтеграції національних музичних традицій у світовий культурний простір та взаємозбагаченню виконавських шкіл і педагогічних практик.

Водночас ми не можемо відкидати об'єктивну реальність і говоримо, що іншомовна підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва стикається з низкою викликів у межах освітнього простору сучасного університету, обумовлених передовсім невідповідністю освітнього середовища специфіці професійної діяльності музикантів та процесу вивчення ними іноземної мови для професійного застосування.

На основі логіки викладення матеріалу нашої наукової розвідки та здійсненого емпіричного аналізу освітнього простору трьох експериментальних університетів – Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми), Тернопільського національного

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль) – ми можемо окреслити структуру та компоненти освітнього простору сучасного закладу вищої освіти, який здатний забезпечити ефективну іншомовну підготовку майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Стверджуємо, що освітній простір закладу вищої освіти, спрямований на формування іншомовної професійної компетентності фахівців, становить складну систему взаємопов'язаних компонентів: *просторово-предметного* (спеціалізовані аудиторії для музичних занять з іншомовним програмним забезпеченням), *соціально-партнерського* (комунікація та професійна взаємодія в міжкультурному музичному контексті) і *психодидактичного* (методики та технології іншомовної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва). Відповідно до специфіки професійної діяльності фахівців музичного мистецтва, ці компоненти реалізуються через інтеграцію лінгвістичної, музично-виконавської та педагогічної складових у цілісній системі іншомовної професійної підготовки. Розглянемо зазначені компоненти в їхньому взаємозв'язку з напрямом фахової підготовки музикантів.

Просторово-предметний компонент:

– матеріально-технічна база для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва, включаючи спеціалізовані музичні класи з аудіо- та відеообладнанням, інструментами, програмним забезпеченням для роботи з нотними текстами та аудіозаписами іноземними мовами;

– розвинена і структурована база закордонних навчальних і професійних практик, що включає співпрацю з провідними музичними закладами, концертними організаціями та освітніми установами для забезпечення всебічної практичної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням міжнародного досвіду та сучасних вимог до професійної діяльності;

– наявність сучасних лінгафонних кабінетів, обладнаних комп'ютерних класів та інформаційно-комунікаційних систем, які забезпечують ефективну іншомовну підготовку майбутніх фахівців через інтерактивні технології навчання, онлайн-платформи та спеціалізоване програмне забезпечення;

– забезпечення доступу до сучасної наукової, методичної та навчальної літератури різними мовами через бібліотечні фонди університету, електронні бази даних, наукові журнали та інші інформаційні ресурси, що постійно оновлюються відповідно до потреб освітнього процесу та наукових досліджень;

– наявність умов для забезпечення різноманітних освітніх форматів іноземними мовами: неформальної освіти (майстер-класи, воркшопи, тренінги), дуальної освіти (поєднання навчання з роботою), холістичної освіти (всебічний розвиток особистості), мовної освіти (курси іноземних мов, мовні клуби, тандем-навчання), а також інших інноваційних форм навчання, що відповідають сучасним освітнім тенденціям.

Соціально-партнерський компонент:

– характер та особливості професійної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу в контексті іншомовної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, включаючи викладачів, студентів, адміністративний персонал, а також представників міжнародних партнерських організацій та професійних музичних спільнот;

– соціальне партнерство закладу вищої освіти з закордонними музичними закладами, концертними організаціями, філармоніями, оперними театрами, музичними фестивалями та конкурсами, що сприяє професійному розвитку здобувачів вищої освіти через участь у спільних проєктах, майстер-класах, концертних виступах та забезпечує ефективну комунікацію у професійному музичному середовищі на міжнародному рівні;

– діяльність спеціалізованих служб університету, спрямована на підтримку іншомовної професійної компетентності майбутних фахівців музичного мистецтва через: центри розвитку кар'єри (організація міжнародних стажувань, допомога у пошуку можливостей професійного розвитку за кордоном), мовні центри (додаткові курси іноземних мов, підготовка до міжнародних іспитів), соціальну службу (адаптація іноземних студентів, підтримка міжкультурної комунікації), психологічну службу (подолання мовного бар'єру, розвиток впевненості у професійному спілкуванні іноземною мовою), студентське самоврядування (організація міжнародних студентських обмінів, мовних клубів, крос-культурних заходів);

– соціокультурна діяльність суб'єктів вищої освіти у сфері музичного мистецтва, що включає організацію та проведення міжнародних музичних фестивалів, конкурсів, концертів, майстер-класів, творчих зустрічей з відомими музикантами, участь у міжнародних музичних проєктах та культурних обмінах, що сприяє розвитку іншомовної професийної компетентності та професійному зростанню майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Психодидактичний компонент:

– відображення у освітній програмі підготовки майбутніх фахівців вказаного профілю іншомовного компоненту через інтеграцію мовних курсів, спеціалізованих дисциплін іноземною мовою, міжнародних освітніх модулів, що забезпечують формування іншомовної професійної компетентності та готовність до міжнародної академічної мобільності;

– упровадження сучасних форм (інтерактивні заняття, проєктна робота, кейс-методи), методів (комунікативний, аудіо-лінгвальний, сугестивний),

технологій (мультимедійні, дистанційні, змішані) і підходів (компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний) іншомовної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечують ефективне формування їхньої іншомовної професійної компетентності;

– дидактична література, методичні рекомендації та інструктивно-методичні матеріали для організації аудиторної та самостійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, включаючи посібники з вивчення професійної лексики для різних музичних спеціальностей, навчально-методичні комплекси для розвитку навичок усного та писемного спілкування в контексті міжнародної музичної діяльності, аудіо- та відеоматеріали для вдосконалення навичок аудіювання професійного музичного дискурсу, електронні освітні ресурси для дистанційного та змішаного навчання тощо;

– методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, що включає цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання, спрямовані на формування їхньої іншомовної професійної компетентності; система ґрунтується на принципах професійної спрямованості, комунікативності, інтегративності та міжкультурної взаємодії, враховує специфіку музичної освіти та потреби міжнародної музичної спільноти, передбачає використання автентичних матеріалів та створення професійно-орієнтованих навчальних ситуацій для розвитку мовленнєвих навичок у контексті музичної діяльності.

Висновки. Інтернаціоналізацію вищої освіти визначаємо як глобальну тенденцію трансформації сучасного освітнього простору та потужний каталізатор якісних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва. Ключовим аспектом цього процесу називаємо його вплив на формування іншомовної професійної компетентності, що створює підґрунтя для ефективної міжкультурної комунікації та професійного зростання майбутніх фахівців у міжнародному контексті.

У межах діяльнісного підходу до аналізу даних розглядаємо цей процес як комплекс міжнародних заходів, який – у контексті підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва – охоплює: програми мобільності для студентів-музикантів і викладачів-виконавців; міжнародні мистецькі партнерства та проєкти; спільні дослідницькі ініціативи в галузі музичної освіти; залучення й навчання іноземних студентів у національних музичних академіях; організацію міжнародних майстер-класів і творчих майстерень; участь у міжнародних фестивалях і конкурсах; надання освітніх послуг в інших країнах через очне чи віртуальне (дистанційне) навчання, зокрема онлайн-консультації з відомими виконавцями та педагогами. За результатами аналізу особливу увагу зосереджуємо на міжкультурному обміні виконавськими традиціями та методиками викладання. Такий обмін сприяє взаємозбагаченню національних музичних шкіл і формуванню глобального мистецького освітнього простору.

На основі здійсненого комплексного аналізу стверджуємо, що *іншомовна професійна компетентність майбутніх фахівців музичного мистецтва – це інтегративна особистісно-професійна характеристика фахівця, що відображає здатність здійснювати ефективну професійну комунікацію іноземною мовою в міжкультурному музично-освітньому просторі, яка включає лінгвістичні знання, професійно-комунікативні вміння, соціокультурну обізнаність та готовність до професійного саморозвитку в міжнародному контексті.*

Провідною умовою формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців мистецтва в умовах інтернаціоналізації вищої освіти визначено створення інтернаціоналізованого освітнього простору в закладі вищої освіти, що забезпечує ефективну іншомовну підготовку майбутніх фахівців музичного мистецтва через інтенсивну мовну практику та міжкультурну комунікацію. Такий простір стимулює професійну мотивацію завдяки активному залученню студентів до міжнародних музичних проєктів, майстер-класів, конференцій та інших форм професійної взаємодії з представниками світової музичної спільноти.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на таких аспектах:

− дослідження ефективності міждисциплінарного підходу у формуванні іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва через інтеграцію знань із лінгвістики, музикознавства, педагогіки та культурології в умовах інтернаціоналізації освітнього простору;

− розробка та експериментальна перевірка педагогічних моделей формування іншомовної професійної компетентності через інтеграцію міжнародних компонентів у музичні програми, включаючи створення спеціалізованих мовних курсів для музикантів, організацію міжнародних майстер-класів іноземними мовами, участь у міжнародних фестивалях та конкурсах з використанням іноземних мов, а також розвиток академічної мобільності з акцентом на мовну підготовку;

− розробка та впровадження спеціальних освітніх компонентів для розвитку іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва, з урахуванням міжнародних освітніх стандартів, інноваційних технологій та потреб глобального мистецького середовища;

− дослідження впливу цифрових технологій на розвиток іншомовної професійної компетентності майбутніх музикантів, включаючи використання

штучного інтелекту для вдосконалення вимови, віртуальної реальності для симуляції міжнародних виступів та хмарних платформ для онлайн-співпраці з іноземними музикантами;

– розробка моделей партнерства між закладами вищої освіти, музичними установами та міжнародними мистецькими організаціями для реалізації спільних проєктів, академічних обмінів та міжнародних творчих ініціатив, що сприятиме розвитку іншомовної професійної компетентності студентів-музикантів через безпосередню участь у міжнародних дослідницьких та мистецьких проєктах, концертних виступах та майстер-класах із залученням іноземних фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації. Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко. Київ, 2016. 158 с.

2. Мигович І.В. Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Освіта та педагогічна наука.* 2018. № 1 (168). С. 17–25.

3. Мнацаканян М.О. Про інтегральної теорії національно-етнічної спільності. *Социс*. 1999. № 9. С. 65.

4. Нітенко О.В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). *URL:* http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/13#.VS6G9vmsXZc.

5. Павелків К.М. Формування рефлексивної культури у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Умань, 2015. Вип. 11. С. 117–123.

6. Павелків К.М. Філософія діалогу як методологічна основа іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Збірник наукових праць УДПУ. Педагогічні науки,* 2018. Вип. 2. С. 185–196.

7. Altbach Ph.G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. 2007. Vol. 11. No. 3/4. P. 290–305.

8. Beelen J., De Wit H. Internationalization revisited: New dimensions in the internstionalisation of higher education. Amsterdam: Center for Applied Research on Economics and Management, 2012. 153 p.

9. Bond Sh., Qian J., Huang J. The Role of Faculty in Internationalizing the Undergraduate Curriculum and Classroom Experience. CBIE Research, 2003. No. 8. P. 1–19.

10. Knight J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. Amsterdam: SAGE Publications, Spring, 2004. Vol. 8. № 1. P. 5–31.

11. Knight J. New Rationales Driving Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Amsterdam: SAGE Publications, 2005. Vol. 9. № 2. P. 121–136.

12. Knight J. Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / ed. by D. K. Deardorff. SAGE Publications, 2012. P. 27–42.

13. Myhovych I. Redefining the System of Higher Education in Ukraine Within the Context of the Internationalization Process: Practical Rationale. *Science and Education A New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. V.70 (170). P. 36–39.

14. Van Der Wende M., Kalvermark T. Missing Links: The Relationship Between National Policies for Internationalization and Those for Higher Education in General. *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*. Stockholm, 1997. P. 10–31.

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

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЮ «ТУРИЗМ»

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF 7TH GRADE STUDENTS WHEN TEACHING THE VARIABLE MODULE “TOURISM”

УДК 373.5:796
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.3

Адаменко О.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теоретичних основ олімпійського та професійного спорту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Веселова І.М.,
ст. викладач кафедри фізичного виховання та спорту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

У статті науково-теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність методики викладання варіативного модулю «Туризм» на розвиток фізичних якостей учнів 7-х класів.
Досліджено вплив засобів туризму на розвиток фізичних якостей школярів. Виявлено особливості розвитку провідних фізичних якостей в процесі занять туризмом, а саме: витривалості, сили, швидкості, спритності та гнучкості. Проведено аналіз основних методів розвитку фізичних якостей туристів.
Досліджено особливості викладання туризму як варіативного компоненту фізичного виховання учнів. Розкрито мету, зміст, завдання та програмні результати навчання при викладанні туризму. Проаналізовано основні види навчальної діяльності учнів при викладанні туризму. Розкрито компетентності якими оволодівають учні в процесі навчання туризму.
Розроблено методику викладання варіативного модулю «Туризм» для 7-х класів. Експериментально перевірено ефективність впливу варіативного модулю «Туризм» на розвиток фізичних якостей учнів 7-х класів.
Було розроблено програму педагогічного експерименту. На початку та в кінці експерименту було проведено тестування провідних якостей учнів сьомих класів з використанням наступної батареї тестів: нахил вперед із положення сидячи; стрибок у довжину з місця; човниковий біг 4х9 м.; підтягування на високій перекладині з вису (хлопці); підтягування у висі лежачи (дівчата); біг 60 м. з високого старту; біг на 1000 метрів.
В усіх тестах на визначення провідних якостей спостерігалося підвищення результатів як контрольної так і експериментальної груп. Але експериментальна група продемонструвала значно вищі результати в усіх тестах. Результати за всіма тестами мали достовірні показники при p≤ 0,05.
Отже, запропонована нами методика викладання варіативного модулю «Туризм» є ефективною і може бути запропонована для викладання в 7-х класах в умовах Нової української школи.

Ключові слова: *туризм, варіативний модуль, фізичні якості, школярі, методика.*

The article scientifically and theoretically substantiates and experimentally tests the effectiveness of the teaching methodology of the variable module “Tourism” on the development of physical qualities of 7th grade students.
The influence of tourism facilities on the development of physical qualities of schoolchildren is studied. The features of the development of leading physical qualities in the process of tourism activities are identified, namely: endurance, strength, speed, agility and flexibility. The main methods of developing the physical qualities of tourists are analyzed.
The features of teaching tourism as a variable component of physical education of students are studied. The goal, content, tasks and program results of learning when teaching tourism are revealed. The main types of educational activities of students when teaching tourism are analyzed. The competencies that students master in the process of teaching tourism are revealed.
The teaching methodology of the variable module “Tourism” for 7th graders is developed. The effectiveness of the influence of the variable module “Tourism” on the development of physical qualities of 7th grade students is experimentally tested.
A pedagogical experiment program was developed. At the beginning and end of the experiment, the leading qualities of seventh-grade students were tested using the following battery of tests: forward lean from a sitting position; long jump from a standing position; shuttle run 4x9 m.; pull-ups on a high bar from a hanging position (boys); pull-ups in a hanging position lying down (girls); 60 m. run from a high start; 1000-meter run.
In all tests for determining leading qualities, an increase in the results of both the control and experimental groups was observed. But the experimental group demonstrated significantly higher results in all tests. The results for all tests had reliable indicators at p ≤ 0.05.
Therefore, the methodology we proposed for teaching the variable module “Tourism” is effective and can be offered for teaching in 7th grades in the conditions of the New Ukrainian School.

Key words: *tourism, variable module, physical qualities, schoolchildren, methodology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап модернізації освіти ставить за мету впровадження структурних, організаційно-економічних змін, а також оновлення змістовного аспекту фізичного виховання.

Реформа шкільної освіти передбачає запровадження державних освітніх стандартів і виділення варіативного компоненту в змісті освітніх програм.

Експерти наголошують на важливості врахування регіональних особливостей, а також національних і локальних традицій у процесі розробки змістових, процесуальних і результативних складових фізичного виховання. Такий підхід сприяє

підвищенню ефективності рухової активності школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Провідні українські науковці: Блистів Т. [1], Бутенко Г. [2], Синіговець І. [2], Курілова В. [2] звертають увагу на значний потенціал туризму як одного з видів рухової активності для оздоровлення, навчання та виховання учнів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Туризм виступає універсальним засобом пізнання природного середовища, розвитку екологічних, естетичних, морально-етичних і трудових якостей, а також сприяє фізичному розвитку й оздоровленню дітей і молоді.

Нині фізичне виховання у школах проходить етап переходу до нової концепції освітнього процесу – Нової української школи.

Починаючи з вересня 2024 року учні сьомих класів навчатимуться за модельною навчальною програмою «Фізична культура. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти [4], затвердженою Міністерством освіти і науки України. В переліку варіативних модулів цієї програми є і «Туризм».

Саме в середньому шкільному віці діти найбільш схильні до активного самопізнання, самореалізації та формування гармонійних відносин із суспільством і природою. У зв'язку з цим актуальність набувають дослідження, спрямовані на обґрунтування теоретичних, методичних і організаційних підходів до впровадження варіативного модулю «Туризм» у змісті фізичного виховання учнів 7-х класів.

Мета статті – науково-теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики викладання варіативного модулю «Туризм» на розвиток фізичних якостей учнів 7-х класів.

Виклад основного матеріалу. «Туризм» як варіативний компонент фізичного виховання учнів було введено у 2022 році для 5-6-х класів згідно Модельної навчальної програми «Фізична культура. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти [3]**.**

Відповідно до даної модельної навчальної програми практично кожен вид фізкультурно-спортивної діяльності (вид спорту) може бути представлений у вигляді варіативного модуля. Програма кожного варіативного модуля має містити методичні вказівки, щодо використання його засобів для забезпечення наскрізного підвищення функціональних можливостей організму і гармонійного фізичного розвитку протягом його використання. Тобто варіативні модулі структурують засоби фізичної культури і не являються окремими темами для вивчення [3, с. 4].

На вибір учнів/учениць упродовж року для 7-9 класів мають опанувати 8-12 варіативних модулів. Для викладання протягом чверті/триместру для учнів 7-9 класів визначаються 2-3 варіативні модулі. Організовуючи варіативну складову уроків фізичної культури, для забезпечення навчання і формування компетентностей доцільно використовувати завдання на основі діяльнісного підходу, проектного і проблемного навчання тощо. Програми містять очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів/учениць, відповідно до яких запропоновано зміст навчального матеріалу та види навчальної діяльності [4, с. 5].

Рекомендується проводити заняття у форматі 2 до 1, де 2 години буде присвячено фізичним вправам раніше засвоєного теоретичного заняття 1 година. У залежності від періоду року чи певних обставин (наближаються змагання чи похід) бажано корегувати заняття в залежності від мети.

В нашому дослідженні ми розробили програму варіативного модулю «Туризм» для 7-х класів для першого року навчання за даним варіативним модулем. Даний модуль викладається в 1 чверті в парі з іншим варіативним модулем. Загальна кількість годин 12. З них 4 години теоретичні заняття та 8 годин практичних занять.

Завершається варіативний модуль проведенням масового свята «День туризму»

Педагогічний експеримент проводився протягом вересня 2024 року. Після того, як були визначені дві експериментальні групи (експериментальна та контрольна) по 12 учнів 13-14 років, у які увійшли і хлопчики і дівчата. Експериментальна група була створена на базі Калинівської гімназії, а контрольна на базі Єланицької гімназії. Експериментальна група навчалася за варіативним модулем «Туризм», що включав проведення 12 уроків по 3 уроки на тиждень, а контрольна група не навчалася за даним варіативним модулем.

На початку експерименту було проведено початкове тестування фізичних якостей учнів обох груп. Результати тестування обох груп на початку експерименту наведено у таблиці 1.

Наступним етапом став педагогічний експеримент, який тривав протягом травня 2025 року. Учні контрольної групи, які на займалися за варіативним модулем «Туризм», продовжували навчання за програмою загальноосвітньої школи. Вони відвідували обов'язкові практичні заняття з фізичної культури три рази на тиждень по 45 хвилин.

Експериментальна група навчалася за варіативним модулем «Туризм». Окрім цього, учні цієї групи брали участь у походах вихідного дня та змаганнях зі спортивного туризму. Під час занять туризмом основну увагу приділяли розвитку фізичних якостей учнів експериментальної групи. Особливе значення надавали загальній витривалості, яка є особливо важливою для подолання тривалих походів із необхідним спорядженням на плечах.

Таблиця 1

Результати тестів фізичних якостей учнів контрольної та експериментальної групи на початку експерименту

№	Тести	Група	Середнє значення	Коефіцієнт Стьюдента T	P
1	Нахил вперед із положення сидячи, см	КГ	7,4±0,4	2,26	≤ 0,05
		ЕГ	7,6±0,6	2,28	≤ 0,05
2	Стрибки у довжину з місця, см	КГ	154±8	2,33	≤ 0,05
		ЕГ	160±4	2,36	≤ 0,05
3	Човниковий біг 4х9 м., сек	КГ	12,5±1,4	2,34	≤ 0,05
		ЕГ	12,3±1,2	2,32	≤ 0,05
4	Підтягування на високій перекладині з вису (хлопці), разів	КГ	4,6±0,2	2,64	≤ 0,05
		ЕГ	4,4±0,4	2,62	≤ 0,05
5	Підтягування у висі лежачи (дівчата), разів	КГ	10,2±0,8	2,36	≤ 0,05
		ЕГ	10,4±0,6	2,32	≤ 0,05
6	Біг 60 м. з високого старту, сек	КГ	11,8±0,4	2,62	≤ 0,05
		ЕГ	11,6±0,6	2,64	≤ 0,05
7	Біг на 1000 метрів, хв.	КГ	7,4±0,5	2,32	≤ 0,05
		ЕГ	7,5±0,5	2,36	≤ 0,05

У даному дослідженні було застосовано рівномірний метод розвитку рухових якостей, який передбачав тривале виконання фізичних вправ в одноразовому режимі з середньою тривалістю менше 30 хвилин. Серед фізичних вправ використовувалися такі види, як хода та довготривалий біг у рівномірному темпі. Окрім зазначених вправ, у дослідженні також застосовувалася методика багаторазового повторення коротких дистанцій, де інтенсивність виконання була дещо вищою порівняно з ходою та бігом у рівномірному режимі. Зокрема, на прикладі демонстрували пробіжки на дистанції 400 метрів, виконувані 6-8 разів із середньою швидкістю. Для забезпечення відновлення між пробіжками учасникам пропонувалося виконувати повільну ходу протягом 7-9 хвилин, що сприяло нормалізації частоти серцевих скорочень та дихання до показників, наближених до стану спокою.

Після проведення педагогічного експерименту в кінці вересня 2024 року було проведено повторне тестування.Результати повторного тестування представлені у таблиці 2.

Порівняльна характеристика показників до та після педагогічного експерименту між експериментальною групою та контрольною групою дозволила побачити покращення показників фізичних якостей у двох груп. Однак середні показники ЕГ були вищими, ніж у КГ.

Таблиця 2

Результати тестів фізичних якостей учнів контрольної та експериментальної групи в кінці експерименту

№	Тести	Група	Середнє значення	Коефіцієнт Стьюдента t	P
1	Нахил вперед із положення сидячи, см	КГ	8,2±0,2	2,24	≤ 0,05
		ЕГ	8,8±0,4	2,26	≤ 0,05
2	Стрибки у довжину з місця, см	КГ	162±6	2,34	≤ 0,05
		ЕГ	173±8	2,37	≤ 0,05
3	Човниковий біг 4х9 м., с.	КГ	11,6±0,8	2,32	≤ 0,05
		ЕГ	11,0±0,6	2,34	≤ 0,05
4	Підтягування на високій перекладині з вису (хлопці), разів	КГ	5,2±0,4	2,62	≤ 0,05
		ЕГ	5,8±0,6	2,64	≤ 0,05
5	Підтягування у висі лежачи (дівчата), разів	КГ	10,8±0,6	2,34	≤ 0,05
		ЕГ	11,2±0,4	2,36	≤ 0,05
6	Біг 60 м. з високого старту, с	КГ	10,6±0,4	2,63	≤ 0,05
		ЕГ	10,0±0,6	2,65	≤ 0,05
7	Біг на 1000 метрів, хв.	КГ	6,8±0,4	2,35	≤ 0,05
		ЕГ	6,4±0,4	2,34	≤ 0,05

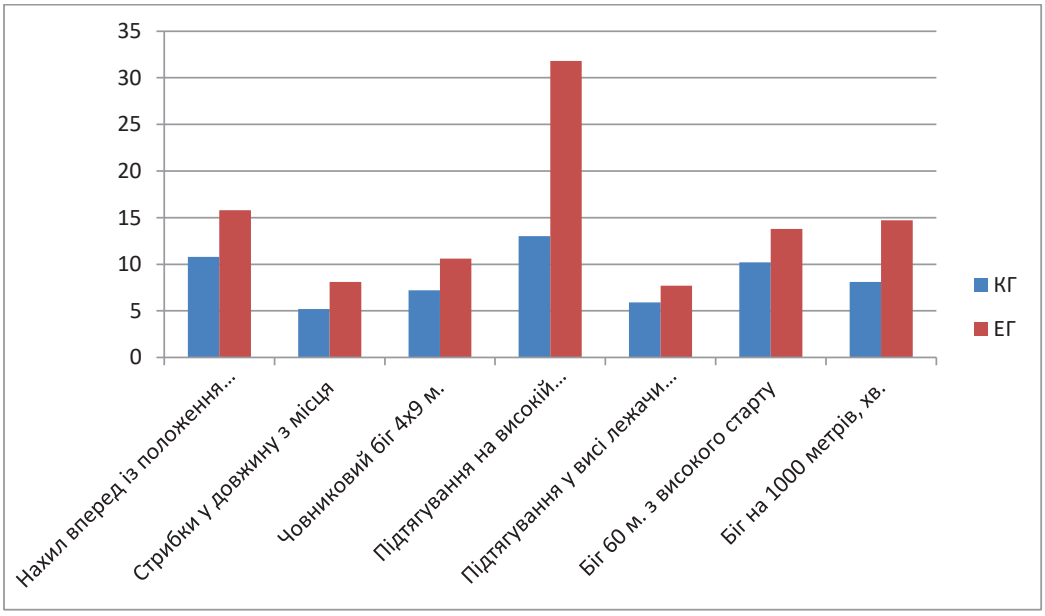


Рис. 1. Приріст результатів КГ та ЕГ в кінці експерименту в усіх тестах на розвиток фізичних якостей

На гістограмі 1 продемонструємо приріст результатів КГ та ЕГ в кінці експерименту в усіх тестах на розвиток фізичних якостей

Висновки. Аналіз приросту результатів дає нам можливість сформулювати наступні висновки:

1. Використання комплексів вправ на розвиток фізичних якостей при викладанні варіативного модулю «Туризм» продемонструвало приріст результатів в усіх тестах більший у експериментальній групі порівняно з контрольною;

2. Найбільший приріст результатів ми бачимо у тестах на визначення сили, гнучкості, швидкості та витривалості які є провідними для занять туризмом.

3. Ефективність варіативного курсу «Туризм» було доведено експериментально. Отримані результати достовірні при P≤ 0,05.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блистів Т.В. Теорія і практика туристичних походів [навчальний посібник]. – Львів : НВФ «Українські технології», 2006. – 132 с.

2. Бутенко Г. О., Синіговець І. В., Курілова В. І. Засоби туризму у фізичному вихованні дітей середнього шкільного віку. Біохімічні, педагогічні.ю медико-біологічні та психологічні аспекти фізичного виховання та спорту. Вісник № 16 (172). – 2022. – С. 27-33.

3. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Педан О.С., Коломоєць Г.А., та інші) рекомендовано МОН України, наказ Міністерства освіти і науки України від 17.08.2022 року № 752, 291 с.

4. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Баженков Є. В., Бідний М. В., Ребрина А. А., Данільченко В. О., Коломоєць Г. А., Дутчак М. В.) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» наказ Міністерства освіти і науки України від 22.08.2024 року № 1185. 712 с.

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ГРОМАДЯН[1]

THEORETICAL MODEL OF THE TECHNOLOGY OF FORMING CRITICAL THINKING OF CITIZENS

УДК 370.1:159.954
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.4

Бадер С.О.,
докт. пед. наук,
професорка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

Починкова М.М.,
докт. пед. наук,
професор кафедри початкової освіти Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

У сучасних умовах глобалізації, інформаційної насиченості та соціально-політичної нестабільності формування критичного мислення громадян набуває особливої ваги. Суспільство потребує активних, свідомих та відповідальних громадян, здатних аналізувати інформацію, формулювати незалежну думку, ухвалювати обґрунтовані рішення та протистояти маніпуляціям. У цьому контексті критичне мислення виступає не лише як інтелектуальна здатність, а й як необхідна умова ефективної участі у демократичних процесах та сталого розвитку держави. Це зумовлює необхідність моделювання відповідної технології формування критичного мислення громадян.

Визначено, що сутність поняття «педагогічна технологія» розглядається у межах трьох провідних підходів: процесуального, системного, інструментального.

Автори розуміють сутність дефініції «педагогічна технологія» як науково обґрунтовану систему організації освітнього процесу, що містить цілеспрямовану послідовність дій викладача та здобувача (процесуальний підхід), структуровану взаємодію компонентів освітнього процесу (системний підхід) та використання ефективних методів, засобів і технологічних інструментів для досягнення прогнозованих результатів (інструментальний підхід).

Поняття «технологія формування критичного мислення громадян» трактується як цілеспрямована, заздалегідь спроєктована, планомірно реалізована, упорядкована сукупність дій щодо упровадження певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичного мислення особистості.

Структурними компонентами технології визначено інтегральну сукупність таких компонентів: цільовий (мета технології), концептуальний (базується на ціннісно-смисловій освітній парадигмі, що вміщує наукові підходи: аксіологічний, середовищний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний, герменевтичний; а також принципи: особистісної орієнтації, ціннісно-смислової визначеності, смислотворення, діалогічності та проблемності, відкритості, рефлексивності), суб'єктний (суб'єкти технології), змістовий (напрями роботи з різними суб'єктами), процесуальний (пропедевтичний, діагностичний, основний та рефлексивний етапи), інструментальний (сукупність форм, методів, засобів та прийомів роботи з різними суб'єктами), результативний (визначає прогнозований результат).

Авторами представлено модель відповідної технології, що дасть змогу узагальнити практичне розуміння її реалізації.

Ключові слова: *технологія, педагогічна технологія, технологія формування критичного мислення громадян (ТФКМГ), структура ТФКМГ.*

In the modern conditions of globalization, information saturation and socio-political instability, the formation of critical thinking of citizens acquires special importance. Society needs active, conscious and responsible citizens who are able to analyze information, formulate an independent opinion, make informed decisions and resist manipulation. In this context, critical thinking acts not only as an intellectual ability, but also as a necessary condition for effective participation in democratic processes and sustainable development of the state. This necessitates the modeling of an appropriate technology for the formation of critical thinking of citizens.

It is determined that the essence of the concept of "pedagogical technology" is considered within the framework of three leading approaches: procedural, systemic, instrumental.

The authors understand the essence of the definition of «pedagogical technology» as a scientifically based system of organizing the educational process, which includes a purposeful sequence of actions of the teacher and the applicant (procedural approach), structured interaction of the components of the educational process (system approach) and the use of effective methods, means and technological tools to achieve predicted results (instrumental approach).

The concept of «technology for the formation of critical thinking of citizens» is interpreted as a purposeful, pre-designed, systematically implemented, orderly set of actions to implement certain methods, means and techniques aimed at the formation of critical thinking of the individual.

The structural components of the technology are defined as an integral set of the following components: target (goal of the technology), conceptual (based on the value-semantic educational paradigm, which includes scientific approaches: axiological, environmental, cognitive, reflective-activity, hermeneutic; as well as the principles of: personal orientation, value-semantic certainty, meaning-making, dialogicity and problematicity, openness, reflexivity), subjective (subjects of technology), substantive (directions of work with different subjects), procedural (propaedeutic, diagnostic, main and reflective stages), instrumental (a set of forms, methods, means and techniques of work with different subjects), effective (determines the predicted result).

The authors present a model of the corresponding technology, which will allow us to generalize the practical understanding of its implementation.

Key words: *technology, pedagogical technology, technology for the formation of critical thinking of citizens (TFCTC), structure of TFCTC.*

[1] Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному світі, що характеризується інформаційною перенасиченістю, стрімким розвитком технологій та постійними реформами в суспільстві на тлі повномасштабного вторгнення країни-агресорки, яка розв'язала криваву війну, формування критичного мислення громадян набуває особливого значення. Критичне мислення є ключовою компетенцією, що дозволяє аналізувати інформацію, ухвалювати обґрунтовані рішення та протистояти маніпуляціям, а також зберігати власне ментальне здоров'я.

В умовах поширення фейкових новин, пропаганди та інформаційних війн розвиток критичного мислення громадян стає ключем до формування інформаційно грамотного, відповідального та незалежного суспільства. Тому теоретичне обґрунтування ТФКМГ є не лише педагогічною необхідністю, а й стратегічною потребою для зміцнення громадянської культури, підвищення рівня освіченості та забезпечення сталого розвитку держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі проблема критичного мислення досліджена доволі широко. Так, сутність означеного поняття розглядають С. Бадер, О. Пометун, М. Починкова, С. Терно, Т. Хачумян та ін. Риси та ознаки критично мислячої особистості проаналізовано у студіях J. A. Braus, A. Crawford, J. Dewey, P. A. Facione, D. F. Halpern, W. Huitt, M. Lipman, J. Makinster, S. Mathews, R. Paul, E. W. Saul, W. G. Sumner, D. Wood.

Становлення критичного мислення громадян учені аналізують сьогодні з точки зору вікових характеристик: підготовка дошкільника до розвитку в нього критичного мислення розглядається у студіях С. Бадер, О. Караман, М. Починкової; формування критичного мислення учнів початкової школи стало предметом дослідження О. Бєлкіної-Ковальчук, Л. Білецької, Л. Колток, С. Луців, О. Шквир; учнів загальноосвітньої школи – О. Пометун, С. Терно, І. Сущенко; у здобувачів вищої освіти – М. Артюшина, М. Починкова, Т. Хачумян тощо.

З іншого боку, технологічний підхід в освіті досліджують С. Бондарь, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Княжева О. Пєхота, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа, М. Чепіль, О. Янкович та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Присутні й наукові спроби обґрунтувати технологію розвитку / формування критичного мислення особистості на різних вікових етапах: М. Артюшина, С. Бадер, В. Ягоднікова. Натомість, теоретичне обґрунтування й моделювання технології формування критичного мислення особистості на всіх вікових етапах та з урахуванням різних категорій населення все ще потребує подальших розвідок.

Мета статті. Отже, метою статті є теоретично обґрунтувати й змоделювати технологію формування критичного мислення громадян.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що сутність поняття «педагогічна технологія» доволі ґрунтовно досліджена в науковій літературі, тому з метою запобігання аналізу цієї дефініції у контексті дослідження кожного вченого, подамо її розуміння крізь призму низки підходів: процесуального, системного та інструментального.

Так, з точки зору *процесуального підходу* (М. Гриньова, О. Дубасенюк) педагогічна технологія розглядається як цілісний, поетапний процес, який має чітку структуру та забезпечує ефективне засвоєння знань та навичок здобувачів. Учені наголошують, що педагогічна технологія реалізовуються через певні етапи, які є чіткі за часом та спрямовані на конкретний результат.

Провідними рисами педагогічних технологій у контексті цього підходу є: алгоритмізація педагогічної діяльності, структуризація кожного етапу технології, корегованість та контрольованість, орієнтація на чіткий результат.

З точки зору *системного підходу* (А. Єлісеєв, І. Малафіїк, С. Сисоєва) педагогічна технологія є певною системою, що інтегрує в собі взаємопов'язані компоненти (мету, суб'єктів, зміст, форми та методи, результат) та спрямована на кінцевий результат.

Провідними рисами педагогічних технологій у межах системного підходу визначено: цілісність (технологія – єдина педагогічна система, де кожен елемент виконує свою функцію та підпорядкований результату), взаємозв'язок елементів (кожен компонент логічно пов'язаний з іншим та має певний вплив на нього), керованість (системний підхід спрямовує на ефективне планування, реалізацію та контроль і корекцію дій для досягнення результату), ієрархічність (рівнева побудова).

У межах *інструментального підходу* (О. Антонова, І. Дичківська) педагогічна технологія є інтегративною сукупністю форм, методів, засобів та приймів роботи з різними суб'єктами, що спрямовано на досягнення поставленої мети.

Аналіз наукових розвідок дозволяє визначити такі риси педагогічних технологій з точки зору процесуального підходу: орієнтація на засоби та інструменти, які використовуються в освітньому процесі, практична спрямованість технологій, універсальність та адаптивність, підвищення рівня ефективності освітнього процесу і його технологічність.

Отже, у межах нашої розвідки, ураховуючи ідеї вищезазначених підходів, сутність категорії «педагогічна технологія» визначаємо як *науково обґрунтовану систему організації освітнього процесу, що містить цілеспрямовану послідовність дій викладача та здобувача (процесуальний підхід), структуровану взаємодію компонентів*

освітнього процесу (системний підхід) та використання ефективних методів, засобів і технологічних інструментів для досягнення прогнозованих результатів (інструментальний підхід).

Зазначимо, що структуру педагогічних технологій доволі ґрунтовно розглянуто у працях українських дослідників. Так, С. Сисоєва виокремлює такі компоненти у структурі педагогічної технології: концептуальний (відображає її «ідеологію»), змістово-процесуальний (уміщує мету, зміст, форми і методи навчання, виховання й розвитку особистості), професійний (кореляція ефективності технології від рівня педагогічної майстерності викладача) [9, с. 76].

Схожої думки дотримується Н. Наволокова, виокремлюючи концептуальну, змістову та процесуальну частини педагогічної технології [5].

І. Прокопенко окрім концептуального, змістовного та процесуального компонентів виокремлює професійний та програмно-методичний складники. Професійний, слідом за С. Сисоєвою, розуміє як залежність від рівня професійної підготовки педагога, а програмно-методичний як сукупність навчальних планів, програм, навчальних і методичних посібників і засобів діагностики та навчання [8, с. 84].

У своїх чисельних розвідках О. Пометун, Л. Пироженко наголошують на таких складових педагогічної технології: цільовий (провідні цілі та завдання технології), змістовний (зміст навчання), інструментальний (форми, методи, засоби, прийоми навчання), результативний (критерії оцінювання результатів) [10].

Отже, провідними компонентами педагогічної технології визначаємо: концептуальний, цільовий, суб'єктний, змістовий, процесуальний, інструментальний та результативний.

Зупинимось на описі ТФКМГ, виходячи з класичного розуміння структури педагогічних технологій.

Як було зазначено вище, будь-яка технологія підкорюється меті, яка визначається з урахуванням соціального запиту суспільства. Через повномасштабне воєнне вторгнення рф на територію суверенної України в 2022 р., агресивну інформаційно-психологічну операцію на теренах Інтернету задля просування російських наративів, важливим викликом для нашої держави є покращення обороноздатності та безпеки країни і її громадян. Тож, *мету* ТФКМГ визначаємо як сформованість на високому рівні критичного мислення громадян України. Це забезпечить ефективну боротьбу з дезінформацією та фейками, становлення активної громадянської позиції населення, що сприятиме прозорому управлінню, боротьбі з корупцією тощо.

Концептуальний компонент ТФКМГ ґрунтовно розкрито нами в попередніх розвідках, де методологічною основою ми визначаємо ціннісно-смислову парадигму освіти, що ґрунтується на таких ідеях:

– визнання унікальності особистості та її системи цінностей. Громадянин, особистість визнається найвищою цінністю суспільства й держави. Своєю чергою, освіта має бути спрямована на розвиток гідності, свободи, самоповаги, толерантності до інших людей. Відповідно, гуманізм можна вважати філософським підґрунтям означеної парадигми;

– орієнтація на природне прагнення особистості до пізнання, що визначає освіту як пошук сенсу в уже існуючій сукупності знань, подій, власному житті. Сучасна освіта на всіх рівнях має стати засобом пошуку й відкриття смислу, на основі чого громадянин приймає рішення;

– визнання особистості активним творцем цінностей, що може вплинути на трансформацію суспільних цінностей у майбутньому. Очевидно, що формування цінностей відбувається в контексті культури, традицій, історичного досвіду, натомість освіта має зберігати і переосмислювати культурну спадщину, вплітаючи її в сучасні смисли, а особистість – творити нові цінності.

Ціннісно-смислова парадигма уміщує в себе низку наукових підходів, які суттєво розкривають її зміст, зокрема: аксіологічний, середовищний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний, герменевтичний.

Аксіологічний підхід (С. Бадер, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Сухомлинська, Н. Ткачова) притаманний усій гуманістичній педагогіці, є її невід'ємним складником є людина-громадянин, адже її життя визначається як найвища цінність буття та самоціль розвитку суспільства загалом. Своєю чергою, критичне мислення також пов'язно з цінностями, адже від вже сформованого ціннісного стрижня багато в чому залежить вектор критичного розмірковування особистості. Крім того, формування критичного мислення не обмежується логікою чи фактами – воно вміщує в себе оцінку подій крізь призму цінностей**,** розвиток етичної чутливості, готовність до морального вибору. Тож, аксіологічний підхід забезпечує інтеграцію інтелектуального, емоційного і духовного розвитку.

Уважаємо, що спираючись на ідеї аксіологічного підходу критичне мислення стане не простою «технічною навичкою», а здатністю до відповідального громадянського вибору, участі в суспільному житті, відстоювання своїх і загальнолюдських прав.

Середовищний підхід (А. Баль, М. Братко, В. Желанова) передбачає розгляд освітнього середовища як ключового чинника формування мислення, поведінки, цінностей і громадянської позиції особистості. Натомість, середовище – це не лише фізичний простір, а й соціальна атмосфера, культурний контекст, спосіб взаємодії між учасниками освітнього процесу, що суттєво впливає на формування критичного мислення.

У межах нашого дослідження ми говоримо про різних суб'єктів – тих, які задіяні в освітньому процесі, і тих – хто ні.

Якщо мова йде про здобувачів, то для них ключову роль відіграє освітнє середовище, яке має бути психологічно безпечним, відкритим до діалогу та демократичним. Таке середовище стимулює здобувачів до активної участі, формування аргументованої думки та усвідомлення соціальної відповідальності. Середовище перетворюється на освітній простір, що дає стимул для ініціативи та саморозвитку на основі смислів та цінностей. Саме на цій основі формується критичне мислення як результат усвідомленої самостійності в прийнятті рішень.

Зауважимо, що середовищний підхід допомагає поглянути на освітнє середовище як на простір для соціально-емоційного навчання, де є можливість взаємодії в групі для створення спільних проєктів.

Когнітивний підхід (М. Починкова, А. Савченко) як методологічна основа ТФКМГ підкреслює важливість розвитку когнітивних навичок, таких як аналіз, синтез, оцінювання та інтерпретація інформації. До основних положень когнітивного підходу у формуванні критичного мислення громадян зараховуємо:

– спрямованість освіти на когнітивний розвиток особистості;

– використання технології розвитку й формування критичного мислення як базової в процесі освіти;

– урахування й опора на нейрофізіологічний розвиток і можливості щодо розвитку й формування критичного мислення в різні вікові періоди;

– залучення громадян до активної продуктивної мисленнєвої діяльності;

– набуття вмінь застосовувати когнітивні техніки і стратегії в умовах інформаційного перенасичення та інфодемії.

Рефлексивно-діяльнісний підхід (В. Желанова, М. Омельченко, І. Романова) дає можливість усвідомити, що розвиток мислення та його рис, у тому числі, критичності, відбувається в процесі різних видів діяльності та за умови активної рефлексії з її приводу.

Означений підхід орієнтує на формування критичного мислення у процесі активної діяльності в різних напрямках (освітній, соціально-значущій) на основі механізмів осмислення й рефлексії.

Герменевтичний підхід (А. Линенко, Л. Кольберг, Р. Пітерс, П. Рікер, П. Херст) передбачає глибоке осмислення різних типів текстів.

У межах герменевтичного підходу робота з різними типами текстів передбачає звернення до особистого досвіду, цінностей та смислів громадян. Зауважимо, що розуміння – це акт осягнення знаків, смислів, переданих однією свідомістю іншій. Своєю чергою інтерпретація є роботою мислення, що полягає в розкритті смислів, які приховані в очевидних смислах, виявленні рівнів значень, що знаходяться в буквальному значенні [14, с. 51]. П. Рікер в означеному контексті виокремлює два рівні розуміння та інтерпретації текстів – семантичний та рефлексивний.

Означений підхід передбачає знайомство, осмислення, аналіз тексту, співвідношення його контексту із власним досвідом та системою цінностей, що власне, й передбачає критичне осмислення певною мірою.

До провідних принципів ТФКМГ ми відносимо:

– принцип особистісної орієнтації – ТФКМГ акцентує увагу на особистість як провідну цінність, яка самостійно осмислює інформацію, формує власну позицію, критично осмислює явища навколишнього світу;

– принцип ціннісно-смислової визначеності – процес формування критичного мислення спрямований на розвиток мислення, заснованого на етичних орієнтирах (справедливість, гідність, свобода, повага до прав людини, соціальна відповідальність тощо). Громадяни мають оцінювати не лише логіку, а й моральну сторону подій;

– принцип смислотворення, що передбачає розуміння особистості-громадянина як пошукувача смислу в знаннях та інформації. Людина не просто запам'ятовує – вона шукає смисл, що робить мислення глибоким і вмотивованим;

– принцип діалогічності та проблемності – процес формування критичного мислення має бути змодельований на проблемних ситуаціях та пошуку шляхів її розв'язання на засадах діалогу;

– принцип відкритості – кожен суб'єкт технологій має бути відкритий до нової інформації та бути готовим до її неупередженого аналізу для побудови виважених висновків;

– принцип рефлексивності, що передбачає формування навичок самооцінки, осмислення власних дій, вчинків та думок, що наближує особистість до критичного розмірковування.

Цільовий компонент технології полягає у поетапному формуванні критичного мислення особистості на різних вікових етапах задля вдалого аналізу, обробки, систематизації, класифікації інформації, що забезпечить ефективне виокремлення достовірних даних, прийняття на цій основі рішень на повсякденному та професійному рівнях.

Уже на етапі цілепокладання стикаємось з певними викликами. Очевидно, що реалізація технології має розпочинатися з первинної ланки освіти – дошкільної, далі охопити загальноосвітню школу, систему фахової передвищої та вищої освіти тощо. Тоді ми мали б можливість сформувати критичне мислення громадян на рівні держави, натомість, важливо вже зараз розпочинати роботу з різними категоріями громадянам, які наразі не залучені до системи освіти.

Тож, специфіка ТФКМГ полягає в розмаїтті її суб'єктів. Ураховуючи це, *суб'єктний компонент* технології представлено різними категоріями громадян України.

До суб'єктів відповідної технології зараховуємо здобувачів освіти різних рівнів, педагогів як провідних учасників освітнього процесу, менеджерів освіти різних рівнів, а також інші категорії громадян, які не задіяні в системі формальної освіти. Як бачимо, ТФКМГ охоплює всю вертикаль освіти (від дошкільників до менеджерів освіти), а також громадян усіх вікових категорій (через систему неформальної освіти та самоосвіти, громадські ініціативи тощо).

Змістовний компонент ТФКМГ пов'язаний з різними напрямками реалізації, серед яких визначаємо: формальну та неформальну освіту, громадські ініціативи, відповідну підготовку агентів реалізації технології.

ТФКМГ максимально ефективно запроваджувати у систему освіти на різних ланках, починаючи з дошкільної. Натомість, значна кількість громадян сучасної України знаходяться поза системою освіти. Саме тому, неформальна освіта стає тією площиною, на базі якої можливе охоплення навчанням значної кількості населення.

Не менш важливими стають наразі різні громадські ініціативи, які мають бути підтримані на рівні держави. На сьогодні вже функціонують відповідні ініціативи (проєкт від «Детектор Медіа», IREX та Академії української преси; освітня платформа КритМислОП), натомість суспільство потребує розширення спектру таких заходів.

Не менше важливим напрямом є підготовка різних суб'єктів технології (педагогічних, науково-педагогічних працівників, волонтерів), які надалі зможуть ефективно впроваджувати технологію в закладах освіти та в системі освіти дорослих.

Процесуальний компонент технології представлено його взаємопов'язаними етапами: пропедевтичний, діагностичний, основний та рефлексивний.

Так, пропедевтичний етап спрямовано на визначення категорій населення, у яких необхідно формувати критичне мислення, їх рис, специфіки, а також на підготовку агентів упровадження технології (педагогічних, науково-педагогічних працівників, громадських активістів, волонтерів тощо).

Діагностичний етап передбачає діагностику вхідного рівня сформованості критичного мислення громадян різних вікових груп на основі визначених та охарактеризованих критеріїв, показників та рівнів, відповідний добір та розробка діагностичного інструментарію та опрацювання результатів.

Основний етап передбачає упровадження технології формування критичного мислення в освітній процес закладів освіти різних типів; реалізацію технології у неформальній освіті через соціальні та громадські ініціативи, проєкти.

На рефлексивному етап відбувається оцінка досягнутих результатів через визначення ефективності упровадженої технології на основі вторинної діагностики, розробка методичних рекомендацій, усвідомлення шляхів удосконалення подальшої діяльності.

Інструментальний компонент технології містить у собі сукупність методів, прийомів та засобів, які спрямовані на розвиток здатності людини аналізувати, оцінювати інформацію, робити обґрунтовані висновки та приймати відповідальні рішення.

Уважаємо, що всю сукупність методів, прийомів та засобів ТФКМГ доцільно поділити на групи: методи активного навчання, когнітивні стратегії, візуалізаційні засоби, рефлексивні практики, методи формування медіаграмотності.

До методів активного навчання зараховуємо: «Мозковий штурм», «Займи позицію», читання з зупинками / з маркуванням, обговорення проблеми в загальному колі, дебати / диспути, «Павутинку дискусії», «Кошик ідей», «Обговорення в колі» тощо.

До когнітивних стратегій відносимо: формування гіпотез і перевірку доказів, порівняння і протиставлення фактів, виявлення логічних помилок, техніку «Древо передбачень» та ін.

Візуалізаційними засобами вважаємо: «Лепбук», «Сенкан», «Діаграму Вена», «Кола Ейлера», таблиці «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися», концептуальні таблиці, інтелект-карти (Mind-map), «Ромашку запитань», «Кубик Блума» та ін.

До рефлексивних практик можна віднести: щоденник роздумів, аналіз власного мислення, метод «5 запитань», аналіз «Плюс – мінус – цікаво» (ПМЦ) тощо.

До методів формування медіаграмотності зараховуємо: деконструкцію, порівняльний аналіз, фільтрацію інформації, ролові ігри та симуляції, створення медіапродуктів, використання онлайн платформ тощо.

Результативний компонент корелює з цільовим, саме тому орієнтований на високий рівень сформованості критичного мислення громадян.

Отже, у межах нашого дослідження ТФКМГ ми визначаємо як цілеспрямовану, заздалегідь спроєктовану, планомірно реалізовану, упорядковану сукупність дій щодо упровадження певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичного мислення особистості. По суті, така технологія є різновидом інноваційної особистісно зорієнтованої технології, яка ґрунтується на активізації й інтенсифікації мисленнєвої діяльності особистості, спрямовану на критичне розмірковування через застосування сукупності специфічних форм і методів, застосування яких зумовлено метою й результатами технології.

Схарактеризувавши ТФКМГ на теоретичному рівні маємо можливість подати її у вигляді моделі. Аналіз довідкової літератури, праць вітчизняних учених з проблем моделювання в педагогічній галузі [6] дозволив нам визначити категорію «модель» як спрощене схематичне зображення чи опис певного процесу. З філософського погляду модель розглядається як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури [12].

Модель постає як штучна побудова певного об'єкта (оригіналу), є схожою на нього та покликана в більш спрощеному вигляді відобразити характеристику, структуру, взаємозв'язок елементів об'єкта. Розробка моделі зумовлена складністю вивчення оригіналу в природних умовах та покликана полегшити процес дослідження об'єкта [12].

Останнім часом за допомогою моделювання вирішується чимало складних педагогічних проблем на рівні проєктування [4]. Моделювання визначають як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудову та вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ [12]. У контексті педагогіки моделювання набуває особливого сенсу, оскільки воно нерозривно пов'язано з абстрагуванням та ідеалізацією, через які відбувається виокремлення сторін об'єкта у вигляді моделі.

Отже, моделювання розглядається як побудова ідеалізованого образу об'єкта – моделі. Моделі можуть мати і демонстративний, і конструктивний характер. Перші розробляються з метою подальшої демонстрації як об'єкт аналізу; інші – у разі необхідності конструювання в процесі пошукового дослідження форми, сутності та змісту моделі, що віддзеркалює протікання експерименту та враховує остаточний результат. Останній вид моделі має технологічний характер та може бути застосований під час теоретичної розробки певної педагогічної технології.

У межах нашого дослідження модель технології постає як узагальнення та систематизація складових процесу формування критичного мислення громадян, яка повинна відображати сутнісні характеристики означеного процесу, його зміст та складники, спрямовані на досягнення результату; відкривати нові можливості його вдосконалення. Під моделюванням ТФКМГ розуміється систематизація, структурування та інтерпретація знань про це явище з урахуванням провідного аспекту – становлення критично мислячої особистості, яка здатна ефективно протистояти психологічним маніпуляціям.

Для кращої наочності представим ТФКМГ у вигляді моделі (табл. 1).

Таблиця 1

Модель технології формування критичного мислення громадян

Компоненти	Змістовне наповнення	
Цільовий	Формування критичного мислення громадян на різних вікових етапах	
Концептуальний	Ціннісно-смислова освітня парадигма	
	Підходи Аксіологічний Середовищний Когнітивний Рефлексивно-діяльнісний Герменевтичний	Принципи – принцип особистісної орієнтації; – принцип ціннісно-смислової визначеності; – принцип смислотворення; –принцип діалогічності та проблемності; – принцип відкритості; – принцип рефлексивності
Суб'єктний	– залежно від віку, категорії населення та ступеня задіяності в системі освіти (діти дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, юнацького віку, здобувачі вищої освіти; педагогічні, науково-педагогічні працівники, громадські діячі та активісти; громадяни, які не задіяні в системі формальної освіти).	
Змістовий	Формальна та неформальна освіта Громадські ініціативи Підготовка агентів реалізації технології	
Процесуальний	Пропедевтичний етап – визначення категорій населення та їх специфіки щодо формування критичного мислення; підготовка агентів упровадження технології	
	Діагностичний етап – діагностика вхідного рівня сформованості критичного мислення громадян різних вікових груп та опрацювання результатів	
	Основний етап – упровадження технології формування критичного мислення в освітній процес закладів освіти різних типів; реалізація технології в неформальній освіті через соціальні та громадські ініціативи та проєкти	
	Рефлексивний – визначення ефективності впровадження технології, усвідомлення шляхів її удосконалення	
Інструментальний	Інтегральна сукупність форм, методів, прийомів, засобів діяльності в залежності від суб'єкта впливу (методи активного навчання, когнітивні стратегії, візуалізаційні засоби, рефлексивні практики)	
Результативний	Високий рівень сформованості критичного мислення громадян	

Висновки. Отже, ТФКМГ визначається нами як цілеспрямована, заздалегідь спроєктована, планомірно реалізована, упорядкована сукупність дій щодо упровадження певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичного мислення громадянина. ТФКМГ є різновидом інноваційної особистісно зорієнтованої технології, яка ґрунтується на активізації й інтенсифікації мисленнєвої діяльності особистості, спрямована на критичне розмірковування через застосування сукупності специфічних форм і методів, застосування яких зумовлено метою й результатами технології. Складовими ТФКМГ визначаємо інтегральну сукупність таких компонентів, як: цільовий, концептуальний, суб'єктний, змістовий, процесуальний, інструментальний, результативний.

Перспективами подальших розвідок убачаємо детальну характеристику інструментального компонента технології відповідно до віку громадян.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.- допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8–15.

2. Бадер С. О., Починкова М. М. Формування критичного мислення особистості в контексті ціннісно-смислової парадигми. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* Педагогічні науки. №4 (358). 2023. С. 35–44. https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-4(358)-35-44

3. Бадер С. О. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Slovak international scientific journal*. 2020. Вип. 39. Т. 3. С. 9–11.

4. Докучаєва В. В. Ціннісні аспекти проектування інноваційних педагогічних систем. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Педагогічні науки. 2015. № 7 (296). Ч. 1. С. 119–126.

5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.

6. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка : підручник. К. : МАУП, 2002. 232 с.

7. Нісімчук А. С., Падатка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : Навчальний посібник. К. : Видавничий центр «Просвіта», Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.

8. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

9. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : Монографія. / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістр та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої. К. : ВІПОЛ. 502 с. С. 21–27.

10. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. К. : АПН, 2002. 136 с.

11. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

12. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. 742 с.

13. Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. № 11 (1). С. 190–196.

14. Ricoeur P. P. Le Conflict des interprétations. Essais d'herméneutique. Paris, Editions du Seuil, 1969. 505.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НЕОДНОРІДНИХ ЗА РІВНЕМ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТСЬКИХ ГРУП АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

OPTIMISATION OF THE GERMAN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN THE CONDITIONS OF HETEROGENEOUS STUDENT GROUPS OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES

УДК 37.211.47
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.5

Березняк О.П.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного університету

У статті висвітлюється проблема удосконалення процесу викладання німецької мови в немовних закладах вищої освіти, зокрема в аграрних університетах, за умов різнорівневих студентських груп. Актуальність дослідження зумовлена потребами міжнародної інтеграції, модернізації освітніх процесів та необхідністю підвищення ефективності викладання іноземних мов у контексті сучасних глобалізаційних викликів і міжкультурної взаємодії. Автор акцентує увагу на складності організації навчання в умовах неоднорідності студентів за рівнем володіння німецькою мовою (від початкового А1 до просунутого С1), що потребує застосування адаптивних, гнучких, творчих та інноваційних методів викладання. У публікації здійснено ґрунтовний аналіз сучасних наукових підходів і практичних рекомендацій щодо організації ефективного освітнього процесу в гетерогенних академічних групах (на основі праць J. Budden, N. Hess, Ю. В. Павловської та інших авторитетних дослідників). Окреслено основні дидактичні принципи, серед яких: виявлення стартового мовного рівня, використання диференційованих завдань, активне впровадження групової та рольової роботи, застосування інтерактивних цифрових платформ (Kahoot, Quizlet, Duolingo), систематичне забезпечення зворотного зв'язку та підтримка навчальної автономії студентів через індивідуальні й проєктні форми роботи. Особлива увага приділяється створенню сприятливого, доброзичливого навчального середовища, яке дозволяє кожному студентові незалежно від стартових знань реалізовувати свій потенціал, розвивати комунікативну компетентність, формувати міжкультурну обізнаність і підтримувати сталу мотивацію до вивчення іноземної мови. У висновках підкреслюється, що ефективне навчання у різнорівневих групах можливе лише за умови індивідуалізованого й гнучкого підходу викладача, ретельного планування занять та постійного орієнтування на освітні потреби й інтереси кожного здобувача освіти.

Ключові слова: *різнорівневі групи, викладання німецької мови, диференційований підхід, іноземна мова, немовні факультети, індивідуалізація навчання, рольові ігри, інтерактивні технології, мотивація студентів, навчальна автономія.*

The article explores the issue of improving the process of teaching German in non-language higher education institutions, particularly in agricultural universities, under the conditions of mixed-level student groups. The relevance of the study is determined by the needs of international integration, modernization of educational processes, and the necessity to enhance the effectiveness of foreign language instruction in the context of current global challenges and intercultural interaction. The author emphasizes the complexity of organizing instruction in groups with heterogeneous language proficiency levels (ranging from beginner A1 to advanced C1), which requires the application of adaptive, flexible, creative, and innovative teaching methods. The publication provides a thorough analysis of contemporary theoretical approaches and practical recommendations for organizing effective educational processes in heterogeneous academic groups (based on the works of J. Budden, N. Hess, Yu. V. Pavlovska, and other respected scholars). The key didactic principles are outlined, including identifying the students' initial language level, using differentiated tasks, actively implementing group and role-based activities, applying interactive digital platforms (Kahoot, Quizlet, Duolingo), ensuring consistent feedback, and fostering students' learning autonomy through individual and project-based work. Special attention is given to creating a supportive and friendly learning environment that enables each student, regardless of their initial knowledge, to realize their potential, develop communicative competence, build intercultural awareness, and maintain long-term motivation for language learning. The conclusions highlight that effective instruction in mixed-level groups is only possible through an individualized and flexible approach by the teacher, careful lesson planning, and a constant focus on the educational needs and interests of each learner.

Key words: *heterogeneous groups, teaching German, differentiated approach, foreign language, non-linguistic faculties, individualized learning, role-playing games, interactive technologies, student motivation, learner autonomy.*

Постановка проблеми. Оскільки міжнародна інтеграція стала основним з викликів сучасності, то питання щодо ефективності та продуктивності методів навчання іноземної мови не втрачає своєї актуальності, воно стало ключовим для працівників освіти в галузі викладання іноземної мови.

Викладання німецької мови у групах з різнорівневим складом у немовних закладах вищої освіти є серйозним викликом для викладачів. Різноманітність рівнів підготовки студентів потребує використання інноваційних підходів, які сприятимуть ефективному навчанню та засвоєнню знань. У таких групах студенти можуть мати різний рівень іншомовної мовленнєвої компетенції, а також навичок читання, аудіювання, письма та усного мовлення – від початкового А1 до просунутого В2 або навіть С1. Це робить всі групи на немовних факультетах до певної міри

різнорівневими. До того ж необхідно враховувати додаткові чинники, які суттєво впливають на процес вивчення мови: попередній досвід навчання, індивідуальні особливості, мотивацію, цілі, знання інших мов, стать, вік, інтереси, кругозір, здібності та стиль навчання. Ігнорування цих відмінностей та орієнтація лише на середнього студента створює ризики як для тих, хто відстає, так і для тих, хто випереджає інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча питання щодо методів викладання іноземної мови у різнорівневих групах, які могли б бути успішно використаними у процесі навчання іноземної мови є ще недостатньо вивченим, проте цю проблему досліджували як іноземні науковці, так і вітчизняні. Зокрема, дослідженням процесу викладання іноземної мови у різнорівневих групах займалися J. Budden, C. C. Shank, N. Hess, L. R. Terrill, J. Bell та C. A. Tomilson. Наукові праці на тему викладання іноземної мови у різнорівневих групах акцентують на важливості адаптації методів навчання до рівнів знань студентів. Нікітюк Л. М. визначає поняття різнорівневих груп і пропонує методи організації навчання, включаючи поділ на підгрупи та використання спільних завдань [1, с. 34]. Результати досліджень методів навчання іноземної мови у різнорівневих групах знайшли своє відображення у наукових працях С. Є. Покровської, яка займалася проблемою викладання іноземної мови у середній школі, зокрема диференціацією навчального процесу [2, с. 256]. Цим питанням також займалися І. М. Осмоловський та А. В. Перевозний [3, с. 172].

На приклад Дж. Бадден (J. Budden) пропонує два способи організації навчання іноземної мови у різнорівневих групах: поділ студентів на рівневі підгрупи (сильнішу, середню та слабшу) та підбір відповідних до рівня завдань та вправ індивідуально для кожної підгрупи, які працюють незалежно одна від одної [4, с. 93].

Проблему методів викладання іноземної мови у різнорівневих групах також досліджувала Ю. В. Павловська. У статті «Особливості організації заняття з англійської мови у різнорівневих групах студентів немовних спеціальностей» Ю. В. Павловська досліджує специфіку проведення занять з англійської мови у студентських групах, де рівень володіння мовою є неоднаковим. Авторка акцентує увагу на тому, що різнорівневість є типовим явищем у групах студентів немовних спеціальностей, що ускладнює процес викладання й потребує адаптації традиційних методик [5, с. 163].

Мета статті – проаналізувати методи і прийоми ефективного навчання німецької мови в різнорівневих групах у процесі викладання іноземних мов на немовних факультетах ВН, а саме в аграрних університетах.

Виклад основного матеріалу. У закладах вищої освіти диференційований підхід до навчання почали активно застосовувати у 80–90-х роках XX століття. Його впровадження сприяло підвищенню системності та гнучкості у викладанні, дозволяючи враховувати різноманітні психолого-педагогічні чинники розвитку кожного студента як унікальної особистості [6, с. 136].

Вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах, де основна спеціальність не пов'язана з філологією, спрямоване на підготовку майбутніх фахівців до професійного та ситуативного спілкування іноземною мовою, а також на оволодіння актуальною спеціалізованою інформацією з іноземних джерел та Інтернету. Досягнення цієї мети значною мірою залежить від індивідуального підходу до навчання, оскільки ми маємо справу не з абстрактним «середнім студентом», а з конкретними особами, кожна з яких має свої неповторні риси та особливості.

Отже, для якісної підготовки конкурентоспроможного фахівця необхідно створити такий освітній процес, який сприятиме формуванню стратегічної компетентності, забезпечить глибокі знання, розвине навички самостійного підвищення професійного рівня, а також мотивацію до постійного самонавчання та самовдосконалення. Важливо також забезпечити умови для ефективного самоконтролю, рефлексії, соціальної відкритості, толерантності, рішучості та здатності діяти в нестандартних ситуаціях, а також готовності самостійно приймати рішення й відповідати за їх реалізацію.

Основною метою є не лише подолання труднощів, пов'язаних із різним рівнем підготовки, а й забезпечення ефективного навчання для кожного студента. Павловська підкреслює важливість створення умов, за яких і сильніші, і слабші студенти можуть досягти своїх освітніх цілей.

У статті пропонуються огляд головних методичних підходів до організації практичних занять з німецької мови.

Перш за все викладач має визначити рівень володіння студентом іноземною мовою. Щоб визначити рівень кожного студента в групі, щоб забезпечити прогрес кожного студента, викладач повинен на початку курсу використовувати тести, анкети, проводити опитування та особисті бесіди. Для визначення рівня володіння саме німецькою мовою пропонуються різноманітні Einstufungstests. Знайти такі тести можна на сайтах Гете-інституту та видавництв, наприклад Hueber Verlag, Klett або Schubert Verlag [8, с. 36].

Особлива увага приділяється таким методам і прийомам, як диференційоване навчання, тенденційні, рівневі та сортовані завдання, які дозволяють усій групі працювати над одним матеріалом з урахуванням мовленнєвої компетенції студентів. Обґрунтовано необхідність диференціації

у навчанні іноземних мов як ефективного засобу реалізації індивідуального підходу до організації навчального процесу студентів. Наголошено, що незважаючи на те, що диференціація вимагає багато часу та ресурсів, вона є одним із ключів до успішного навчання різнорівневих груп студентів на немовних факультетах, оскільки сприяє розвитку особистості кожного студента.

Основні методи організації навчання іноземної мови у різнорівневих групах включають:

1. Індивідуальна робота: Викладач підбирає завдання відповідно до рівня кожного студента, що дозволяє контролювати прогрес і успіхи.

2. Робота у парах та групах: Формування різнорівневих пар і груп сприяє розвитку комунікативних навичок, де сильніші студенти можуть допомагати слабшим.

3. Колективна робота: Студенти працюють над спільними проектами, що підвищує їхню відповідальність і взаємодію.

4. Інтерактивні технології: Використання рольових ігор та ситуаційного навчання для підвищення залученості студентів.

Роботу у групах науковці визначають як колективну роботу з шести та менше студентів, що створює найоптимальніші умови для участі у роботі усіх членів групи та досягненні ефективної комунікативної компетенції, яка є основним принципом при вивченні іноземної мови.

Викладач має розробити завдання таким чином, щоб у групі були задіяні усі студенти без виключення, або кожен член групи мав своє індивідуальне завдання [9, с. 47].

В подальшому представлені деякі практичні рекомендації щодо підбору завдань з німецької мови відповідно до рівня кожного студента.

Приклад диференційованих завдань:

− A1 (початковий рівень): зосередьтеся на базових завданнях, таких як вивчення алфавіту, знайомство з основними граматичними конструкціями (наприклад, простий Präsens), вивчення лексики з повсякденного життя (їжа, одяг, час). Наприклад, скласти речення за схемою (підмет + присудок + додаток). Наприклад: «Ich trinke Kaffee»;

− рівень A2: ускладніть завдання, додавши вправи на розуміння простих текстів, вивчення тем за категоріями (подорожі, робота, здоров'я) та введення більш складних граматичних конструкцій, таких як модальні дієслова чи Perfekt. Наприклад, скласти діалог у магазині або написати короткий лист другу;

− рівень B1: запропонуйте завдання, які вимагають більшого застосування аналітичного мислення та роботи з текстами середньої складності. Студенти цього рівня можуть працювати над вправами на побудову складнопідрядних речень, аналіз текстів та написання власних невеликих есе. Наприклад, прочитати новинну статтю чи текст і відповісти на питання:

− рівень B2 і вище: використовуйте завдання, які розвивають критичне мислення та навички аргументації. Наприклад, створення презентацій, участь у дискусіях або написання розгорнутих есе на абстрактні теми. Приклад теми для обговорення: «Переваги й недоліки дистанційного навчання».

Приклад групової роботи: розподіліть студентів у міні-групи за рівнем володіння мовою. У кожній групі запропонуйте завдання, яке відповідає їхнім знанням. Наприклад, одна група складає діалог, інша перекладає текст, а третя пише коротку історію.

Рольові ігри є одним із найефективніших методів у вивченні іноземних мов, особливо в групах із різнорівневим складом. Вони дозволяють студентам використовувати мову у реальних ситуаціях, розвивають навички спілкування, сприяють подоланню мовного бар'єру та забезпечують інтерактивне середовище для навчання. Вони розвивають комунікацію, критичне мислення, а також формують м'які навички (soft skills) [10, с. 116]. Рольові ігри мають наступні переваги у різнорівневих групах, а саме:

1. Адаптивність завдань: Рольові ігри можна налаштувати так, щоб кожен студент мав завдання відповідно до свого рівня володіння мовою.

2. Розвиток мовленнєвих навичок: Студенти всіх рівнів мають можливість практикувати слухання, говоріння, а також, за потреби, читання інструкцій чи письмове оформлення.

3. Підвищення мотивації: Рольові ігри заохочують студентів активно брати участь у процесі, оскільки вони відображають реальні життєві ситуації.

4. Залучення всіх студентів: Групові завдання забезпечують участь як сильніших, так і слабших студентів, адже ролі розподіляються таким чином, щоб усі могли відчути себе впевненими.

Перед початком використання методу ролевої ігри важливо чітко сформулювати відповіді на питання: «Як ми можемо розподілити ролі в рольовій грі так, щоб кожен студент виконував завдання відповідно до свого мовного рівня (від A1 до B2)?», «Які саме ролі або завдання підійдуть для кожного рівня?», «Як забезпечити активну участь студентів нижчого рівня, не перевантажуючи їх?», «Як залучити студентів вищого рівня до підтримки слабших – без домінування?».

Ось приклад інструкції до вправи:

Завдання: Розподіліть ролі у запропонованій ситуації (наприклад, «конфлікт у магазині», «обговорення проекту», «засідання комітету») згідно з рівнем мовної підготовки учасників:

A1: Використовує прості фрази для привітань, запитів, покупок.

A2: Складає короткі діалоги, ставить уточнюючі запитання.

B1: Висловлює свою думку, пояснює вибір або описує ситуацію.

B2+: Веде аргументовану дискусію, обґрунтовує рішення, модерує розмову.

Під час підготовки до діалогу викладач може допомогти студентам за допомогою підказок і опорних матеріалів. Можна надайте студентам картки з прикладами фраз, які відповідають їхньому рівню. Наприклад: A1: Картки з ключовими фразами (Ich möchte…. Wie viel kostet…). A2: Діалог із пропущеними словами для заповнення. B1/B2: Завдання без підказок або з необхідністю імпровізації.

Після завершення одного раунду ігри поміняйте студентів ролями, щоб кожен мав змогу спробувати себе в новій ролі. Це допоможе їм відчути себе впевненіше в різних ситуаціях. Після виконання рольової гри обговоріть із групою, що вдалося, а що можна покращити і попросіть студентів поділитися, які нові слова чи конструкції вони вивчили під час гри.

Під час рольових ігор важливо заохочувати студентів імпровізувати, навіть якщо вони роблять помилки – це покращує їхню впевненість, використовувати додаткові матеріали, як-от картки, малюнки чи відео, щоб стимулювати уяву та спрощувати завдання для початківців і нагороджувати студентів за активність і творчість, щоб підтримувати їхню мотивацію.

Інтеграція цифрових освітніх ресурсів, таких як платформи Kahoot, Quizlet, Duolingo забезпечує можливість створення адаптивних інтерактивних завдань з урахуванням індивідуального рівня мовної підготовки студентів. Застосування таких інструментів сприяє диференціації навчального контенту, активізації пізнавальної діяльності та підвищенню мотивації до навчання.

Окрім цього, ефективним є використання автентичних відеоматеріалів із субтитрами, які дозволяють організувати завдання відповідно до рівня володіння мовою: студенти початкового рівня виконують завдання на виявлення ключових лексичних одиниць, тоді як студенти з вищим рівнем здійснюють семантичний та змістовий аналіз сюжетної лінії.

З метою реалізації індивідуального підходу до навчання доцільним є застосування різнорівневих домашніх завдань, які дозволяють враховувати актуальний рівень підготовки кожного студента та підтримувати його індивідуальну траєкторію розвитку. Такий підхід сприяє формуванню позитивної мотивації, зменшенню тривожності перед складними завданнями, а також розвитку навичок самооцінки та саморегуляції навчальної діяльності.

Наприклад, викладач пропонує студентам декілька варіантів завдань різного рівня складності, серед яких студент має право обрати одне відповідно до власного рівня підготовки або бажаного виклику:

− Базовий рівень (A1–A2): виконання завдання на заповнення пропусків у тексті або вправа на відповідність (наприклад, слова – переклад).

− Середній рівень (B1): відповідь на запитання за змістом прочитаного або прослуханого тексту; складання діалогу.

− Просунутий рівень (B2+): написання короткого есе, міні-твору або розгорнуте висловлення власної думки з аргументацією.

Такий формат домашнього завдання сприяє не лише розвитку предметних компетентностей, а й формуванню відповідальності, навичок вибору та планування власної навчальної діяльності. Крім того, він дозволяє ефективно використовувати потенціал кожного студента без створення ситуацій фрустрації або перевантаження.

Систематичне отримання та аналіз зворотного зв'язку від студентів щодо динаміки їхнього навчального прогресу, рівня складності завдань і суб'єктивних вражень від освітнього процесу є важливим компонентом формувального оцінювання. Такий підхід дає змогу викладачеві оперативно адаптувати методи та засоби навчання відповідно до поточних потреб, рівня підготовки та мотиваційного стану здобувачів освіти.

Висновки. Надання студентам можливості самостійно обирати напрям дослідження або тематику проекту стимулює власну ініціативу, розвиває навички планування, критичного мислення та саморегуляції. Водночас, індивідуальні проекти дозволяють реалізовувати принципи диференціації, оскільки зміст і рівень складності завдання корелюються з навчальними потребами та рівнем володіння мовою кожного студента.

Дотримуючись цих рекомендацій, можна забезпечити ефективний навчальний процес у різнорівневих групах, враховуючи потреби кожного студента.

Ці методи вимагають ретельної підготовки та адаптації до потреб студентів для досягнення ефективності навчання.

Ще одним викликом для викладача іноземної мови у різнорівневій групі є організація роботи студентів і стимулювання їхньої мотивації до навчання. Завданням викладача є забезпечити навчальний процес таким чином, щоб враховувати потреби та інтереси всіх студентів групи. Це означає, що увага має приділятися як студентам з вищим рівнем володіння мовою, так і тим, хто має нижчий рівень, у рівній мірі.

Головним завданням викладача є не примушувати менш впевнених студентів до активності, а створити комфортне середовище, яке сприятиме їхньому бажанню брати участь у заняттях і долати страх помилок. Таким чином, для успішного

проведення занять у різнорівневій групі викладач має, насамперед, створити невимушену, доброзичливу та підтримуючу атмосферу в колективі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ломінська Н. В. Методи диференціації навчання англійської мови у різнорівневих групах . *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2016. № 60. С. 180–182. URL:https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2016/n60/69.pdf (дата звернення 25.04.2025).

2. Нікітюк Л. М. Методи організації навчання іноземної мови у різнорівневих групах немовних спеціальностей. *Національний університет «Острозька академія». Серія «Філологічна».* 2016. № 60. С. 44–46. URL: https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2016/n60/19.pdf (дата звернення 25.04.2025).

3. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та її аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

4. Bell J. S. Teaching multilevel classes in ESL. Don Mills, ON: Pippin, 2018. 208 p. URL: https://dokumen.pub/teaching-multilevel-classes-in-esl-2nbsped-9780887510939.htm (дата звернення 26.04.2025).

5. Павловська Ю. В. Особливості організації заняття з англійської мови у різнорівневих групах студентів немовних спеціальностей . *Збірник наукових праць НТУУ «Київський політехнічний інститут». Педагогічні науки*. 2012. № 102. С. 163–169.

6. Кецик-Зінченко У., Поміркована Т. Диференціація навчання англійської мови у різнорівневих групах. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/56_2022/part_2/21.pdf (дата звернення 26.04.2025)

7. Bowler B., Parminter S. Mixed-level teaching: Tiered tasks and bias tasks. Methodology in language teaching: An anthology of current practice. *Cambridge University Press*. 2002. P. 59–68.

8. Tilman von Brand, Florian Brandl. Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. URL: https://www.friedrich-verlag.de/shop/deutschunterricht-in-heterogenen-lerngruppen-31092 (date of access 25.04.2025).

9. Hammer C. Heterogene Gruppen im DaF-Unterricht: Interpretationsmodelle für den Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer. URL: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1874308/FULLTEXT01.pdf (date of access 25.04.2025).

10. Gehrer K., Nusser L. Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf den Lernprozess. *Journal for Educational Research Online*. 2020. Vol. 12, No. 2. P. 166–189. URL: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20976 (date of access 25.04.2025).

СТИМУЛЮВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

STIMULATING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH INTERACTIVE TEACHING METHODS

УДК 378.091.313:159.955-021.412.1
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.6

Герасимчук Ю.П.,
ст. викладач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки Державного університету «Житомирська політехніка»

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

Коваленко В.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського медичного інституту

Махновська І.Р.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри природничих і соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського медичного інституту

Сучасне інформаційне суспільство пред'являє підвищені вимоги до рівня критичного мислення випускників закладів освіти. Критичне мислення розглядається як одна з ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної та соціальної самореалізації особистості в умовах стрімкого зростання потоків інформації. Постає актуальна проблема вдосконалення методів навчання, що здатні цілеспрямовано стимулювати розвиток критичного мислення учнів і студентів. У статті здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з питання розвитку критичного мислення засобами інтерактивного навчання. Виявлено, що критичне мислення розуміється як уміння здійснювати глибокий аналіз інформації, висувати обґрунтовані судження та ухвалювати самостійні продумані рішення. Наголошено на важливості інтерактивних методів навчання, які передбачають активну співпрацю викладача й студентів у процесі здобуття знань. Метою статті є визначення педагогічних умов і методичних підходів для стимулювання критичного мислення студентів у процесі викладання різних дисциплін. Для досягнення мети використано аналіз останніх досліджень, порівняння інтерактивних методик та узагальнення педагогічного досвіду. У процесі аналізу було охарактеризовано ефективні інтерактивні методи (дискусії, дебати, рольові ігри, проєктна діяльність, проблемні завдання тощо), що сприяють активному залученню студентів до навчально-пізнавальної діяльності та розвитку їхнього критичного мислення. Показано, що такі методи забезпечують вищий рівень сформованості аналітичних та комунікативних навичок порівняно з традиційними підходами, орієнтованими на репродуктивне засвоєння знань. Для кожної з розглянутих дисциплін наведено приклади інтерактивних технологій, які найбільш дієво впливають на формування критичного мислення (обговорення дискусійних питань у процесі вивчення іноземної мови, колективне розв'язування проблемних задач на уроках математики, аналіз історичних джерел та дебати з альтернативних інтерпретацій подій на уроках історії тощо). Інтерактивні методи навчання створюють необхідні умови для розвитку критичного мислення студентів завдяки переходу від пасивного засвоєння знань до активної пізнавальної діяльності та співпраці. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці конкретних стратегій упровадження інтерактивних технологій розвитку критичного мислення в освітній процес різних рівнів і спеціальностей, а також у проведенні експериментальних досліджень для оцінювання ефективності таких методик.

Ключові слова: *критичне мислення, інтерактивне навчання, іноземна мова, математика, історія України, післядипломна освіта, педагогічні технології.*

The article is devoted to stimulating students' critical thinking through interactive teaching methods in postgraduate education. The problem's relevance is determined by the growing need for critical thinking as a key 21st-century competency for successful professional and social integration in the information society. A theoretical analysis of existing research was conducted, highlighting that critical thinking is understood as the ability to analyze information deeply, question its validity, and make well-reasoned independent decisions. It is emphasized that traditional lecture-based, memory-focused teaching is insufficient for developing such higher-order thinking skills, whereas interactive, student-centered approaches create an active learning environment that fosters analysis, evaluation, and problem-solving. The aim of the article is to identify effective interactive teaching methods that stimulate critical thinking in students of foreign languages, mathematics, and Ukrainian history, and to provide recommendations for their implementation. The findings show that interactive methods – including discussions, debates, role-playing, group problem-solving, and project-based learning – actively engage students in learning and significantly promote the development of critical thinking skills. For example, classroom debates and text analyses in foreign language teaching improve students' argumentation and information evaluation abilities, collaborative problem-solving in mathematics enhances logical reasoning and the habit of verifying solutions, and working with historical sources and simulations in history classes cultivates the ability to critically assess sources and differing interpretations. In contrast, traditional methods relying on memorization have limited impact on fostering analytical skills. Interactive teaching methods are an effective tool for developing students' critical thinking, as they shift the focus from passive knowledge absorption to active inquiry and collaboration. They encourage students to become co-creators of knowledge, ask questions, justify their viewpoints, and critically reflect on information. The article suggests that educators in postgraduate training should incorporate interactive techniques tailored to their subject matter to better cultivate critical thinking. Further research is suggested in developing specific strategies for integrating interactive methods into various disciplines and in empirically measuring their impact on learners' critical thinking development.

Key words: *critical thinking, interactive teaching, foreign language, mathematics, history of Ukraine, postgraduate education, pedagogy.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Розвиток критичного мислення здобувачів освіти є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогіки, що пов'язано з переходом до інформаційного суспільства та необхідністю підготовки фахівців, здатних ефективно працювати з великими обсягами інформації. Критичне

мислення – це наскрізна уміння особистості, яка дозволяє аналізувати отримані дані, ставити під сумнів їх достовірність і приймати обґрунтовані рішення. За визначенням О. І. Пометун, критичне мислення – це здатність ставити нові запитання, добирати аргументи та ухвалювати незалежні, продумані рішення [6, с. 3]. Таким чином, йдеться не про критику заради критики, а про вміння людини рефлексивно та усвідомлено оцінювати інформацію з різних поглядів, щоб сформулювати обґрунтовані судження. В умовах стрімкого зростання інформаційних потоків ця навичка є життєво необхідною. Зокрема, успішна інтеграція випускників у професійне середовище вимагає вміння відрізняти достовірні факти від маніпулятивних чи хибних даних.

Однак традиційна система навчання, що базується переважно на передачі знань від викладача до студента та на механічному заучуванні матеріалу, виявляється малоефективною для розвитку високорівневих когнітивних умінь. Дослідження засвідчують, що традиційні методи, орієнтовані на запам'ятовування, лише обмежено впливають на формування аналітичних навичок студентів. Натомість активні, інтерактивні методи навчання забезпечують постійну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, утверджують партнерські стосунки між викладачем і студентами та мотивують здобувачів освіти до пізнавальної, комунікативної й творчої діяльності. Інтерактивне навчання передбачає, що студент виступає співавтором власного навчання, а не пасивним об'єктом. Це відповідає компетентнісному підходу щодо формування в студентів умінь критично мислити, творчо підходити до вирішення проблем, співпрацювати в команді тощо. Отже, актуальним науковим і практичним завданням є пошук і впровадження таких методів викладання, які б цілеспрямовано стимулювали розвиток критичного мислення студентів у процесі навчання різних дисциплін.

Зв'язок проблеми з важливими завданнями освіти проявляється в необхідності підготувати конкурентоспроможного фахівця, здатного швидко адаптуватися до нових знань та критично оцінювати інформацію. Це вимагає змін у підходах до навчання на всіх рівнях – від середньої до післядипломної освіти. Зокрема, у системі післядипломної педагогічної освіти одним із важливих завдань є ознайомлення педагогів із сучасними методиками розвитку критичного мислення учнів. Стаття присвячена вирішенню окресленої проблеми – визначенню ролі інтерактивних методів викладання у формуванні критичного мислення студентів та виробленню рекомендацій щодо їх застосування на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку критичного мислення студентів привертає значну увагу науковців протягом останніх десятиліть. Розроблено спеціальні освітні технології, спрямовані на формування критичного мислення, зокрема технологія розвитку критичного мислення через читання й письмо (Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT), що виникла у середині 1990-х років і набула поширення у світовій та українській освітній практиці. Основи цієї технології в українському педагогічному просторі були закладені працями О. Пометун та Л. Пироженко, які досліджували інтерактивні технології навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів і розвитку в них вищих рівнів мислення [7, с. 34]. Вони відзначали, що інтерактивне навчання відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учасників та сприяє засвоєнню учнями всіх рівнів пізнання – від знаннєвого до рефлексивно-творчого.

Теоретичні засади критичного мислення як педагогічного феномена висвітлені у працях К. О. Баханова, який визначив технологію розвитку критичного мислення як цілісне психолого-педагогічне явище [1, с. 5]. Дослідник підкреслив, що впровадження такої технології потребує коректного і послідовного методичного забезпечення – від структурно-змістової моделі заняття до конкретних прийомів і вправ, які належить застосовувати на різних етапах. У роботах В. О. Берези розглянуто розвиток критичного мислення студентів-філологів у процесі стимулювання їх мовленнєво-розумової діяльності. Це свідчить, що проблема формування критичного мислення є актуальною для вищої школи (зокрема гуманітарної освіти).

Значний внесок у практику розвитку критичного мислення зробили зарубіжні психологи й педагоги. Так, американська дослідниця Д. Халперн розробила ефективну програму навчання навичкам критичного мислення, що отримала позитивну оцінку у сфері освіти. У її підході акцентується на необхідності формувати як когнітивні вміння (аналіз аргументів, оцінювання достовірності інформації, логічне мислення), так і відповідні мисленнєві установки (наполегливість у пошуку істини, відкритість до нової інформації, схильність до рефлексії тощо). В інших дослідженнях (Р. Пол, Л. Елдер та ін.) також підкреслюється, що критичне мислення потребує спеціального навчання, а не виникає автоматично при вивченні предметного матеріалу.

Аналіз фахових публікацій свідчить, що одним із найперспективніших шляхів розвитку критичного мислення є впровадження інтерактивних методів навчання. Зокрема, Г. В. Бєлєнька розглядає можливості застосування інтерактивних методів у підготовці магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» для розвитку критичного мислення студентів [2, с. 38]. Авторка відзначає ефективність методики Едварда де Боно «Шість пар черевиків дій» як практико-орієнтованого інтерактивного методу,

що спонукає студентів до всебічного аналізу ситуацій та пошуку оптимальних рішень. Дослідженнями доведено, що розвиток критичного мислення студентів супроводжується формуванням таких показників, як об'єктивність (уміння опиратися на факти при оцінюванні інформації), толерантність до альтернативних думок і оцінок, уміння співпрацювати при розв'язанні складних проблем.

Ряд сучасних робіт присвячено дослідженню розвитку критичного мислення засобами окремих навчальних дисциплін. Зокрема, Д. Ю. Копосов та співавт. проаналізували методи навчання англійської мови у закладах вищої освіти з погляду їх ефективності для розвитку критичного мислення студентів [5]. Встановлено, що інтерактивні види діяльності при вивченні мови – обговорення проблемних питань, дискусії, дебати, аналіз автентичних текстів, написання есе, використання цифрових ресурсів – суттєво активізують критичне мислення, тоді як традиційні «пасивні» методи (завчання правил, відтворення зразків тощо) не сприяють формуванню аналітичних навичок. Н. В. Шалашна і В. В. Проскунін у своїй праці описали методику розвитку критичного мислення студентів засобами дослідницького навчання при викладанні курсу історії. Автори зазначають, що історія як навчальна дисципліна розкриває значні можливості для формування критичного мислення, зважаючи на потребу аналізувати історичні джерела, порівнювати різні точки зору, робити висновки на основі непрямої або неповної інформації тощо. Водночас вони підкреслюють необхідність чіткого методичного інструментарію для реалізації такого підходу на практиці (структура уроку, система проблемних запитань, залучення студентів до дослідницьких проєктів з історії та ін.) [8, с. 109].

Отже, останні дослідження підтверджують високий інтерес наукової спільноти до проблеми розвитку критичного мислення засобами інтерактивного навчання. Вивчено й описано чимало форм і методів, що позитивно впливають на критичне мислення молоді (дискусії, кейс-стаді, ділові ігри, проєктне навчання, технології співпраці тощо). У той же час невирішеними частинами проблеми залишаються питання системного впровадження таких методів у масову освітню практику та їх адаптації до особливостей конкретних предметів. Як зазначають дослідники, попри загальне визнання важливості критичного мислення, впровадження інтерактивних методів у закладах вищої освіти потребує подальшого ґрунтовного вивчення. Зокрема, недостатньо висвітленими є аспекти диференціації інтерактивних технологій залежно від змісту навчального предмета: чи однаково дієвими є, скажімо, дебати в гуманітарних та природничих науках, які специфічні інтерактивні прийоми доцільно застосовувати, як поєднати розвиток критичного мислення з формуванням мовних навичок тощо. Такі запитання окреслюють напрям подальших наукових пошуків.

Метою статті є теоретично обґрунтувати і представити інтерактивні методи викладання, що сприяють стимулюванню критичного мислення студентів, на основі аналізу досвіду їх застосування у викладанні іноземної мови, математики та історії України.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання:**

1) проаналізувати науково-методичну літературу щодо розвитку критичного мислення засобами інтерактивного навчання;

2) виокремити найбільш ефективні інтерактивні методи навчання для зазначених дисциплін;

3) охарактеризувати вплив цих методів на формування критичного мислення;

4) сформулювати рекомендації щодо використання інтерактивних методів у післядипломній педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз підтверджує, що інтерактивні методи навчання створюють середовище, сприятливе для розвитку критичного мислення студентів. По-перше, такі методи передбачають активну участь кожного студента в навчальній діяльності (через обговорення, спільні проєкти, розв'язання проблем тощо), що спонукає їх не просто запам'ятовувати матеріал, а осмислювати його, формулювати власні думки та аргументи. По-друге, інтерактивне навчання найчастіше реалізується в формах співпраці (парна чи групова робота, дидактичні ігри, дискусії), які вимагають від учасників пояснювати і обстоювати свою позицію, прислухатися до альтернативних точок зору, спільно шукати рішення. Така колективна взаємодія є потужним чинником розвитку критичного мислення, оскільки студент вчиться ставити запитання, аргументувати, порівнювати різні підходи. За даними педагогічних досліджень, застосування інтерактивних методів стимулює в учнів активне пізнавальне дослідження, розвиток навичок аналізу і вирішення проблем, а також уміння спілкуватися і співпрацювати. Наприклад, під час спільного розв'язування проблемних завдань студенти вчаться аналізувати умови проблеми, висувати гіпотези, перевіряти різні варіанти – тобто виконують інтелектуальні дії, що є ядром критичного мислення [3]. Важливим є і те, що інтерактивні технології дозволяють реалізувати поступове ускладнення когнітивних завдань, узгоджене з таксономією цілей навчання Б. Блума. Спочатку студенти залучаються до відтворення та розуміння базових знань, далі – до їх застосування на практиці, і зрештою – до аналізу, оцінювання та створення нового продукту на основі знань. Такий перехід до вищих рівнів мислення (аналіз, синтез, оцінка)

є необхідною передумовою розвитку критичного мислення. Отже, інтерактивне навчання природно підводить студентів до виконання завдань високого когнітивного рівня.

Ще один загальний аспект – використання цифрових інструментів в інтерактивному навчанні. Сучасні освітні платформи та програми надають широкі можливості для активної пізнавальної діяльності. Зокрема, спеціалізовані програмні середовища для побудови ментальних карт (mind maps), такі як Coggle, сприяють розвитку уміння структурувати інформацію, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати ідеї у графічній формі. Інший приклад – інтерактивне середовище MozaBook, яке містить інструменти для моделювання, симуляцій і практичних вправ, що дозволяють учням застосовувати теоретичні знання на практиці. Досвід використання цих цифрових ресурсів показує, що вони є дієвими допоміжними засобами у розвитку критичного мислення, оскільки підвищують мотивацію і залученість студентів та надають негайний зворотний зв'язок щодо правильності їхнього мислення.

Далі розглянемо специфіку стимулювання критичного мислення засобами інтерактивного навчання у різних дисциплінах, що репрезентують різні галузі знань (гуманітарну, природничо-математичну та суспільствознавчу), а відтак дозволяють простежити спільні та відмінні риси в методиці розвитку критичного мислення.

Інтерактивні методи у навчанні іноземної мови. Викладання іноземної мови має великий потенціал для розвитку критичного мислення, оскільки передбачає не лише засвоєння мовних структур, а й роботу зі змістом текстів, культурною інформацією, спілкування та обмін думками. Інтерактивні методи давно впроваджуються у практику навчання мов, оскільки вони підвищують мотивацію учнів до мовленнєвої активності. З точки зору критичного мислення, найбільш ефективними виявляються такі форми роботи, як дискусії та дебати іноземною мовою на актуальні чи спірні теми. У ході дебатів студенти вчаться формулювати аргументи на підтвердження своєї позиції, оперувати фактами, які потрібно шукати і критично оцінювати, а також уважно слухати опонентів і реагувати на контраргументи. Як показало дослідження Д. Копосова та ін., впровадження дебатів, рольових ігор, аналізу автентичних текстів та інших інтерактивних прийомів на заняттях з англійської мови суттєво сприяє розвитку критичного мислення студентів. Такі методи формують у студентів навички аргументації та оцінки інформації набагато ефективніше, ніж традиційні вправи на запам'ятовування мовних конструкцій. Наприклад, аналіз статті іноземною мовою з подальшим обговоренням змушує студентів не просто перекладати текст, а осмислювати його зміст, визначати головні ідеї, виявляти упереджені судження чи ненадійні факти. Це розвиває скептичне ставлення до інформації та вміння відрізняти факти від думок – ключові елементи критичного мислення [9].

Важливо відзначити, що вивчення іноземної мови може стати ефективним засобом розвитку критичного мислення за умови застосування комунікативно орієнтованих та проблемно-пошукових методик. Якщо ж навчання мови зводиться лише до механічного засвоєння лексики і граматики без залучення вищих рівнів пізнання, то можливості формування критичного мислення залишаються нереалізованими. Таким чином, методично правильно організоване інтерактивне заняття з іноземної мови – це не тільки розвиток мовної компетентності, але й тренування мисленнєвих навичок 21-го сторіччя, серед яких критичне мислення посідає чільне місце.

Інтерактивні методи у навчанні історії. Ефективним інтерактивним прийомом на заняттях історії є, наприклад, метод проєктів. Студенти, об'єднані в невеликі групи, отримують спільне завдання – підготувати проект (презентацію, відео, стенд) на певну тему. В процесі роботи вони самостійно шукають інформацію з різних джерел, обговорюють її в групі, відбирають головне, структурують матеріал і представляють результати. Така діяльність вимагає від них критично оцінювати знайдені відомості (наприклад, відкинути ненадійні або застарілі дані), зіставляти різні точки зору, узгоджувати власні ідеї з колективом. Крім того, презентація результатів перед аудиторією привчає студентів до рефлексії: вони отримують запитання від одногрупників та викладача, повинні захистити свої висновки, що теж стимулює критичне осмислення матеріалу. Іншим дієвим способом спонукання до критичного мислення є мозковий штурм. Це може бути мозковий штурм у загальному колі. Його починаємо постановкою чітко сформульованого проблемного питання, яке дає змогу висувати багато версій для відповіді. Студенти можуть висловити ідеї, коментарі, навести фрази або слова, пов'язані з цією проблемою. Усі пропозиції слід записувати на дошці або великому аркуші паперу в порядку їх подання без зауважень, коментарів або питань. Під час «висунення ідей» не можна нехтувати жодною. Насамкінець обговорюємо й оцінюємо запропоновані ідеї.

Інтерактивні методи у навчанні математики. Математика традиційно асоціюється з логічним, послідовним мисленням, проте розвиток саме критичного мислення у процесі навчання математики також актуальний. Під критичним мисленням у математичному контексті розуміємо не просто засвоєння формул чи виведення правильного результату, а здатність ставити під сумнів очевидні на перший погляд рішення, перевіряти хід

міркувань, аналізувати умови задачі на предмет достатності чи неоднозначності даних, робити обґрунтовані висновки. Інтерактивні методи навчання математики покликані відійти від авторитарного стилю «викладач пояснює – учні слухають» до активного залучення учнів у відкриття знань. Дослідження показують, що використання активних методик (кооперативного навчання, навчальних ігор, дослідницьких проектів) у математичній освіті сприяє глибшому розумінню фундаментальних математичних концепцій та розвитку критичного мислення, комунікативних та дослідницьких навичок студентів.

Одним із ефективних підходів є проблемне навчання математики. Викладач пропонує студентам нетипову задачу або практичну проблему, розв'язання якої не випливає прямо з вивченого правила. Студенти мають самостійно (або в малих групах) проаналізувати проблему, висунути ідеї щодо шляхів розв'язання, перевірити свої гіпотези. У такій ситуації математична задача перестає бути рутинною – вона вимагає творчого й критичного підходу. Наприклад, задача, що має кілька розв'язків, змушує студентів критично оцінювати повноту отриманого рішення, перевіряти, чи всі випадки враховано, чи не містить їхній розв'язок прихованих припущень [4, с. 27].

Спільна робота над розв'язанням задач, особливо над задачами підвищеної складності, сприяє розвитку вмінь аргументувати математично. Кожному учаснику групи потрібно пояснити, чому він думає, що той чи інший крок правильний, або, навпаки, чому виникла помилка в міркуваннях. Через вербалізацію своїх думок і критику чужих (в коректній формі) студенти краще усвідомлюють логіку розв'язання і вчаться критично її оцінювати.

Крім того, існують спеціальні інтерактивні інструменти для навчання математики, які можуть стимулювати критичне мислення. Наприклад, використання дидактичних ігор з елементами змагання (математичні вікторини, онлайн-платформи на кшталт Kahoot або Quizizz) підвищує залученість учнів і спонукає їх швидко, але вдумливо, обирати правильні відповіді, аналізувати свої помилки. Маніпулятивні матеріали (наочні моделі – геометричні фігури, кубики, блоки для відображення чисел тощо) також належать до інтерактивних засобів: вони дають студентам можливість дослідити абстрактні концепції на конкретних об'єктах, що сприяє глибшому розумінню і критичному осмисленню математичних ідей. Наприклад, студенти можуть самостійно «відкрити» певну закономірність або теорему, експериментуючи з геометричними моделями чи таблицями. Сам процес такого відкриття є актом критичного мислення – студент висуває гіпотезу і перевіряє її на різних прикладах, перш ніж узагальнити як правило.

Отже, інтерактивні методи у навчанні математики дозволяють зробити акцент на мисленні, а не лише на обчисленні. Як зазначає Л. Гетманенко, сучасні активні методи навчання математики, орієнтовані на глибоке розуміння концепцій, здатні одночасно розвивати у студентів критичне мислення, комунікаційні здібності та навички самостійного дослідження. Таким чином, математика з суто абстрактної дисципліни перетворюється на полігон для відпрацювання універсальних інтелектуальних умінь.

Висновки. Теоретичний аналіз і узагальнення досвіду засвідчили, що інтерактивні методи викладання є ефективним засобом стимулювання критичного мислення студентів. Вони переводять процес навчання у площину активної пізнавальної діяльності та співробітництва, де учень стає суб'єктом навчання, здатним ставити запитання і шукати на них відповіді. На відміну від традиційного пасивного навчання, інтерактивні методи спонукають студентів аналізувати інформацію, оцінювати різні думки, формувати власну обґрунтовану позицію. Як було показано, у таких різних галузях, як вивчення іноземної мови, математика та історія, інтерактивні технології забезпечують підґрунтя для розвитку критичного мислення.

Зокрема, дискусії, дебати, проектна робота на заняттях з іноземної мови дозволяють студентам навчитися аргументувати, критично читати тексти, протидіяти маніпуляціям у інформаційному просторі іноземною мовою. У математичній освіті інтерактивні підходи (спільне розв'язування проблем, дослідницькі завдання, навчальні ігри) формують звичку критично осмислювати умови задачі, перевіряти логіку рішення, творчо підходити до пошуку відповідей. На заняттях історії інтерактивне навчання (аналіз джерел, обговорення, рольові ігри) привчає учнів самостійно й неупереджено вивчати факти минулого, робити висновки на основі доказів, а не авторитетних тверджень. Попри відмінності змісту цих дисциплін, спільним є те, що інтерактивність виступає каталізатором мисленнєвої активності, без якої критичне мислення не розвивається.

Таким чином, стимулювання критичного мислення студентів можливе лише за умови переорієнтації освітнього процесу з монологічного передавання знань на діалогічну взаємодію і співтворчість викладача зі студентами. Інтерактивні методи створюють ситуацію, коли студент змушений думати, а не просто запам'ятовувати – і саме в цьому полягає їх головна цінність для розвитку критичного мислення.

Практичні рекомендації, що випливають з проведеного аналізу, такі: педагогам доцільно впроваджувати на своїх заняттях елементи дискусій, групових проектів, проблемного навчання, аналізу кейсів тощо – залежно від специфіки навчальної

дисципліни. Важливо також забезпечити відповідну підготовку самих педагогів у системі післядипломної освіти: спеціальні тренінги та методичні семінари з розвитку критичного мислення, обмін кращими практиками інтерактивного навчання між викладачами різних предметів.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у більш детальному емпіричному вивченні ефективності конкретних інтерактивних методик для розвитку критичного мислення. Наприклад, цікавими є порівняльні дослідження різних форм дискусій (парламентські дебати, метод «Акваріум», «Шість капелюхів» де Боно тощо) щодо їх впливу на критичність мислення. Або ж вивчення використання інтерактивних цифрових ресурсів (онлайн-симуляцій, навчальних платформ) у формуванні критичного мислення в умовах дистанційного навчання. Не менш актуальним є питання розробки методів діагностики рівня критичного мислення, щоби можна було об'єктивно оцінити результати впровадження інтерактивних технологій.

Підсумовуючи, інтерактивні методи викладання відкривають широкі можливості для формування у студентів критичного мислення – здібності, без якої неможливо уявити успішну самореалізацію особистості в сучасному суспільстві знань. Їх цілеспрямоване і творче використання в освітньому процесі є одним з найважливіших завдань педагогів сьогодення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище. *Історія та правознавство.* 2008. №33. С. 4–9.

2. Бєлєнька Г. В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Актуальні проблеми психології:* зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Харків, 2020. Т. IV, Вип.16. С. 33–46.

3. Ковальська К. В., Кузьменко О. Ю., Науменко Т. С. Інтерактивні методи викладання для стимулювання критичного мислення учнів середніх класів в Україні: ефективність та стратегії імплементації. *Академічні візії*. 2024. №29. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/968 (дата звернення: 20.03.2025).

4. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навч.-метод. посібник для вчителів. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. 60 с.

5. Копосов Д. Ю., Канонік Н. П., Струтинська Т. Р. Методи розвитку критичного мислення через вивчення англійської мови у ЗВО. *Академічні візії.* 2025. №40. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1723 (дата звернення: 20.03.2025).

6. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання.* 2012. №1. С. 3–7.

7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

8. Шалашна Н. В., Проскунін В. В. Методика розвитку критичного мислення студентів засобами дослідницького навчання в процесі викладання курсу історії. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2019. №11. С. 105–113.

9. Hetmanenko L. The role of interactive learning in mathematics education: fostering student engagement and interest. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. 6, p. 1–9. DOI: 10.31893/multiscience.2024ss0733.

ПЕРЕДЗМАГАЛЬНА ПІДГОТОВКА ДЛЯ ВИКОНАВЦІВ У ПОВІТРЯНІЙ АКРОБАТИЦІ ТА ПІЛОННОМУ СПОРТІ

PRE-COMPETITION TRAINING FOR PERFORMERS IN AERIAL ACROBATICS AND POLE SPORTS

УДК 373.016:796.093-024.512]:796.417.012.432
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.7

Драч Т.Л.,
аспірантка кафедри теорії
та методики фізичної культури
Львівського державного університету
фізичної культури
ім. Івана Боберського,
тренер-хореограф
Школи повітряної акробатики
«Шоколад»

Серед різноманітних техніко-естетичних напрямків повітряна акробатика на полотнах, кільці та гамаку, а також пілонний спорт займає важливе місце посеред сучасних різновидів фізичної активності для дітей та дорослих. Для виконавців пілонного спорту та повітряної акробатики регулярно проводяться змагання, під час яких визначають найсильніших представників. Передзмагальний етап є важливим для кожного виконавця. Адже цей підготовчий період вимагає роботи багатьох спеціалістів над номером, а саме: тренера, хореографа-постановника, костюмера, гримера, працівників технічного оформлення сцени. Саме тому, ми вирішили більш детально розглянути цей етап підготовки виконавців, особливості створення номеру у повітряній акробатиці та пілонному спорті. Протоколи змагань з повітряної акробатики та пілонного спорту передбачає суддівство виконавців за такими критеріями: технічна підготовка, артистизм, хореографія та нарахування штрафі. Задля більш ефективних виступів на змаганнях слід враховувати всі ці критерії оцінювання для того, щоб уникнути нарахування штрафів та отримати високі результати. Найвищі оцінки виконавець може отримати за техніку та артистизм, далі за хореографію, і штрафи передбачають віднімання балів за недотримання вимог виконання номеру. Питання оцінювання, а також передзмагальний період мало досліджений в цих напрямках через брак теоретичного та методичного матеріалу, а також через ще невелику історію цих видів фізичної активності. Тож, метою нашого дослідження постало питання, вивчити особливості передзмагального періоду у повітряній акробатиці та пілонному спорті. Було визначено схожість передзмагального періоду у цих напрямках з підготовкою у техніко-естетичних видах спорту, а саме художньою гімнастикою, спортивною гімнастикою, фігурним катанням і т.д. В ході нашого дослідження було проаналізовано інтернет ресурси та літературні джерела, щодо особливості підготовки виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті в передзмагальний період; було вивчено протоколи суддівської колегії на змаганнях з повітряної акробатики та пілонного спорту, критерії оцінювання.

Ключові слова: *пілонний спорт, повітряна акробатика, передзмагальний період, хореографічна підготовка, акробатична підготовка, технічна підготовка.*

Among the various technical and aesthetic trends, aerial silks, hoops and hammocks, as well as pole sports, occupy an important place among modern types of physical activity for children and adults. Pole sports and aerial acrobatics performers regularly hold competitions to determine the strongest representatives of these areas. The pre-competition stage is important for every performer. After all, this preparatory period requires the work of many specialists on the performance, namely: a coach, choreographer, costume designer, makeup artist, and stage technicians. That is why we decided to take a closer look at this stage of performers' training, the peculiarities of creating a performance in aerial acrobatics and pole sports. Therefore, the purpose of our research was to study the peculiarities of the pre-competition period in aerial acrobatics and pole sports. The requirements for competitions in aerial acrobatics and pole vaulting involve the development of performing skills as choreographic, acrobatic, and technical. Therefore, in the pre-competition period, performers in these areas additionally engage in acrobatics, choreography, and take additional classes with a coach who is directly involved in the delivery of the technical elements of the act. The pre-competitive training in technical and aesthetic sports were considered in their scientific works by such scientists as Sosina V.,Todorova V. and others. The stages of training in pole vaulting can be studied thanks to the work of Sobko I.M, Velieva A.R, Sobko Y.O., Slastina O.O., Iryna Kartali, Hanna Oleynik and others. How is the preparation for competitions in aerial acrobatics is covered in the works of scientists Nevelka A., Sutula O., Santos S., Pony Poison. However the issue of pre-competitive training of performers in aerial acrobatics and pole sports is still quite unexplored. In the course of our study, we analyzed Internet resources and literature sources on the peculiarities of training performers in aerial acrobatics and pole sports in the pre-competition period; we studied the protocols of the judging panel at competitions in aerial acrobatics and pole sports, evaluation criteria.

Key words: *pole sports, aerial acrobatics, pre-competition period, choreographic training, acrobatic training, technical training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Підготовка до змагань в повітряній акробатиці та пілонному спорті відбувається в декілька етапів. Кожний виконавець під час підготовки до виступу працює ретельно над технічними елементами номеру, а також хореографічними зв'язками. Це вимагає не тільки роботи тренера, але й хореографа-постановника. Хореограф-постановник може допомогти у створенні образу виконавця, а також продумати драматичну ідею номеру за для цілісної та яскравої постановки до змагань. Підготовка є досить різноманітною для кожного конкретного номеру та може відрізнятися по часу підготовки і залежить від складності номеру та ступеню підготовки виконавця. Передзмагальна підготовка у повітряній акробатиці та пілонному спорті є малодослідженим питанням, адже самі напрямки з'явилися відносно нещодавно, тож чіткої методики підготовки до змагань

виконавців поки що не існує. Саме тому, ми вирішили більш детально дослідити передзмагальну підготовку у повітряній акробатиці та пілонному спорті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передзмагальну підготовку у техніко-естетичних видах спорту розглядали у своїх наукових працях такі науковці як Сосіна В.Ю. (2021), Тодорова В.Г. (2018) та ін. Етапи підготовки в пілонному спорті можна вивчити завдяки праці Sobko I.M., Velieva A.R., Sobko Y.O., Slastina O.O. (2022), Iryna Kartali (2018), Ганни Олейник (2017) та ін. Як відбувається підготовка до змагань в повітряній акробатиці висвітлено в працях науковців Невеликої А., Сутули О. (2022), Santos S. (2013), Pony Poison. Однак питання передзмагальної підготовки виконавців в повітряній акробатиці та пілонному спорті ще досить малодосліджене.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Методична підготовка виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті є важливою передумовою розвитку цих молодих напрямків. Адже при правильному підході до організації занять вони стають більш ефективними та допомагають виконавцям досягати ліпших результатів на змаганнях. Тож розвиток технічної та фізичної підготовленості виконавців у процесі занять повітряною акробатикою та пілонним спортом дає змогу уникнути травмування під час виступів на цих снарядах, підготувати виконавців до серйозних навантажень, які можуть бути в процесі підготовки до змагань та показових виступів. Саме ці питааня є найбільш актуальними у передзмагальний період.

Тож, **ціллю нашого дослідження** постало питання вивчити особливості передзмагального періоду у повітряній акробатиці та пілонному спорті. Задля вирішення цієї мети були поставленні такі **завдання**: вивчити літературні джерела, які стосуються тематики підготовки виконавців до змагань у повітряній акробатиці та пілонному спорті; проаналізувати протоколи суддівської колегії у повітряній акробатиці та пілонному спорті щодо критеріїв оцінки виконавців, визначити особливості підготовки викоанвців у повітряній акробатиці і пілонному спорті в період підготовки до змагань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка до змагань – важливий етап для кожного виконавця у повітряній акробатиці та пілонному спорті.. Адже саме це є завершальний етап, коли спортсмени готуються до показового виступу та прагнуть удосконалити свою майстерність до такого рівня, щоб під час змагань судді були найбільш прихильними до їхнього номеру та поставили хороші оцінки.

Повітряна акробатика та пілонний спорт є техніко-естетичними напрямками, які включають в себе елементи хореографії, акробатики, роботі на снаряді [1, с. 38]. Під час змагань судді оцінюють виконавців за кількома критеріями, звісно, головними є виконавська майстерність на снаряді. В процесі роботи на снаряді важливими є такі пункти, як дотягнутість стоп та колін, складність елементів, дотримання ракурсів. В кожному елементів виконавець має протриматися протягом 3-4 с, а отже зафіксувати положення, щоб суддя зміг його оцінити. За недотримання вимог під час виконання елементів знімаються бали – штрафи, якщо виконавець не використовує повністю висоту снаряду, зірвався зі снаряду чи впав, за це нараховуються штрафи (див табл. 1).

В протоколах з хореографії, роботі на снаряді, акробатиці, діє накопичувальна система оцінювання (див. табл. 2). Тобто, за кожний силовий елемент, елемент високої складності чи музичне, артистичне виконання номеру, виконавцю нараховуються додаткові бали. Після чого сумуються всі нараховані бали від усіх суддів, і віднімаються штрафи. Таким чином підраховується загальна оцінка виконавця. Що і впливає на остаточний результат змагань і визначається, яке місце отримає виконавець. В кожній федерації пілонного спорту та повітряної акробатики є свої вимоги до виконавців у цих напрямках, і перед змаганнями слід детально вивчити вимоги до кожного обраного рівня.

Виконавці під час підготовки до змагань одночасно готуються у кількох тренерів. З тренером вони працюють над постановкою елементів на снаряді, це займає основну частину часу підготовки до змагань, адже номер має відповідати всім вимогам до обраної категорії виконавця (див. табл. 3). В повітряній акробатиці всі учасники поділяються на такі категорії як дебют, старт, аматор, напівпрофесіонал, професіонал. І відповідно тренер підбирає елементи, які може виконати якісно виконавець. Наступний етап підготовки – це постановка виходу до снаряду, це може бути як акробатична зв'язка, так хореографічна постановка або драматично обіграний вихід. Тож, над цим всім працює хореограф- постановник, який ставить підхід до снаряду, і при потребі також фінальну частину номеру, де слід зробити фінальну точку та гарно закінчити композицію, створити образ для виконавця, підібрати музику, залучити реквізити для номеру, підібрати костюм, грим та оформлення номеру. Хореограф також повинен визначити рівень підготовки виконавця та підібрати ту хореографічну лексику, яка би була під силу виконавцю. Окрім того, якщо виконавець до цього не мав хореографічного досвіду, слід з ним вивчити головні принципи та базові елементи того стилю хореографії, в якому ставиться номер, оскільки це допоможе виконавця впевнено почувати себе під час виступу та поступово підготує його до

Таблиця 1

Критерії оцінювання категорій Aerial silks, hoop,original props на Fusion Air Cups2025 (штрафи)

ШТРАФИ	
Критерій	**За кожен раз**
Ненатягнутість ліній (коліна, стопи, кисті)	-0,5
Ракурс	-0,5
Заплутування у снаряді/реквізиті	-2
Пристосування хвату	-0,5
Відсутність фіксації елементу (менше 3-х сек)	-1
Витирання рук об себе або снаряд	-1
Явні повторення елементів	-1
Невихід в елемент з 1 разу/втрата замоту	-1
Втрата рівноваги без падіння	-2
Продовження виступу після закінчення музики	-5
Проблеми з костюмом/зачіскою	-5
Підспівування, промовляння слів, жести в сторону суддівства, підказки тренера	-5
Падіння з полотна/кільця	-10
Невихід на сцену під час оголошення виступу	-5
Сходження зі сцени до завершення номеру	-5
Невідповідність музики до вимог (заборона російськомовної)	-100
Повторний виступ	-15
Виконання забороненого елементу	-5
Подача музики пізніше дати дедлайну	-5

Таблиця 2

Критерії оцінювання категорій Aerial silks, hoop,original props на Fusion Air Cups2025 (хореографічні елементи)

ХОРЕОГРАФІЯ	
Критерій	**Максимальний бал**
Хореографічні елементи в партері	3
Акробатика в партері	5
Загальна постановка номеру, оригінальність ідеї	2
Музикальність	3
Хореографія на снаряді	2

Таблиця 3

Критерії оцінювання категорій Aerial silks, hoop,original props на Fusion Air Cups2025 (техніка виконання на снаряді)

ТЕХНІКА	
Критерій	**Максимальний бал**
Силові елементи	10
Елементи на гнучкість	10
Оригінальні переходи і комбінації	10
Різноманіття лазів	5
Динаміка круток	10
Стійки і баланси на снаряді	10
Ризикові елементи (зриви/обриви)	10

виконавської діяльності як артиста, так і спортсмена і його подальшого професійного зростання [2, с. 125].

Також хореограф, в процесі підготовки номеру до змагань, контролює дотримання виконавцем музичності виконання елементів, дотримання ракурсів, дотягнутість стоп та колін, положення голови, довершеності поз під час виконання елементів, також створення цілісного образу та включення хореографічних елементів вже в процесі роботи на снаряди, де головним чином, може додатково працювати кисть чи повністю рука чи голова, що додає цілісності всій постановці (див. табл. 4).

Таблиця 4

Критерії оцінювання категорій Aerial silks, hoop,original props на Fusion Air Cups2025 (артистичність у виконанні номеру)

АРТИСТИЗМ	
Критерій	**Максимальний бал**
Емоційна і артистична передача музики, здоровий контакт з глядачем, міміка	5
Костюм, зачіска, макіяж	5
Відповідність загального образу виконавця з постановкою	5
Вихід учасника на сцену, завершення виступу	5

Також, хореограф, має оговорити з виконавцем, яким чином буде закінчувати номер. Буває, що виконавець має закінчити номер на снаряді, і тоді зійти красиво і зробити уклін. В іншому випадку кінцівка номеру можу бути хореографічна, коли виконавець дотанцьовує фінальну частину і зупиняється в фінальній позі вже у партері [3, с. 55]. Це все оговорюється і добре відпрацьовується. Уклін також має бути в стилі номеру, так само, як схід зі сцени має бути красивим і швидким. Тоді загальна картина номеру створюється позитивна і у виконавця є більше шансів отримати позитивну оцінку як від глядачів, так і від суддів.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Тож, в ході нашого дослідження було проаналізовано інтернет ресурси та літературні джерела, щодо особливості підготовки виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті; було проаналізувати протоколи суддівської колегії Fusion Air Cup 2025 у повітряній акробатиці та пілонному спорті щодо критеріїв оцінювання виконавців, були визначені особливості підготовки виконавців у повітряній акробатиці і пілонному спорті в період підготовки до змагань. Подальші дослідження будуть стосуватися підготовчого процесу виконавців повітряної акробатики та пілонного спорту до міжнародних змагань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Невелика А., Сутула О. Історія виникнення повітряної акробатики, як виду спорту. Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології, 2022. № 7(1), с. 38-40.

2. Сосіна В.Ю. Хореографія в спорті: навч. посіб. Київ: Олімпійська література; 2021. 276 с.

3. Тодорова В.Г. Хореографічна підготовка в техніко-естетичних видах спорту: монографія. Львів: ЛДУФК; 2018. 252 с.

4. Kartali I. Pole dance fitness. 1st edition. Meyer & Meyer Media; 2018. 416 p.

5. Santos S. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus: Inc.; 2013. 218 p.

6. Sobko I.M., Velieva A.R., Sobko Y.O., Slastina O.O. Factors of special physical fitness of athletes involved in Pole Sports. *Health, Sport, Rehabilitation*. 2022. № 8(4), p. 42-53.

7. POSA Pole sports and art federation [Internet]. 2024 [cited 2024 May 21]. Available from: https://www.posaworld.org/documents/

8. Pole UNIVERSE 2021 [Internet]. 2021 [cited 2024 May 21]. Available from: http://www.royalpoledance.com/pu.html

9. Ukrainian Pole sport and Aerial acrobatics Federation [Internet]. 2024 [cited 2024 May 21]. Available from: https://www.polesportua.org/sport-na-piloni.

10. Pony Poison. Simply Circus. Aerial silk. [Internet]. 2024 [cited 2024 May 21]. Available from: http://www.simplycircus.com.au/face-painting--balloons.html.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ УСНОГО, ПИСЬМОВОГО, МАШИННОГО ТА АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ

INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING ORAL, WRITTEN, MACHINE AND AUTOMATED TRANSLATION

УДК 811.111’253’255’322.4
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.8

Калиновська І.М.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри практики англійської мови
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Рогач О.О.,
канд. філол. наук,
професор кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Карпіна О.О.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Статтю присвячено аналізу інтегративного підходу до викладання освітніх компонентів з перекладу при підготовці здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Актуальність теми зумовлена необхідністю подолання фрагментарності підготовки здобувачів вищої освіти у сфері перекладу та потребою підготовки затребуваних на сучасному ринку праці фахівців, які володіють широким спектром лінгвістичних знань, аналітичних умінь, технологічних навичок та міжкультурної компетентності для виконання перекладацьких завдань.
Імплементація інтегративного підходу до освітньо-професійної програми «Прикладна лінгвістика. Переклад і комп’ютерна лінгвістика» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти сприяє формуванню цілісної перекладацької компетентності лінгвістів-перекладачів, що включає лінгвістичну, дискурсивну, когнітивну, міжкультурну, технічну, професійно-етичну, комунікативну компетентності. Інтегративний підхід реалізується через поєднання освітніх компонентів у горизонтальному та вертикальному напрямах. Горизонтальна інтеграція відображає зв’язки між різними аспектами перекладацької діяльності в межах часового періоду навчання й інтеграцію з навчальною та виробничою перекладацькими практиками. Вертикальна інтеграція забезпечується через наступність і взаємозв’язки освітніх компонентів з усного, письмового, машинного та автоматизованого перекладу протягом всього періоду навчання бакалаврів.
Дослідження підкреслює важливість використання інтегративного підходу до викладання перекладу, що відповідає сучасним тенденціям перекладацької діяльності та вимогам ринку праці, і дозволяє підготувати фахівців, здатних гнучко застосовувати різні перекладацькі стратегії та ефективно використовувати сучасні технології у професійній діяльності. Подальші перспективи дослідження полягають у розробці інтегративних навчальних матеріалів для підготовки лінгвістів-перекладачів.

Ключові слова: *інтегративний підхід, підготовка бакалаврів, усний переклад, письмовий переклад, машинний та автоматизований переклад.*

The article is devoted to analyzing the integrative approach to teaching educational components in translation in preparing students of the first (bachelor’s) level of higher education. The relevance of the topic is due to the need to overcome the fragmentation of the training of higher education students in the field of translation and the need to train specialists in demand in the modern labour market who possess a wide range of linguistic knowledge, analytical skills, technological skills and intercultural competence to perform translation tasks.
The implementation of the integrative approach to the “Applied Linguistics. Translation and Computational Linguistics” educational and professional program of the first (bachelor’s) level of higher education contributes to the formation of holistic translation competence of linguists-translators, which includes linguistic, discursive, cognitive, intercultural, technical, professional-ethical, communicative competence. The integrative approach is implemented through educational components in horizontal and vertical directions. Horizontal integration reflects the connections between different aspects of translation activities within the study period and integration with study and practical training. Vertical integration is ensured through the continuity and interrelationships of educational components of oral, written, machine and automated translation throughout the entire period of bachelor’s program.
The study emphasizes the importance of using an integrative approach to teaching translation, which meets modern trends in translation activities and labour market requirements and allows preparing specialists who can flexibly apply various translation strategies and effectively use modern technologies in professional activities. Further prospects of the study are in developing integrative educational materials for linguists-translators’ training.

Key words: *integrative approach, bachelors’ training, oral translation, written translation, machine and automated translation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна перекладацька діяльність характеризується трансформацією під впливом інформаційних технологій та зміною потреб міжкультурної комунікації. Незважаючи на це, освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти часто зберігають підхід, за якого різні види перекладу (усний, письмовий, машинний та автоматизований) викладаються без урахування їхніх спільних компетентностей та взаємозв’язку. Така фрагментарність може привести до того, що випускники не відповідають вимогам сучасного ринку праці, де фахівець повинен не тільки володіти широким спектром навичок, але й уміти інтегрувати різні компетентності у професійній діяльності.

Актуальність і важливість дослідження проблематики інтегративного підходу визначається необхідністю подолання фрагментарності підготовки здобувачів вищої освіти у сфері перекладу та розробкою цілісної методології викладання, яка базуватиметься на інтеграції спільних компетентностей різних видів перекладу. Такий підхід відповідатиме сучасним вимогам професійної діяльності, що передбачає органічне поєднання лінгвістичних знань, аналітичних умінь, технологічних навичок та міжкультурної

компетентості у процесі виконання перекладацьких завдань.

Інтегративний підхід – це система, базована на інтеграції як провідному принципі побудови сучасних освітніх технологій, методик, яка характеризується комплексністю, узагальненістю змісту шляхом взаємовпливу, взаємопроникнення і взаємозв'язку різних освітніх компонентів [8]. Цей підхід охоплює всі компоненти освітнього процесу і сприяє ефективному формуванню особистості майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтегративного підходу до викладання перекладу є актуальним напрямом сучасних наукових досліджень. Теоретичні засади інтегративного підходу розроблялися науковцями, які наголошували на необхідності комплексного формування перекладацької компетентності. Згідно з дослідженнями [5], перекладацька компетентність формується через практику в реальних умовах, колаборацію та рефлексію здобувачів освіти. Концепція багатовимірної компетентності перекладача [7] робить акцент на адаптивності, міжкультурній комунікації та критичному мисленні здобувачів, підкреслюючи важливість інтеграції теоретичних знань і практичних навичок через аналіз перекладацьких ситуацій.

У контексті інтегративного підходу українські наукові розвідки пропонують комплексний підхід до формування перекладацької компетентності, зорієнтований на поєднання теоретичних знань і практичних навичок [2]. Підкреслюється необхідність цілісної підготовки здобувачів у сфері перекладу, що охоплює різні види перекладу (усний, письмовий, спеціалізований), а також розвиток когнітивних, лінгвістичних і професійно-етичних компетентностей у взаємозв'язку.

Щодо цифрової трансформації перекладацької діяльності важливими є дослідження впливу технологій машинного перекладу на професійну діяльність перекладачів та методику їх підготовки. Спостерігається зосередження на перекладі як процесі взаємодії людини з комп'ютером [6]. Акцентується увага на ролі користувацького досвіду у роботі перекладача, що особливо актуально в умовах зростання використання автоматизованих систем і перекладацьких технологій.

У межах інтегративного підходу значна увага приділяється розвитку технічної, когнітивної та професійної компетентностей у взаємозв'язку. Пропонується модель перекладацької освіти [3], де практична підготовка включає оволодіння технологіями локалізації, автоматизованого перекладу та проєктного менеджменту. Роль корпусних технологій у підготовці перекладачів та використання електронних ресурсів у курсах навчання перекладу, розвиток навичок критичної оцінки машинних перекладів є необхідним [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростання уваги до інтегративного підходу, низка аспектів залишається недостатньо дослідженою: відсутні чіткі методологічні рекомендації щодо інтеграції викладання усного, письмового, машинного та автоматизованого перекладу в межах освітніх компонентів (*далі ОК*) підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, особливо з урахуванням їх послідовності та взаємозв'язку в навчальному плані; бракує досліджень ефективності інтегративного підходу; не визначено оптимальний баланс між інтеграцією у викладанні різних видів перекладу з урахуванням їх розташування в навчальному плані.

Мета статті – проаналізувати інтегративний підхід до викладання усного, письмового, машинного та автоматизованого перекладу. Завдання дослідження: розглянути компетентності, які формуються при викладанні ОК з перекладу; обґрунтувати застосування інтегративного підходу при викладанні ОК «Теорія і практика перекладу», «Машинний та автоматизований переклад», «Послідовний і синхронний переклад» для здобувачів освітньо-професійної програми «Прикладна лінгвістика. Переклад і комп'ютерна лінгвістика» (2024 р.) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Виклад основного матеріалу. Інтегративний підхід у системі вищої освіти включає такі системні елементи: суб'єкти інтегративного навчання – науково-педагогічні працівники та здобувачі освіти; зміст навчання – включає інтегративну якість освітніх компонентів, навчальних матеріалів; технологія інтеграції – дозволяє розробити та використовувати різні способи вирішення пізнавальних, освітніх і комунікативних завдань у процесі інтеграційного навчання; інтегровані засоби навчання – навчальні матеріали; інтеграційний зв'язок – об'єднують усі елементи підходу і по горизонталі, і по вертикалі, при цьому забезпечується багаторівнева і багатофункціональна інтеграція в системі вищої освіти [1].

Інтегративний підхід до викладання перекладу освітньо-професійної програми «Прикладна лінгвістика. Переклад і комп'ютерна лінгвістика» ґрунтується на розумінні перекладацької діяльності як комплексного процесу. ОК з усного, письмового, машинного та автоматизованого перекладу базуються на формуванні низки спільних компетентностей. Незалежно від способу чи технології перекладу, основні компетентності лінгвіста-перекладача є спільними і формують основну складову його професійної підготовки.

Перш за все, лінгвісту-перекладачу необхідна *лінгвістична компетентність*, яка включає глибоке знання мов оригіналу та перекладу:

правильне використання граматики, лексики, синтаксису й стилістики. Це є основою для розуміння та точної передачі змісту незалежно від формату роботи.

Також важливою є *текстова (або дискурсивна) компетентність*. Лінгвіст-перекладач повинен уміти працювати з різними типами текстів, аналізувати їхню структуру, логіку та функції, аби забезпечити відповідність перекладу комунікативним намірам автора.

Важливе місце займає *когнітивна компетентність* – здатність швидко сприймати, обробляти та переформульовувати інформацію. Це особливо актуально для усного перекладу через обмежений час на обдумування, але не менш важливо для письмового й автоматизованого перекладу, де лінгвіст-перекладач має аналізувати великі обсяги даних.

Необхідною є також *міжкультурна компетентність*, що дозволяє адекватно передавати культурні реалії, норми поведінки, емоційні відтінки тощо. Лінгвіст-перекладач повинен розуміти культурний контекст вихідного тексту і вміти адаптувати його для цільової аудиторії.

Сьогодні все більше значення набуває *технічна компетентність*: вміння лінгвіста-перекладача працювати з інструментами комп'ютерної підтримки перекладу (CAT-tools), системами машинного перекладу, електронними базами даних і термінологічними словниками. Це стає обов'язковою складовою професійної діяльності не лише в автоматизованому чи машинному перекладі, а й у письмовому перекладі.

Окрім цього, лінгвіст-перекладач має дотримуватись норм професійної етики, що формує його *професійно-етичну компетентність*. Вона передбачає збереження конфіденційності, відповідальність за точність переданого змісту та дотримання нейтральності щодо змісту повідомлення.

Нарешті, *комунікативна компетентність* є універсальною для всіх видів перекладу: лінгвіст-перекладач має ефективно взаємодіяти з клієнтами, редакторами, технічними спеціалістами або аудиторією, залежно від обставин.

Інтегративний підхід передбачає взаємопов'язане викладання ОК з усного, письмового, машинного та автоматизованого перекладу з опорою на спільних компетентностях та професійних ситуаціях. Основними принципами інтегративного підходу є: ***контекстуальність*** навчання (створення навчальних ситуацій, що моделюють реальні професійні завдання, які вимагають комбінування різних видів перекладу), ***компетентнісна орієнтація*** (формування не окремих навичок, а цілісної перекладацької компетентності, що дозволяє гнучко застосовувати різні перекладацькі стратегії залежно від ситуації); ***технологічна інтеграція*** (органічне включення сучасних технологій перекладу в усі навчальні компоненти, а не лише в рамках ОК «Машинний та автоматизований переклад»), ***рефлексивність*** (розвиток критичного мислення щодо вибору оптимальних методів перекладу в певних комунікативних ситуаціях), ***міждисциплінарність*** (поєднання лінгвістичних, технологічних, культурологічних аспектів у процесі опанування перекладацької майстерності).

Інтегративний підхід до викладання перекладу освітньо-професійної програми «Прикладна лінгвістика. Переклад і комп'ютерна лінгвістика» передбачає два види інтеграції:

1) ***горизонтальна інтеграція*** – зв'язки між різними аспектами перекладацької діяльності в межах одного часового періоду навчання та інтеграція з практикою. Наприклад, у 4-му семестрі, коли здобувачі освіти вивчають ОК «Теорія і практика перекладу» та ОК «Машинний та автоматизований переклад», створюються можливості для інтеграції традиційних перекладацьких підходів із сучасними технологічними рішеннями; організація перекладацьких проєктів, що імітують реальні професійні ситуації, під час навчальної практики з машинного та автоматизованого перекладу» (4-й семестр); комплекс перекладацьких компетентностей, набутих при вивченні ОК «Теорія і практика перекладу» (2-6 семестри), «Машинний та автоматизований переклад» (4-й семестр), «Послідовний і синхронний переклад» (7-8 семестри), здобувачі освіти застосовують під час виробничої практики з перекладу (8-й семестр);

2) ***вертикальна інтеграція*** – забезпечення наступності та поглиблення перекладацьких компетентностей протягом усього періоду навчання. Наприклад, навички, отримані з ОК «Теорія і практика перекладу» (2-6 семестри), стають основою для опанування ОК «Послідовний і синхронний переклад» (7-8 семестри). Вивчення ОК «Теорія і практика перекладу» протягом п'яти семестрів створює унікальні можливості для послідовної вертикальної інтеграції різних аспектів перекладацької діяльності: на початкових етапах (2-3 семестри) формуються базові перекладацькі навички, які в 4-му семестрі інтегруються з машинним та автоматизованим перекладом, а у 7-8 семестрах з послідовним і синхронним перекладом. Формування технологічних навичок з ОК «Машинний та автоматизований переклад» (4-й семестр) слугує основою для подальшого розвитку в контексті усного перекладу (ОК «Послідовний і синхронний переклад», 7-8 семестри) та виробничої практики з перекладу (8-й семестр).

Отже, основними напрямами інтеграції є: 1) контекстуальна інтеграція (навчальні ситуації, що моделюють реальні перекладацькі завдання та сприяють комбінуванню різних видів перекладу); 2) компетентнісна інтеграція (формує цілісну

перекладацьку компетентність, забезпечуючи взаємозв'язок між різними компонентами перекладацької майстерності та розвиваючи адаптивність перекладацьких підходів); 3) технологічна інтеграція (включає сучасні перекладацькі технології в усі освітні компоненти, формуючи здатність ефективно використовувати машинний та автоматизований переклад); 4) рефлексивна інтеграція (розвиває критичне мислення щодо вибору оптимальних методів перекладу та формує навички оцінювання якості перекладу); 5) міждисциплінарна інтеграція (поєднує лінгвістичні, технологічні та культурологічні аспекти, розширюючи професійний світогляд лінгвістів-перекладачів); 6) часова інтеграція (забезпечує горизонтальні та вертикальні зв'язки між освітніми компонентами).

Висновки. Інтегративний підхід до викладання усного, письмового, машинного та автоматизованого перекладу відповідає тенденціям розвитку перекладацької діяльності та вимогам сучасного ринку праці. Його застосування до освітньо-професійної програми «Прикладна лінгвістика. Переклад і комп'ютерна лінгвістика» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти дозволяє формувати цілісну перекладацьку компетентність лінгвістів-випускників, яка включає лінгвістичну, дискурсивну, когнітивну, міжкультурну, технічну, професійно-етичну, комунікативну компетентності.

Аналіз послідовності освітніх компонентів в навчальному плані демонструє можливості для реалізації як горизонтальної, так і вертикальної інтеграції. Горизонтальна інтеграція відображає зв'язки між різними аспектами перекладацької діяльності в межах часового періоду навчання й інтеграцію з навчальною та виробничою практиками. Вертикальна інтеграція забезпечується через наступність освітніх компонентів протягом усього періоду навчання бакалаврів.

Перспективами подальших досліджень є створення інтегративних навчальних матеріалів підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що відображають взаємозв'язок різних видів перекладацької діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лавніков А. О., Лесик А. С. Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогічні науки і психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 195–199. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-23 (дата звернення 15.04.2025).

2. Черноватий Л. М. Методика викладанні перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниці: Нова книга, 2013. 376 с.

3. Gouadec D. Translation as a Profession. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 2007. 396 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/271158943_Gouadec_Daniel_Translation_as_a_Profession (дата звернення 12.04.2025).

4. Kenny D. Lexis and Creativity in Translation: A Corpus-Based Study. St. Jerome Publishing, 2014. URL: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315759968/lexis-creativity-translation-dorothy-kenny (дата звернення 12.04.2025).

5. Kiraly D. A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice. Manchester/Northampton: St. Jerome, 2000. URL: https://www.researchgate.net/publication/307736731_Kiraly_Donald_A _Social_Constructivist_Approach_to_Translator_Education_Empowerment_from_Theory_Practice (дата звернення 12.04.2025).

6. O'Brien S. Translation as a Human–Computer Interaction. 2012. https://doi.org/10.1075/ts.1.05obr?locatt=mode:legacy (дата звернення 12.04.2025).

7. Pym A. Training Translators. An Introduction to the Training of Translators. 2012. http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0032 (дата звернення 12.04.2025).

8. Zinukova N. Acquiring Translation and Interpreting Competences: Integrated Approach. *Іноземні мови.* 2016. № 3. https://doi.org/ 10.32589/im.v0i3.122557 (дата звернення 15.04.2025).

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ОСВІТНІХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

FORMATION OF KEY EDUCATIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN GEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

УДК 373.5-027.31:91
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.9

Ковальська К.В.,
канд. іст. наук,
доцент кафедри екології, географії і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Воловик Л.М.,
канд. геогр. наук, доцент,
завідувачка кафедри екології, географії і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Давиденко М.М.,
канд. іст. наук,
провідний фахівець підготовчого відділення для іноземних громадян
Київського національного університету будівництва і архітектури

У статті досліджено проблему формування ключових освітніх компетентностей учнів на уроках географії в умовах реформування освіти в Новій українській школі (НУШ). Автори, спираючись на сучасні педагогічні дослідження та враховуючи вимоги Державного стандарту базової середньої освіти, аналізують сутність та особливості формування ключових освітніх компетентностей, необхідних для успішної самореалізації учнів у сучасному світі.Особливу увагу в статті приділено розкриттю змісту та значенню кожної з ключових компетентностей, які мають формуватися на уроках географії.

Автори наголошують на важливості розвитку у школярів уміння самостійно здобувати знання, критично оцінювати інформацію та застосовувати її для розв'язання пізнавальних завдань. Необхідність формування в учнів навичок орієнтування на місцевості, використання географічних інструментів та застосування географічних знань для пояснення явищ навколишнього світу.

Автори зазначають, що розвиток комунікативної компетентності сприяє формуванню в учнів навичок публічного виступу, ведення діалогу та співпраці з іншими людьми. Розкрито важливість формування в учнів навичок критичного оцінювання інформації, розрізнення фактів від суджень та використання достовірних джерел інформації.

Зазначено, що розвиток соціальної компетентності сприяє формуванню в учнів навичок толерантності, взаєморозуміння та відповідальності за результати спільної діяльності. Підкреслено, що розвиток громадянської компетентності сприяє формуванню в учнів патріотизму, екологічної свідомості та готовності брати участь у вирішенні суспільно важливих питань.

У статті проаналізовано методи та прийоми, які можуть бути ефективно використані на уроках географії для розвитку зазначених компетентностей. Особливу увагу приділено активним методам навчання, які передбачають активну участь учнів в освітньому процесі та сприяють розвитку їхньої пізнавальної діяльності.

Автори підкреслюють, що формування ключових освітніх компетентностей учнів на уроках географії є важливим завданням НУШ, оскільки саме ці компетентності є необхідними для успішної самореалізації учнів у сучасному світі, їхньої адаптації до швидкозмінних умов життя та здатності брати активну участь у розбудові громадянського суспільства.

Ключові слова: *Нова українська школа, географія, ключові освітні компетентності, активні методи навчання, проблемне навчання, дослідницька діяльність, проєктна діяльність, робота в групах, ігрові методи, мультимедійні технології.*

The article explores the problem of forming key educational competencies in students during geography lessons in the context of educational reform in the New Ukrainian School (NUS). The authors, relying on modern pedagogical research and considering the requirements of the State Standard for Basic Secondary Education, analyze the essence and specifics of forming key educational competencies necessary for the successful self-realization of students in the modern world.

Particular attention in the article is given to revealing the content and significance of each key competency that should be developed during geography lessons.

The authors emphasize the importance of developing students' ability to independently acquire knowledge, critically evaluate information, and apply it to solve cognitive tasks. They highlight the necessity of forming skills in students for navigating terrain, using geographical tools, and applying geographical knowledge to explain phenomena in the surrounding world.

The authors note that the development of communicative competence promotes the formation of public speaking skills, conducting dialogues, and collaborating with others in students. They reveal the importance of developing skills in students for critically evaluating information, distinguishing facts from opinions, and using reliable sources of information.

It is mentioned that the development of social competence promotes the formation of tolerance, mutual understanding, and responsibility for the results of joint activities in students. It is emphasized that the development of civic competence promotes the formation of patriotism, environmental awareness, and readiness to participate in solving socially important issues in students.

The article analyzes methods and techniques that can be effectively used in geography lessons to develop the mentioned competencies. Particular attention is paid to active learning methods that involve the active participation of students in the educational process and promote the development of their cognitive activity.

The authors emphasize that the formation of key educational competencies in students during geography lessons is an important task of the NUS, as these competencies are necessary for the successful self-realization of students in the modern world, their adaptation to rapidly changing living conditions, and their ability to actively participate in the development of civil society.

Key words: *New Ukrainian School, geography, key educational competencies, active teaching methods, problem-based learning, research, project activities, group work, game methods, multimedia technologies.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переходом до Нової української школи (НУШ), де ключовим завданням є формування всебічно розвиненої особистості, здатної успішно адаптуватися до динамічних змін сучасного світу [4]. Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є формування ключових компетентностей учнів, які є інтегрованим результатом навчання, що включає знання, вміння, навички, досвід діяльності та ставлення [1, 5].

Географія, як навчальний предмет, має значний потенціал для формування та розвитку різноманітних компетентностей учнів, адже вона охоплює широкий спектр питань, від природничих до суспільно-економічних, і сприяє формуванню цілісного уявлення про світ [3, 9, 10]. Проте, незважаючи на значний потенціал географії для розвитку компетентностей, існує низка проблем, які потребують вирішення:

Недостатнє розуміння сутності компетентнісного підходу: серед багатьох учителів географії існує недостатнє розуміння сутності компетентнісного підходу та його відмінностей від традиційного знаннєвого підходу. Це призводить до того, що формування компетентностей часто зводиться до простого засвоєння фактів та понять, без формування здатності застосовувати їх на практиці [1, 12].

Навчальні програми з географії часто є перевантаженими теоретичним матеріалом, що ускладнює організацію активної навчальної діяльності учнів, спрямованої на формування компетентностей [3]. В освітньому процесі з географії недостатньо використовуються сучасні методи та технології навчання, такі як проблемне навчання, дослідницька діяльність, проєктна діяльність, робота в групах, ІКТ. Це знижує ефективність розвитку компетентностей учнів [8, 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчителі географії часто відчувають потребу у методичній підтримці щодо формування ключових освітніх компетентностей учнів. Існує необхідність у створенні та поширенні методичних розробок, рекомендацій, посібників, які б допомогли вчителям ефективно організувати освітній процес, спрямований на формування ключових компетентностей учнів [13, 16].

Згідно із Законом України «Про освіту» (2017), освітній процес спрямований на підготовку здобувачів освіти до активної участі в суспільному житті, усвідомленого вибору життєвого шляху, а також формування навичок самореалізації, самоосвіти та відповідальності за власні вчинки [5].

Концепція Нової української школи (2016) підкреслює, що найбільш конкурентоспроможними фахівцями на ринку праці у найближчому майбутньому будуть ті, хто володіє навичками навчання впродовж життя, критичного мислення, постановки та досягнення цілей, командної роботи, комунікації у багатокультурному середовищі та іншими сучасними компетентностями [4].

Крім того, Концепція національно-патріотичного виховання (2019) та Стратегія національно-патріотичного виховання (2019) наголошують на важливості консолідації суспільства як ключового чинника його розвитку [13].

Згідно з Концепцією розвитку громадянської освіти (2018), освітній і виховний процес у цій сфері має бути спрямований на формування у старшокласників відповідального ставлення до суверенітету та територіальної цілісності України, усвідомлення єдності інтересів громадянина і держави, а також активної громадянської позиції як на загальнодержавному, так і на місцевому рівнях [13].

У Концепції навчання географії України в основній та старшій школі (2018) зазначено, що одним із ключових завдань шкільної географії є формування предметної географічної компетентності здобувачів освіти. Це передбачає розвиток різних типів географічних умінь: інтелектуальних (пізнавальних), навчальних, прикладних, а також навичок географічного моделювання. Формування цих компетенцій відбувається у процесі взаємодії особистого сприйняття довкілля учнями та сучасного науково-географічного інтегрованого уявлення про світ, яке вони засвоюють під час навчання [3].

Формування ключових освітніх компетентностей є важливим аспектом сучасної педагогіки та навчального процесу, зокрема у вивченні географії. Дослідження з цієї тематики охоплюють різні аспекти методики навчання, інтеграції інформаційних технологій, розвитку критичного мислення та застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі [15, 1, 12, 6].

Вагомий внесок у розвиток компетентнісного підходу зробили такі науковці, як В. О. Сухомлинський, який наголошував на важливості активного навчання та розвитку мислення учнів. У працях сучасних дослідників О. І. Пометун, Л. В. Карамушки, Г. В. Бєлєнької, Н. М. Бібік розкрита структура компетентностей, розглядаються методи формування предметних та міжпредметних компетентностей, зокрема за допомогою інтерактивних методів навчання [1, 12]. Значну увагу в літературі приділяється проблемі інтеграції технологій у процес вивчення географії [8]. Також дослідники підкреслюють значення компетентнісного підходу в контексті Нової української школи. Зокрема, у працях О. Я. Савченко та Л. Г. Бірюкової розглядаються питання розробки навчальних програм, спрямованих на формування ключових компетентностей, таких як критичне мислення, здатність до самостійного навчання та соціальна активність [1]. Різні аспекти компетентнісного навчання

географії були предметом аналізу Л. П. Вішнікіної, Т. О. Діброової, О. М. Топузова, Г. Ш. Уварової, Б. П. Яценка, О. В. Карплюк, І. І. Коваленко та ін. В статті О. М. Топузова визначено пріоритетні напрями теорії та практики шкільної географічної освіти у контексті розбудови Нової Української школи [15]. Таким чином, аналіз літератури засвідчує важливість застосування компетентнісного підходу у викладанні географії, необхідність інтеграції сучасних освітніх технологій та використання інноваційних методик для формування ключових компетентностей учнів [2, 6].

Метою дослідження визначено розгляд теоретичних засад проблеми формування ключових освітніх компетентностей учнів на уроках географії в умовах реформування освіти в Новій українській школі (НУШ).

Сучасна освіта в Україні, з переходом на принципи Нової української школи (НУШ), зазнає трансформацій, ключовою метою яких є формування всебічно розвиненої особистості, здатної успішно адаптуватися до викликів XXI століття. Розвиток ключових компетентностей учнів є пріоритетним завданням НУШ, адже саме вони є інтегрованим результатом навчання, що охоплює знання, вміння, навички, досвід діяльності та ставлення [5, 11].

Географія, як навчальний предмет, відіграє важливу роль у формуванні та розвитку різноманітних компетентностей учнів. Її зміст охоплює широкий спектр питань, від природничих до суспільно-економічних, сприяючи формуванню цілісного уявлення про світ [3, 9, 10]. Проте, ефективна реалізація цього потенціалу потребує оновлення методичного підходу та використання сучасних педагогічних технологій [8, 2].

Навчання географії в НУШ передбачає зміщення акценту з простого засвоєння фактів на формування в учнів здатності застосовувати отримані знання у практичній діяльності, критично мислити, аналізувати інформацію та розв'язувати проблеми. Розвиток компетентностей відбувається через активне навчання, використання сучасних педагогічних технологій та особистісно орієнтований підхід [2, 6].

Розглянемо детальніше ключові компетентності, які формуються на уроках географії, з прикладами з сучасної програми:

Пізнавальна компетентність: географія сприяє розвитку вміння аналізувати географічні явища та процеси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розуміти сутність географічних закономірностей. Учні навчаються працювати з різноманітними джерелами інформації, критично оцінювати її та формулювати власні висновки. Розвитку пізнавальної компетентності сприяють такі методи, як проблемне навчання, дослідницька діяльність, робота з картами та статистичними даними [2]. У 6 класі учні вивчають тему «Глобус – модель Землі» [9]. Замість простого ознайомлення з будовою глобуса, учням пропонується проблемне завдання: «Чому на глобусі зображено різні кольори та лінії?». Використовуючи додаткові джерела інформації, учні самостійно знаходять відповідь та пояснюють значення кольорів та ліній на глобусі [14].

Практична компетентність: географія надає учням можливість застосовувати отримані знання та вміння у практичній діяльності. На уроках учні вчаться орієнтуватися на місцевості, користуватися географічними інструментами, складати карти та схеми, розв'язувати географічні задачі. Розвитку практичної компетентності сприяють практичні роботи, екскурсії, моделювання географічних явищ [7]. У 6 класі учні вивчають тему «Погода та клімат» [9]. Учні не просто слухають розповідь вчителя, а й самостійно проводять спостереження за погодою свого регіону, аналізують дані метеостанцій, складають графіки та діаграми, пояснюють зміни погоди [14].

Комунікативна компетентність: географія створює умови для розвитку вміння ефективно спілкуватися з питань географії, аргументувати свою точку зору, брати участь у дискусіях та презентувати результати своєї роботи. Розвитку комунікативної компетентності сприяють групова робота, дебати, рольові ігри, підготовка презентацій та звітів [8]. Наприклад, у 8 класі учні вивчають тему «Населення України» [9]. Учні працюють в групах, досліджуючи різні аспекти життя населення (національний склад, міграція, зайнятість тощо). Результати своїх досліджень учні презентують перед класом, беруть участь у дискусії, аргументуючи свою точку зору [16].

Інформаційна компетентність: в умовах інформаційного суспільства важливим є вміння знаходити, аналізувати та використовувати географічну інформацію з різних джерел, зокрема з підручників, карт, Інтернету та інших медіа. На уроках географії учні вчаться критично оцінювати інформацію, розрізняти факти від суджень та використовувати достовірні джерела [8]. Розвитку інформаційної компетентності сприяє робота з різноманітними інформаційними ресурсами, використання мультимедійних технологій. У 9 класі учні вивчають тему «Світове господарство» [10]. Вони використовують Інтернет-ресурси для пошуку інформації про економічний розвиток різних країн світу, аналізують статистичні дані, порівнюють країни за рівнем економічного розвитку [16].

Соціальна компетентність: робота в групі, співпраця з іншими учнями та вчителем, повага до різних точок зору та вміння знаходити спільне рішення є важливими аспектами соціальної компетентності. Географія створює можливості для розвитку цих навичок через проєктну діяльність, роботу в групах, організацію спільних досліджень

[2]. У 7 класі учні працюють над проєктом «Екологічні проблеми нашого краю» [9]. Школярі об'єднуються в групи, досліджують екологічні проблеми свого регіону, розробляють шляхи їх вирішення, презентують свої проєкти перед місцевою громадою [16].

Громадянська компетентність: географія сприяє формуванню розуміння важливості географічних знань для формування активної громадянської позиції, усвідомлення відповідальності за збереження довкілля та сталий розвиток суспільства. На уроках учні дізнаються про глобальні проблеми, екологічні виклики та шляхи їх вирішення. Розвитку громадянської компетентності сприяють проєкти, спрямовані на вирішення місцевих проблем, участь у екологічних акціях [13]. У 8 класі учні вивчають тему «Природні ресурси України» [9]. Здобувачі обговорюють питання раціонального використання природних ресурсів, охорони довкілля, сталого розвитку. Беруть участь у шкільному екологічному проєкті, спрямованому на вирішення місцевої екологічної проблеми [16].

Для ефективного розвитку компетентностей учнів на уроках географії в НУШ використовуються різноманітні методи та технології навчання. Проблемне навчання, дослідницька діяльність, проєктна діяльність, робота в групах, ігрові методи, кейс-методи сприяють активній участі учнів в освітньому процесі та розвитку їхньої пізнавальної активності [8, 2, 12]. Використання мультимедійних презентацій, інтерактивних карт, віртуальних екскурсій, онлайн-ресурсів розширює можливості навчання, робить його більш наочним та ефективним [8]. Врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів та потреб сприяє створенню сприятливих умов для розвитку компетентностей кожного учня [6].

Висновок. Формування ключових освітніх компетентностей учнів на уроках географії в умовах Нової української школи є невід'ємною складовою сучасної освіти, спрямованої на підготовку молоді до викликів XXI століття. Географія, завдяки своєму міждисциплінарному характеру та практичній спрямованості, створює унікальні можливості для розвитку пізнавальних, практичних, комунікативних, інформаційних, соціальних і громадянських компетентностей. Застосування активних методів навчання, таких як проблемне навчання, дослідницька та проєктна діяльність, групова робота, а також інтеграція мультимедійних технологій і віртуальних ресурсів, забезпечує активну участь учнів у навчальному процесі, сприяє розвитку їхньої самостійності, критичного мислення та соціальної відповідальності. Успішна реалізація компетентнісного підходу вимагає оновлення методичних підходів, підвищення кваліфікації вчителів і створення сприятливих умов для впровадження інноваційних технологій. Подальші дослідження мають зосередитися на розробці конкретних методичних рекомендацій і оціночних інструментів для ефективного формування ключових компетентностей, що сприятиме підвищенню якості географічної освіти та підготовці учнів до активної участі в розбудові громадянського суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Освіта України. 2017. № 15. С. 4–7.

2. Вішнікіна Л. П., Шуканова А. А., Федій О. А., Сарнавський С. П. та ін. Компетентнісне навчання та викладання географії у системі неперервної педагогічної освіти: кол. монографія / за наук. ред. Л. П. Вішнікіної. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. 265 с.

3. Географія. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 6–9 класи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredn ya/programy5-9klas/2020/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf (дата звернення: 23.04.2025).

4. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В. та ін. Нова Концепція української школи / за заг. ред. М. Грищенко. URL: http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/ (дата звернення: 23.04.2025).

5. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/477-2018-%D0%BF (дата звернення: 23.04.2025).

6. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.

7. Карплюк О. В. Формування картографічної компетентності учнів на уроках географії в Новій українській школі. Географія та основи економіки в школі. 2019. № 4. С. 12–17.

8. Коваленко І. І. Використання інтерактивних технологій на уроках географії в Новій українській школі. Інформаційні технології в освіті. 2020. № 2. С. 25–30.

9. Модельна навчальна програма «Географія. 6–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / С. П. Запотоцький, Г. І. Карпюк, Р. В. Гладковський, А. І. Довгань, В. В. Совенко, Л. М. Даценко, Т. Г. Назаренко, Т. Г. Гільберг, І. Г. Савчук, А. В. Нікитчук, В. С. Яценко, Г. Д. Довгань, В. Д. Грома, О.В. Горовий.URL:https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH%20poetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Heohrafiya/Heohrafiya.6-9-kl.Zapototskyy.ta.in.06.05.2022.pdf (дата звернення: 23.04.2025).

10. Модельна навчальна програма «Географія. 6–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, Т. Г. Гільберг, Л.М. Даценко. URL:https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.59.klas.NUSHpoetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Heohrafiya/Heohrafiya.6-9%20kl.Kobernik.ta.in.06.05.22.pdf (дата звернення: 23.04.2025).

11. Нова українська школа: ключові компетентності. URL: https://uied.org.ua/2020/03/323/ (дата звернення: 23.04.2025).

12. Пометун О. І. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади та шляхи реалізації. Педагогіка. 2016. № 3. С. 12–18.

13. Прохорова Л. А., Гришко С. В., Непша О. В. Особливості навчання географії в умовах Нової української школи. Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 6–8 груд. 2018 р. Вінниця: ТОВ «Твори», 2018. С. 125–130.

14. Розвиток ключових компетентностей на уроках географії в 6 класі. На урок. URL: https://naurok.com.ua/rozvitok-klyuchovih-kompetentnostey-na-urokah-geografi-v-6-klasi-tema-uroku-nasha-planeta-zemlya-unikalniy-svit-431993.html (дата звернення: 23.04.2025).

15. Топузов О. М. Актуальні проблеми шкільної географічної освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/ (дата звернення: 23.04.2025).

16. Формування ключових компетентностей учнів на уроках географії. Всеосвіта. URL: https://vseosvita.ua/library/formuvanna-klucovih-kompetentnostej-ucniv-na-urokah-geografii-547791.html (дата звернення: 23.04.2025).

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПЛАВАННЯ ТА ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH SWIMMING AND TOURISTIC-LOCAL SCIENCE ACTIVITIES

УДК 796.015:373.5
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.10

Кучеренко Г.В.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Воробйова С.В.,
викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Богатов А.О.,
викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

На сучасному етапі розвитку системи освіти питання збереження і зміцнення здоров'я учнівської молоді набуває особливої актуальності. Поглиблення загальних тенденцій до гіподинамії, збільшення кількості функціональних розладів, зниження інтересу до традиційних форм фізичної активності вимагає пошуку нових, ефективних підходів до фізичного виховання школярів. У цьому контексті особливої ваги набуває інтеграція різних видів активності, що можуть не лише забезпечити розвиток рухових якостей, а й формувати позитивне ставлення до здорового способу життя. Одним із таких перспективних напрямів є комплексне застосування засобів плавання та туризму в навчальному процесі старшої школи.

Метою статті є обґрунтування ефективності використання плавання та туризму як засобів розвитку фізичних якостей учнів старшої школи, а також розробка практичних рекомендацій щодо їх інтеграції в освітній процес.

У процесі дослідження було встановлено, що поєднання плавання і туризму як форм фізичного виховання є високоефективним засобом гармонійного фізичного розвитку учнів старших класів. Водні види діяльності сприяють покращенню функціонування дихальної та серцево-судинної систем, розвитку витривалості, сили та координації, а також зменшують м'язову напругу та позитивно впливають на психоемоційний стан. Туристичні заходи, у свою чергу, сприяють формуванню цілого комплексу життєво необхідних компетентностей: просторової орієнтації, вміння працювати в колективі, приймати рішення у нестандартних ситуаціях, адаптуватися до змін навколишнього середовища.

На основі аналізу теоретичних положень і практичного моделювання можна зробити висновок, що інтеграція засобів плавання та туризму в систему фізичного виховання старшокласників є доцільною, обґрунтованою та ефективною. Її впровадження може не тільки позитивно вплинути на фізичний розвиток учнів, а й підвищити якість освітнього процесу загалом через формування ключових компетентностей, соціальних навичок і позитивної мотивації до фізичної активності.

Ключові слова: *витривалість, координація, оздоровлення, мотивація, фізична активність.*

At the current stage of development of the education system, the issue of preserving and strengthening the health of schoolchildren is becoming particularly relevant. The deepening of general trends towards hypodynamia, the increase in the number of functional disorders, and the decrease in interest in traditional forms of physical activity require the search for new, effective approaches to the physical education of schoolchildren. In this context, the integration of various types of activity is of particular importance, which can not only ensure the development of motor skills, but also form a positive attitude towards a healthy lifestyle. One of such promising areas is the integrated use of swimming and tourism in the educational process of high school.

The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of using swimming and tourism as means of developing the physical qualities of high school students, as well as to develop practical recommendations for their integration into the educational process.

In the course of the study, it was found that the combination of swimming and tourism as forms of physical education is a highly effective means of harmonious physical development of high school students. Water activities contribute to improving the functioning of the respiratory and cardiovascular systems, developing endurance, strength and coordination, and also reduce muscle tension and have a positive effect on the psycho-emotional state. Tourist activities, in turn, contribute to the formation of a whole complex of vital competencies: spatial orientation, the ability to work in a team, make decisions in non-standard situations, adapt to environmental changes.

Based on the analysis of theoretical provisions and practical modeling, it can be concluded that the integration of swimming and tourism into the system of physical education of high school students is appropriate, justified and effective. Its implementation can not only positively affect the physical development of students, but also improve the quality of the educational process as a whole through the formation of key competencies, social skills and positive motivation for physical activity.

Key words: *endurance, coordination, health improvement, motivation, physical activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні соціально-економічні виклики вимагають підготовки фізично розвиненого, здорового та активного молодого покоління. Погіршення стану здоров'я школярів, зниження рухової активності, збільшення часу, проведеного у сидячому положенні за комп'ютерами й мобільними пристроями, спричиняє необхідність пошуку ефективних засобів фізичного виховання. Одним із пріоритетних завдань освітнього процесу в старшій школі є формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем фізичної підготовленості та позитивною мотивацією до здорового способу життя.

Плавання та туризм, як ефективні засоби фізичного виховання, мають унікальний потенціал для розвитку основних фізичних якостей: сили, витривалості, гнучкості, швидкості та координації. Крім того, ці види активності сприяють загартуванню організму, формуванню навичок саморегуляції та взаємодії в колективі. Особливої актуальності

набуває інтеграція плавання і туризму в навчально-виховний процес старшої школи, оскільки саме в цьому віці завершується формування основних компонентів фізичного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку фізичних якостей школярів широко розглядається в сучасній науково-педагогічній літературі. У численних дослідженнях наголошується на необхідності систематичного впровадження фізичної активності в освітній процес як одного з основних чинників формування здоров'я, витривалості, сили та загальної працездатності учнівської молоді [1].

Плавання визнане ефективним засобом фізичного виховання завдяки своїм унікальним властивостям: зниженню навантаження на опорно-руховий апарат, позитивному впливу на дихальну і серцево-судинну системи, а також можливості одночасного розвитку кількох фізичних якостей. Наукові джерела підкреслюють, що заняття плаванням сприяють гармонійному фізичному розвитку та підвищують опірність організму до негативних чинників зовнішнього середовища [2].

Дослідження з питань туристичної діяльності акцентують увагу на тому, що туризм є не лише засобом фізичного вдосконалення, а й важливим компонентом виховання: розвиває силу волі, відповідальність, витривалість, адаптивність до нових умов. Піші походи, орієнтування на місцевості, подолання природних перешкод формують рухові навички та сприяють поліпшенню фізичного стану учнів [3].

Незважаючи на значну кількість праць, більшість з них орієнтовані переважно на вивчення окремих аспектів впливу фізичної активності – або виключно плавання, або лише туризму – на фізичний розвиток учнів. Комплексне дослідження впливу одночасного застосування обох засобів на розвиток фізичних якостей у старшокласників залишається недостатньо опрацьованим.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, проблема комплексного застосування засобів плавання та туризму для розвитку фізичних якостей учнів старшої школи залишається недостатньо дослідженою. Відсутні цілісні підходи до організації навчального процесу, в якому ефективно поєднуються водні та туристичні види активності. Не розроблені чіткі критерії оцінки ефективності таких занять у контексті шкільної програми фізичного виховання.

Крім того, потребує подальшого вивчення вплив поєднаних занять плаванням і туризмом на різні фізичні якості в динаміці навчального року, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Метою статті є обґрунтування ефективності використання плавання та туризму як засобів розвитку фізичних якостей учнів старшої школи, а також розробка практичних рекомендацій щодо їх інтеграції в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Плавання є унікальним видом фізичної активності, що поєднує аеробне та анаеробне навантаження. Воно забезпечує всебічний розвиток м'язової системи, особливо спини, плечового поясу, черевного преса. Основними фізичними якостями, що розвиваються в процесі занять плаванням, є витривалість, гнучкість, координація, сила.

У шкільній практиці можуть використовуватися як базові техніки плавання (кроль, брас, спина), так і вправи на воді: пересування з дошкою, затримка дихання, естафети. Регулярні заняття (2–3 рази на тиждень) вже через 2–3 місяці дають позитивну динаміку в тестах на фізичну підготовленість.

Шкільний туризм включає піші походи, орієнтування, перешкоди, краєзнавчі експедиції. Усе це стимулює розвиток витривалості, сили ніг, спритності, а також сприяє формуванню навичок виживання в природних умовах.

Практика показує, що навіть одноденні походи з виконанням фізичних вправ (перенесення вантажів, подолання річок, орієнтування) мають виражений вплив на фізичну форму старшокласників. Групові заняття формують командну взаємодію, відповідальність і лідерські якості.

Фізичне виховання старшокласників має базуватися не лише на традиційних формах організації занять, а й на інтеграції сучасних та ефективних засобів розвитку фізичних якостей. Поєднання плавання і туризму як взаємодоповнюючих форм фізичної активності відкриває широкі можливості для гармонійного впливу на організм учнів, їхню психофізіологічну стійкість та соціальну адаптацію.

Теоретичні засади поєднання плавання і туризму. Плавання і туризм є засобами природного руху, які мають високий оздоровчий та тренувальний потенціал. У той час як плавання забезпечує роботу м'язів у невагомому середовищі, покращує дихальну функцію, кровообіг, формує гнучкість та координацію, туризм стимулює розвиток сили, витривалості, орієнтації в просторі, а також сприяє соціальному згуртуванню.

Комплексне використання цих двох засобів дозволяє забезпечити динамічне та різнобічне навантаження, яке включає:

– аеробні та анаеробні компоненти фізичних вправ;

– індивідуальні та групові форми роботи;

– стимуляцію як фізичних, так і вольових якостей.

Таке поєднання є особливо актуальним у старшому шкільному віці, коли закладаються основи життєвої активності, зростає самосвідомість і потреба в самореалізації.

Практичні форми реалізації комплексного підходу. Організація навчання може базуватися на чергуванні або поєднанні двох тематичних блоків.

Плавальний блок (4–6 тижнів): передбачає вивчення техніки плавання, розвиток витривалості, дихальних вправ, естафети, ігри у воді. Заняття проводяться в басейнах шкіл або позашкільних закладів.

Туристичний блок (4–6 тижнів): включає тренувальні походи, орієнтування, подолання перешкод, фізичні вправи на відкритому повітрі, командні завдання, моделювання надзвичайних ситуацій.

Такий підхід дозволяє уникнути монотонності занять, забезпечує емоційне піднесення, постійне оновлення рухового досвіду.

Інтегровані заняття можуть проводитися у форматі водно-туристичних квестів, комбінованих маршрутів (пішки + байдарки), екологічних експедицій з елементами плавання. Наприклад:

− весняний або літній похід із включенням водних перешкод;

− сплав на човнах по річці з орієнтуванням на місцевості;

− таборування біля водойм із вправами у воді;

− дводенні мандрівки з ночівлею, виконанням туристичних нормативів і плавальними вправами.

Це формує комплексне фізичне навантаження з включенням інтелектуального компоненту, розвитку спостережливості, логіки, відповідальності.

Навчально-тренувальні збори можуть проводитися під час канікул (осінні, літні) та передбачати щоденні заняття з плавання, ранкову зарядку в туристичному таборі, маршрутні випробування, квести з навігацією, рухливі ігри.

Особлива увага на таких заходах приділяється формуванню навичок самостійності, психоемоційній стійкості, вмінню працювати в команді, дотриманню безпеки.

Із психологічної точки зору поєднання плавання і туризму сприяє зниженню тривожності, підвищенню впевненості у власних силах, формуванню позитивної самооцінки. Учні отримують досвід подолання труднощів, працюють у команді, розвивають комунікативні навички. Важливу роль у цьому процесі відіграє особистість педагога, який має бути не лише інструктором, а й наставником, здатним підтримати, мотивувати, створити атмосферу довіри та взаємоповаги.

Важливо, щоб педагог або тренер виконував роль наставника, який допомагає учням долати труднощі, фіксувати індивідуальний прогрес, створює дружню і довірливу атмосферу на заняттях.

За результатами впровадження комплексного підходу можна очікувати від учнів покращення фізичних показників (витривалості, сили, гнучкості), зростання обсягу рухової активності в позаурочний час, зниження рівня тривожності й підвищення адаптації до стресових ситуацій, активізацію інтересу до здорового способу життя, зміцнення міжособистісних зв'язків у колективі.

Методичні рекомендації для реалізації програми:

− заняття мають бути адаптовані під рівень підготовки учнів;

− у групах бажано поєднувати учнів з різними рівнями фізичної підготовки для взаємного стимулювання;

− необхідно вести моніторинг індивідуальних змін (антропометричні, функціональні, психологічні показники);

− використовувати елементи саморефлексії – щоденники спостережень, анкети, інтерв'ю;

− проводити підсумкові заходи: змагання, фестивалі, презентації маршрутів.

Приклади вправ, що поєднують туристичні й плавальні навички.

Вправи на відкритому повітрі (туристичні).

Орієнтування на місцевості з фізичним навантаженням: учні отримують карту із завданням знайти контрольні пункти, що розташовані на маршруті в лісопарковій зоні. Кожна точка вимагає виконання комплексу фізичних вправ (присідання, віджимання, біг на коротку дистанцію).

Подолання умовної водної перешкоди: імітація переправи через річку за допомогою канатів, колод, підручних засобів.

«Туристичний біатлон»: поєднання ходьби з рюкзаком і метання мішечків у ціль – на розвиток точності та витривалості.

Вправи у воді (плавальні).

Плавання на дистанцію із завданням орієнтації: пливучи, учень має зчитати таблички з літерами, закріплені на бортиках басейну, і зібрати слово – розвиває увагу, зір, координацію.

Підводний пошук «маршрутних знаків»: діти мають дістати предмети із дна басейну у заданому порядку.

Естафета «переправа»: умовне транспортування спорядження або «потерпілого» на інший бік басейну.

Модель інтегрованого уроку для учнів 10 класу.

Тема уроку: Розвиток витривалості, координації та орієнтування в просторі.

Мета: Удосконалити витривалість учнів за допомогою туристичних і плавальних вправ, сформувати навички командної взаємодії та самоконтролю.

Матеріально-технічне забезпечення: спортивний майданчик або лісопаркова зона, басейн, карти маршруту, компаси, мітки, плавальні дощечки, рятувальні круги.

Структура уроку:

Підготовча частина (10–15 хв): загальна розминка на свіжому повітрі, включення вправ на увагу (наприклад, «зупинка за сигналом»).

Основна частина (25–30 хв):

Перша половина: туристичне завдання – учні проходять міні-маршрут із 4 станцій, на кожній – виконують завдання (орієнтування, фізична вправа, логічне питання).

Друга половина: перехід до басейну – виконання вправ на розвиток витривалості (плавання в обмежений час), вправа на орієнтування (виконання завдань під водою).

Заключна частина (5–10 хв): обговорення вражень, фіксація пульсу, коротка рефлексія – «що сподобалось/було складним».

Висновки. У процесі дослідження було встановлено, що поєднання плавання і туризму як форм фізичного виховання є високоефективним засобом гармонійного фізичного розвитку учнів старших класів. Водні види діяльності сприяють покращенню функціонування дихальної та серцево-судинної систем, розвитку витривалості, сили та координації, а також зменшують м'язову напругу та позитивно впливають на психоемоційний стан. Туристичні заходи, у свою чергу, сприяють формуванню цілого комплексу життєво необхідних компетентностей: просторової орієнтації, вміння працювати в колективі, приймати рішення у нестандартних ситуаціях, адаптуватися до змін навколишнього середовища.

Комплексна програма, яка передбачає послідовне або паралельне впровадження занять із плавання та туристичної діяльності, дозволяє варіювати фізичне навантаження, оптимізувати тренувальний ефект, уникати монотонності, що часто призводить до втрати інтересу до занять фізичною культурою. Багатоплановість вправ, що використовуються у плаванні та туризмі, сприяє всебічному розвитку як базових, так і спеціальних фізичних якостей. При цьому важливою умовою успішності такої програми є її адаптація до реального навчального середовища, рівня фізичної підготовленості учнів і наявної матеріально-технічної бази.

Особливо важливим є і виховний потенціал такого підходу: перебування учнів у природному середовищі в умовах туристичних походів, поєднане з систематичним зануренням у водні види активності, формує екологічну культуру, почуття єдності з природою, здатність до самоорганізації та командної взаємодії. Участь у колективних туристичних заходах з елементами плавання сприяє формуванню стійкої системи морально-вольових якостей, підвищенню рівня соціальної адаптованості учнів, зниженню тривожності та конфліктності в учнівських колективах.

На основі аналізу теоретичних положень і практичного моделювання можна зробити висновок, що інтеграція засобів плавання та туризму в систему фізичного виховання старшокласників є доцільною, обґрунтованою та ефективною. Її впровадження може не тільки позитивно вплинути на фізичний розвиток учнів, а й підвищити якість освітнього процесу загалом через формування ключових компетентностей, соціальних навичок і позитивної мотивації до фізичної активності.

У зв'язку з вищезазначеним вважаємо за доцільне рекомендувати освітнім закладам розробку і впровадження програм фізичного виховання з елементами інтегрованого підходу, який передбачає поєднання водних і туристичних видів активності. Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на розробку адаптивних програм для учнів з різними рівнями фізичної підготовленості, вивчення довготривалого ефекту такого підходу на показники здоров'я, соціальної активності та успішності старшокласників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Маріонда І.І., Сивохоп Е.М., Товт В.А. Вдосконалення системи фізичного виховання та спорту в контексті європейського розвитку: монографія. Ужгород: РІК-У, 2024. 250 с.

2. Поліщук О. М. Вплив занять плаванням на фізичний стан учнів старших класів. *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання запровадження інтерактивно-інноваційних форм навчання у ЗВО медичного профілю».* Львів: Львівський медичний інститут, 2024. С. 78–82.

3. Юрченко А. Особливості туристсько-краєзнавчої роботи у дитячих організаціях: комплексний підхід. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* № 1(16) 2019. С. 420–432.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПІДГОТОВКА ДО ПРОВЕДЕННЯ ЕТАПІВ ВИПУСКНОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

PREPARATION FOR THE STAGES OF THE FINAL CERTIFICATION OF HIGHER MEDICAL EDUCATION STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

УДК 61:378”364”(043.2)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.11

Аннєнкова І.П.,
докт. пед. наук,
начальник навчального відділу,
професор кафедри менеджменту
охорони здоров’я
Одеського національного
медичного університету

Бурячківський Е.С.,
канд. мед. наук, проректор з науково-
педагогічної роботи, доцент кафедри
гістології, цитології, ембріології
та патологічної морфології з курсом
судової медицини
Одеського національного
медичного університету

Петровський Ю.Ю.,
канд. мед. наук,
в.о. начальника навчально-
виробничого комплексу інноваційних
технологій навчання, доцент кафедри
симуляційних медичних технологій
Одеського національного
медичного університету

Усиченко К.М.,
канд. мед. наук,
керівник сектору забезпечення якості
освіти, доцент кафедри інфекційних
хвороб з курсом дерматовенерології
Одеського національного
медичного університету

В умовах сьогодення перед вітчизняними медичними закладами вищої освіти постає важливе завдання не допустити зниження якості вищої медичної освіти та забезпечити максимально сприятливі та безпечні умови навчання майбутніх медиків. Одним із складників системи забезпечення якості вищої освіти є атестація здобувачів вищої освіти.

Іспит «КРОК» – стандартизований тест із фундаментальних та клінічних дисциплін, що перевіряє досягнення компетентностей здобувачами фахової передвищої, вищої освіти, визначених вимогами стандартів фахової передвищої, вищої освіти, розроблений державним некомерційним підприємством «Центр тестування професійної компетентності фахівців з вищою освітою напрямів підготовки «Медицина» і «Фармація» при Міністерстві охорони здоров’я України». ОСКІ – це іспит, яким оцінюється готовність випускника до провадження професійної діяльності відповідно до вимог стандарту вищої освіти шляхом демонстрування практичних (клінічних) компонентів професійної компетентності на реальному об’єкті або на моделі. В умовах воєнного стану освітній процес в Україні зазнав значних змін, зокрема й у питанні проведення випускної атестації. Основними викликами є безпека студентів і викладачів, обмежений доступ до освітніх ресурсів, нестабільний зв’язок та необхідність адаптації методів оцінювання. Залишається невирішеною проблема методичного підходу не проведення, а підготовки до всіх етапів випускної атестації, яка буде оптимальною для закладу вищої освіти, його викладачів та безпосередньо для майбутніх лікарів. Підготування до ліцензійних іспитів потребує особливої уваги в умовах воєнного стану, змішаного формату навчання та постійних змін інформаційного середовища. Метою цієї статті є оцінка якості заходів щодо підготовки до всіх етапів випускної атестації в Одеському національному медичному університеті за допомогою проведеного анкетування безпосередньо студентів випускного курсу медичного, міжнародного та стоматологічного факультетів. Здобувачі вказують на необхідність покращення консультацій та підвищення їхньої якості, а також на важливість практичної підготовки через пробні іспити та симуляції. Вони також пропонують вдосконалити навчальні матеріали та алгоритми, а також залучити до процесу підготовки викладачів із досвідом. Багато пропозицій спрямовані на те, щоб зробити підготовку більш системною та інтегрованою в навчальний процес. Анкетування є достатньо об’єктивним методом оцінки якості підготовки до ліцензійних іспитів з точки зору здобувачів. На підставі отриманої інформації може бути розроблений план коригувальних дій для подальшого покращення якості підготовки до випускної атестації, обов’язково повинен враховуватися психологічний стан студентів – можуть бути запропоновані додаткові консультації та проведення психологічна підтримка.

Ключові слова: *підготовка до випускної атестації, ліцензійний іспит «Крок», об’єктивний структурований клінічний іспит ОСКІ.*

In today’s conditions, domestic medical institutions of higher education face an important task: to prevent a decrease in the quality of higher medical education and to ensure the most favorable and safe conditions for the training of future doctors. One of the components of the system for ensuring the quality of higher education is the certification of higher education applicants. The «KROK» exam is a standardized test in fundamental and clinical disciplines that verifies the achievement of competencies by applicants for professional pre-higher and higher education, determined by the requirements of the standards of professional pre-higher and higher education, developed by the state non-profit enterprise «Center for Testing Professional Competence of Specialists with Higher Education in the Fields of Training «Medicine» and «Pharmacy» under the Ministry of Health of Ukraine». OSKE is an exam that assesses the readiness of a graduate to conduct professional activities in accordance with the requirements of the higher education standard by demonstrating practical (clinical) components of professional competence on a real object or on a model.

Under martial law, the educational process in Ukraine has undergone significant changes, including in the issue of conducting final certification. The main challenges are the safety of students and teachers, limited access to educational resources, unstable communication, and the need to adapt assessment methods. The problem of a methodological approach not to conducting, but to preparing for all stages of final certification, which will be optimal for the higher education institution, its teachers, and directly for future doctors, remains unresolved. Preparation for licensing exams requires special attention in conditions of martial law, a mixed format of education, and constant changes in the information environment. The purpose of this article is to assess the quality of measures for preparing for all stages of the final certification at Odessa National Medical University by means of a survey conducted directly among the students of the final course of the medical, international and dental faculties. Applicants point out the need to improve consultations and increase their quality, as well as the importance of practical training through mock exams and simulations. They also suggest improving training materials and

algorithms, as well as involving experienced teachers in the training process. Many proposals are aimed at making training more systematic and integrated into the educational process. Questionnaires are a fairly objective method of assessing the quality of preparation for licensing exams from the point of view of applicants. Based on the information received, a corrective action plan can be developed to further improve the quality of preparation for the final certification, the psychological state of students must be taken into account – additional consultations and psychological support can be offered.
Key words: *preparation for the final certification, Krok licensing exam, objective structured clinical examination OSCE.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах сьогодення перед вітчизняними медичними закладами вищої освіти постає важливе завдання не допустити зниження якості вищої медичної освіти та забезпечити максимально сприятливі та безпечні умови навчання майбутніх медиків. Одним із складників системи забезпечення якості вищої освіти є атестація здобувачів вищої освіти.

Порядок і процедуру атестації здобувачів вищої освіти за спеціальністю І2 «Медицина» галузі знань І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», що окреслюють права та відповідальність усіх його учасників, унормовано в Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Постановах КМУ від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», від 29.04.2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», від 28 березня 2018 р. № 334 «Про затвердження Порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступенів фахової передвищої освіти та вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров'я»», від 19.05.2021 року № 497 «Про атестацію здобувачів ступеня фахової передвищої освіти та ступенів вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у формі єдиного державного кваліфікаційного іспиту», наказах МОЗ України від 19 лютого 2019 року № 419 «Про затвердження Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів», від 24 травня 2024 року № 900 «Про затвердження Змін до Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів», стандарті вищої освіти зі спеціальності 222 «Медицина» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затвердженого наказом МОН України від 08 листопада 2021 року № 1197.

Відповідно до частини 1 статті 6 Закону України «Про вищу освіту» атестація – це встановлення відповідності результатів навчання (наукової або творчої роботи) здобувачів вищої освіти вимогам освітньої програми та/або вимогам програми єдиного державного кваліфікаційного іспиту [1].

Результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів [1].

Атестація осіб на другому (магістерському) рівнях вищої освіти за медичними спеціальностями галузі знань І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення» включає єдиний державний кваліфікаційний іспит (далі – ЄДКІ), що проводиться в порядку, визначеному постановами Кабінету Міністрів України від 28 березня 2018 р. № 334, від 19.05.2021 року № 497.

Цей іспит впроваджено у 2019 році для забезпечення високого рівня підготовки медичних працівників та уніфікації стандартів їхньої освіти. Проходження ЄДКІ у сфері охорони здоров'я забезпечує єдині вимоги до рівня підготовки медичних фахівців, що є важливим для підвищення якості медичних послуг в Україні.

Постанова КМУ 19 травня 2021 року № 497 «Про атестацію здобувачів ступеня фахової передвищої освіти та ступенів вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у формі єдиного державного кваліфікаційного іспиту» визначає «єдиний державний кваліфікаційний іспит» як стандартизовану форму здійснення контролю досягнення здобувачем освіти результатів навчання, визначених стандартом фахової передвищої або вищої освіти, та оцінювання таких результатів навчання [2].

Згідно з Постановою КМУ від 28 березня 2018 р. № 334 «Про затвердження Порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступенів фахової передвищої освіти та вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров'я»» ЄДКІ для здобувачів ступеня вищої освіти магістр є обов'язковим компонентом індивідуального навчального плану і складається з таких компонентів, як інтегрований тестовий іспит «КРОК» (далі – іспит «КРОК»); об'єктивний структурований практичний (клінічний) іспит (далі – ОСП(К)І); міжнародний іспит з основ медицини; іспит з англійської мови професійного спрямування [2].

Основними засадами та принципами здійснення кваліфікаційного іспиту є: об'єктивність;

прозорість і публічність; незалежність; нетерпимість до проявів корупції та хабарництва; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір; обов'язковість; єдність методики оцінювання результатів.

Іспит «КРОК» – стандартизований тест із фундаментальних та клінічних дисциплін, що перевіряє досягнення компетентностей здобувачами фахової передвищої, вищої освіти, визначених вимогами стандартів фахової передвищої, вищої освіти, розроблений державним некомерційним підприємством «Центр тестування професійної компетентності фахівців з вищою освітою напрямів підготовки «Медицина» і «Фармація» при Міністерстві охорони здоров'я України» (далі – Центр тестування при МОЗ) [3].

Іспит «КРОК» для здобувачів ступеня вищої освіти магістр проводиться в один або два тестових етапи – «КРОК 1» та «КРОК 2» за спеціальностями «Медицина», «Стоматологія», «Фармація» Центром тестування при МОЗ, який є спеціально уповноваженим державним некомерційним підприємством для встановлення відповідності засвоєних здобувачами вищої освіти рівня та обсягу знань, умінь, інших компетентностей вимогам стандартів вищої освіти [4]. В іспиті «КРОК» використовуються тестові завдання множинного вибору (Multiple Choice Question) з однією правильною відповіддю.

Іспит «КРОК 1» проводиться на третьому році навчання для здобувачів спеціальності «Медицина» й оцінює рівень професійної компетентності із загальнонаукових (фундаментальних) дисциплін. Тест містить 150 тестових завдань. Тривалість складання тестового іспиту для вітчизняних здобувачів освіти складає 2 години 30 хвилин.

У 2025 році тест «КРОК 1» має наступну структуру: біологія (6–8% тестових завдань від загальної кількості), нормальна анатомія (9–11%), гістологія (4–6%), нормальна фізіологія (13–17%), біологічна хімія (13–17%), патологічна фізіологія (13–17%), патологічна анатомія (10–14%), мікробіологія (7–9%), фармакологія (11–15%).

У 2025 році величина критерію «склав» затверджена наказом МОЗ України від 02.11.2023 № 1898 (зі змінами від 25.10.2024 № 1807) на рівні 64,0% правильних відповідей.

У 2026 році планується запровадити нову структуру тесту «КРОК 1», а саме: фундаментальні медико-біологічні знання (39,4%), система кровотворення й імунного захисту, кров (7,3%), центральна і периферична нервова система, органи чуття (7,3%), загальний покрив (шкіра та її деривати) (2%), опорно-руховий апарат (4%), дихальна система (8%), серцево-судинна система (10%), травна система (8%), сечова система (4%), репродуктивна система (4%), ендокринна система (6%).

Для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Медицина» іспит з англійської мови професійного спрямування проводиться в один етап одночасно з проведенням іспиту «КРОК 1» на третьому році навчання з метою оцінювання рівня розуміння англійської мови професійного спрямування, зокрема термінології фундаментальних фахових дисциплін у процесі їх професійної підготовки, граматичних конструкцій англійської мови. Тест містить 50 тестових завдань, тривалість його складання – 1 година 40 хвилин. Величина критерію «склав» у 2025 році затверджена наказом МОЗ України від 02.11.2023 № 1898 (зі змінами від 25.10.2024 № 1807) на рівні 40,0% правильних відповідей [4].

Іспит «Крок 2» проводиться як другий етап ЄДКІ для здобувачів спеціальності «Медицина» на шостому році навчання з метою оцінювання рівня професійної компетентності із професійно орієнтованих (клінічних) дисциплін [4].

У 2025 році тест «КРОК 2» має наступну структуру: терапевтичний профіль (35–44%), хірургічний профіль (18–23%), педіатричний профіль (13–17%), акушерство та гінекологія (11–14%), гігієна, організація охорони здоров'я (11–14%) [8].

У 2025 році величина критерію «склав» наказом МОЗ України від 02.11.2023 № 1898 (зі змінами від 25.10.2024 № 1807) встановлена на рівні 64,0% правильних відповідей [4].

У 2026 році також планується запровадити нову структуру тесту для іспиту «КРОК 2», а саме: встановлення попереднього і клінічного діагнозу захворювання, визначення необхідного переліку лабораторних та інструментальних досліджень з оцінкою їх результатів (46%); визначення принципів і характеру лікування та профілактики захворювань. Імунопрофілактика (34%); невідкладні стани, тактика надання екстреної і невідкладної медичної допомоги (20%) [4].

ОСП(К)І – це іспит, яким оцінюється готовність випускника до провадження професійної діяльності відповідно до вимог стандарту вищої освіти шляхом демонстрування практичних (клінічних) компонентів професійної компетентності на реальному об'єкті (людина) або на моделі (фантом, муляж, симулятори тощо) [4].

В Одеському національному медичному університеті проводиться об'єктивний структурований клінічний іспит. Для його проведення в університеті утворюється екзаменаційна комісія, 25% з членів якої є представниками зовнішніх стейкхолдерів. Об'єктивність оцінювання забезпечується, зокрема, використанням чек-листів.

Процедура проведення ОСП(К)І унормовується наказом МОЗ України від 24.05.2024 № 900 «Про затвердження змін до Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів» [5].

Успішне проходження випускної атестації є важливим кроком для студента, оскільки воно підтверджує його готовність до самостійної професійної діяльності або подальшого навчання на вищих рівнях освіти.

В умовах воєнного стану освітній процес в Україні зазнав значних змін, зокрема й у питанні проведення випускної атестації. Основними викликами є безпека студентів і викладачів, обмежений доступ до освітніх ресурсів, нестабільний зв'язок та необхідність адаптації методів оцінювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні джерела літератури висвітлюють питання проведення етапів випускної атестації майбутніх лікарів. Наприклад, висвітлюється можливість використання віртуальної клініки як інструменту для оцінки клінічних навичок за допомогою ситуаційних завдань у віртуальній реальності. Такий підхід усуває прогалини в клінічній практиці та забезпечує об'єктивну оцінку набутих навичок випускників, гарантуючи їхню належну підготовку до майбутньої медичної кар'єри. В значній кількості зарубіжних закладів вищої медичної освіти на етапі практичної частини атестації майбутніх лікарів використовуються стандартизовані або гібридні пацієнти для оцінки оволодіння компетентностями з хірургічних дисциплін [6]. Різні види опитувальників використовуються в якості інструменту оцінки заходів за участю здобувачів вищої освіти [7].

У статті Lazarus обговорюється випускний професійний іспит для студентів-медиків у Лестерській медичній школі, де для оцінювання використовуються реальні пацієнти. Пацієнти надають відгуки про роботу студентів-кандидатів, зосереджуючись на міжособистісних навичках та виконанні суто практичних навичок. Ці оцінки допомагають зрозуміти, як пацієнти сприймають компетентність студентів-медиків, які наближаються до фінальної атестації. Однак дослідження підкреслює необхідність для студентів керувати своєю тривогою та ефективно демонструвати професійну поведінку під час іспитів [8].

Багатьма зарубіжними авторами обговорюється інструмент оцінювання, заснований на Entrustable Professional Activities (EPAs) – довіреній професійній діяльності, для оцінювання ефективності роботи на робочому місці студентів-медиків останнього року навчання. Цей інструмент має на меті вдосконалити процес підсумкової атестації, надаючи структурований метод оцінки готовності студентів до самостійної практичної діяльності. Зафіксувавши результати їхньої роботи в реальних умовах, інструмент оцінювання гарантує, що студенти відповідають необхідним компетенціям, необхідним для сертифікації, що в кінцевому підсумку покращує якість медичної освіти та результати навчання [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Але залишається невирішеною проблема методичного підходу не проведення, а підготовки до всіх етапів випускної атестації, яка буде оптимальною для закладу вищої освіти, його викладачів та безпосередньо для майбутніх лікарів. Підготування до ліцензійних іспитів потребує особливої уваги в умовах воєнного стану, змішаного формату навчання та постійних змін інформаційного середовища.

Метою цієї статті є оцінка якості заходів щодо підготовки до всіх етапів випускної атестації в Одеському національному медичному університеті за допомогою проведеного анкетування безпосередньо студентів випускного курсу медичного, міжнародного та стоматологічного факультетів.

Виклад основного матеріалу дослідження Опитування здобувачів вищої освіти щодо підготування до випускної атестації проводилось у січні 2025 року за допомогою Microsoft Forms, який є частиною сервісу Microsoft 365. Всього опитано 80 респондентів.

Для підготовки здобувачів вищої освіти до етапів випускної атестації були проведені консультації з провідних дисциплін викладачами кафедр (окремо з питань ліцензійного іспиту Крок та щодо опрацювання практичних навичок ОСКІ) [10]. Був створений медіабанк «Крок», який включає:

− колекцію буклетів центра тестування, що розміщена на офіційному сайті університету;

− онлайн-тестування з всіх дисциплін, що включені до ліцензійного іспиту; питання всіх дисциплін розподілені по темах, таким чином, при опрацюванні студент може з'ясувати з якої саме теми є необхідність додаткові зусилля.

Практично всі здобувачі вказували на необхідність тривалої підготовки до ліцензійних іспитів: 65% респондентів підкреслюють необхідність щоденного опрацьовування матеріалу протягом навчального року, 44% – протягом 6 місяців (рис. 1).

На підставі відповідей респондентів був проведений аналіз користі різних ресурсів та заходів університету щодо підготовки до різних етапів випускної атестації.

Переважна більшість здобувачів віддавала перевагу використанню онлайн-ресурсів, зокрема онлайн-платформ-тренажерів, що свідчить про високу довіру до цифрових інструментів у підготовці до іспитів. Водночас традиційні методи підготовки, такі як паперові та електронні посібники, залишаються популярними, хоча й менш поширеними у порівнянні з онлайн-інструментами. Приватні курси підготовки виявилися менш затребуваними, що може свідчити про доступність та ефективність безкоштовних або більш доступних онлайн-ресурсів.

Рис. 1. Розподіл відповідей здобувачів стосовно термінів підготування до ліцензійних іспитів

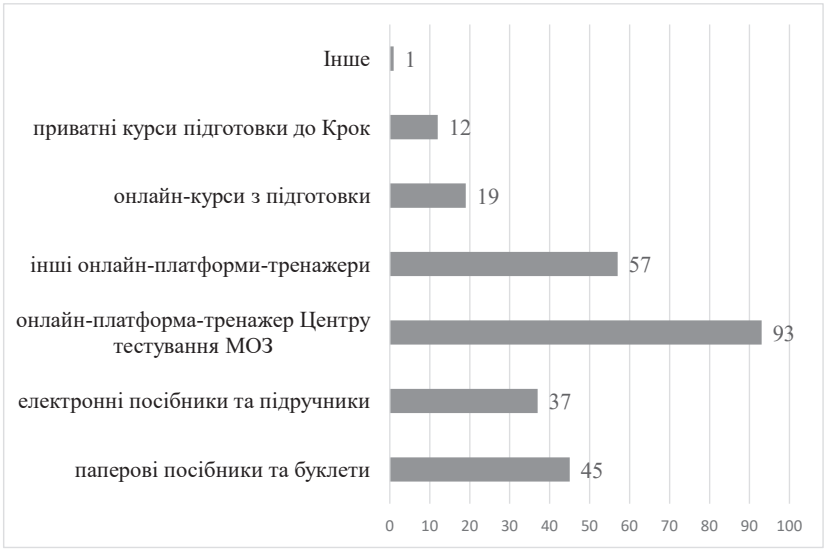


Рис. 2. Розподіл відповідей щодо користування ресурсами університету для підготування до ліцензійного іспиту «Крок»

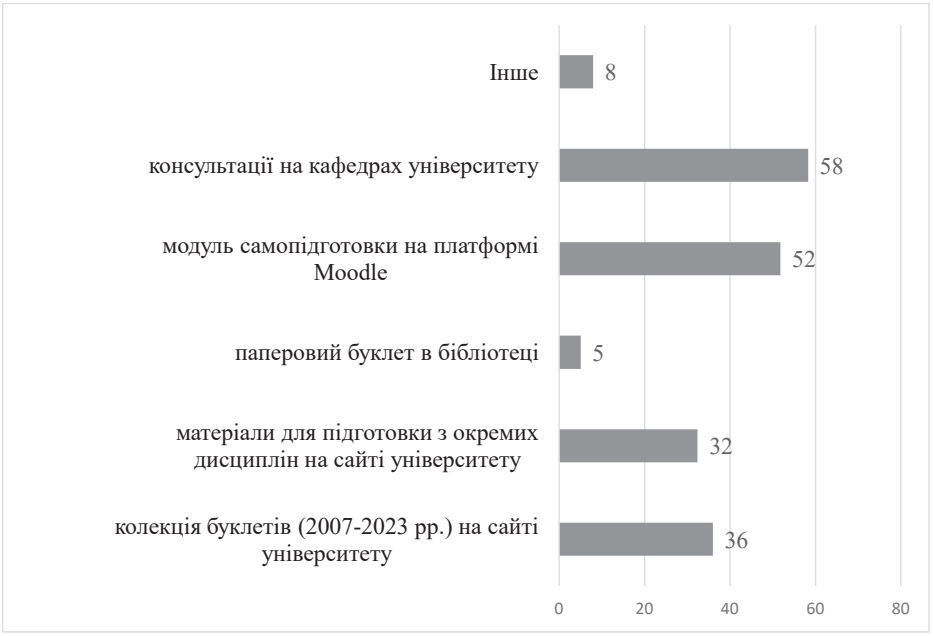


Рис. 3. Розподіл відповідей щодо користування зовнішніми та внутрішніми ресурсами для підготування до ліцензійного іспиту «Крок»

Консультації на кафедрах та модуль самопідготовки на Moodle є найбільш популярними серед здобувачів, що свідчить про важливість особистих консультацій з викладачами та ефективність дистанційного навчання через платформу Moodle. Водночас традиційні методи підготовки, такі як паперові буклети, мають низький рівень популярності, що може вказувати на поступове витіснення таких матеріалів більш сучасними цифровими ресурсами. Важливість університетських ресурсів, таких як колекції буклетів і матеріали на сайті, також залишається значною, але вони поступаються інтерактивним та особистісно орієнтованим формам підготовки.

Найбільш поширеним методом проведення консультацій було обговорення основних питань за допомогою презентацій та підкреслення ключових слів – 73% респондентів відзначили цей підхід. Обговорення складних питань з викладачем було зазначене 68% опитаних, що також свідчить про його важливість у підготовці. Інші способи проведення консультацій були згадані лише 4% учасників.

Більшість респондентів вважають, що покращення підготовки до ліцензійного іспиту Крок можливо за умов обов'язкових консультації з викладачами (71%) та онлайн-тренування. Робота зі штучним інтелектом та інші пропозиції мають меншу, але все ж певну підтримку, що може вказувати на потенціал інноваційних підходів до навчання. На погляд здобувачів, оптимальним варіантом підготовки до ліцензійного іспиту є поєднання самостійної підготовки, робота на консультаціях з викладачами університету та тренування на освітньому модулі Центру тестування.

З метою підготовки до проведення етапу випускної атестації здобувачів вищої освіти (об'єктивного структурованого практичного (клінічного) іспиту) був організований пробний ОСКІ в очному режимі та синхронному режимі відеоконференції.

Робота викладачів та здобувачів медичного та міжнародного факультетів була реалізована на таких станціях:

− внутрішня медицина «Практичні навички»;

− внутрішня медицина «Стандартизований пацієнт»;

− внутрішня медицина «Клінічні навички»;

− акушерство і гінекологія «Стандартизований пацієнт»;

− акушерство і гінекологія «Практичні навички»;

− невідкладні стани / Хірургія «Практичні навички»;

− хірургія «Стандартизований пацієнт»;

− педіатрія «Практичні навички»;

− педіатрія «Гібридний пацієнт».

Робота викладачів та здобувачів стоматологічного факультетів була реалізована на таких станціях:

− ортопедична стоматологія «Практичні навички»;

− терапевтична стоматологія «Практичні навички»;

− ортодонтія «Практичні навички»;

− дитяча терапевтична стоматологія «Практичні навички»;

− хірургічна стоматологія «Практичні навички»;

− анестезіологія / екстрена медицина «Невідкладні стани у стоматології».

Здобувачі всіх факультетів мали можливість опанувати всі види навичок, що будуть включені до фінального іспиту, а саме комунікативні навички, практичні навички, робота зі стандартизованим пацієнтом.

Відповідно до нового «Положення про організацію і порядок проведення об'єктивного структурованого практичного (клінічного) іспиту в Одеському національному медичному університеті» була створена матриця ОСКІ, оновлені змістовна структура ОСКІ за компетентностями та їх складовими (частки в матриці іспиту) для спеціальності «Стоматологія» та «Медицина», конвертована шкала та критерії оцінювання ОСКІ, структурні компоненти паспорта станції ОСКІ. Алгоритми медичних маніпуляцій розміщені в системі Perquisite Exam та на платформі Moodle у вільному доступі для всіх здобувачів вищої медичної освіти [11].

Найбільш корисним ресурсом для підготовки до об'єктивного структурованого клінічного іспиту здобувачі вважають інформацію, розміщену на платформі Moodle (61%). Алгоритми медичних процедур у системі Perquisite Exam відіграють значну роль у підготовці (32%), що вказує на необхідність наявності доступної інформації до практичного відпрацювання навичок. Проведення пробного ОСКІ на базі навчально-виробничого комплексу інноваційних технологій навчання (НВК ІТН) та консультації на кафедрах університету також високо цінуються, їх корисність відзначили відповідно 42% та 35% респондентів.

Загалом, результати свідчать про переважно позитивний досвід здобувачів у підготовці до ліцензійних іспитів, але респонденти вказують на певні проблеми та можливі напрямки для подальшого покращення навчального процесу.

Основні проблеми, з якими найчастіше стикаються студенти під час підготовки до етапів випускної атестації (ліцензійний іспит «Крок» та об'єктивний структурований клінічний іспит):

− нерівномірне опрацювання практичних навичок: окремі навички повторюються, тоді як інші залишаються не охопленими, особливо на вузьких спеціальностях (офтальмологія, психіатрія, отоларингологія, дерматовенерологія, фтизіатрія тощо);

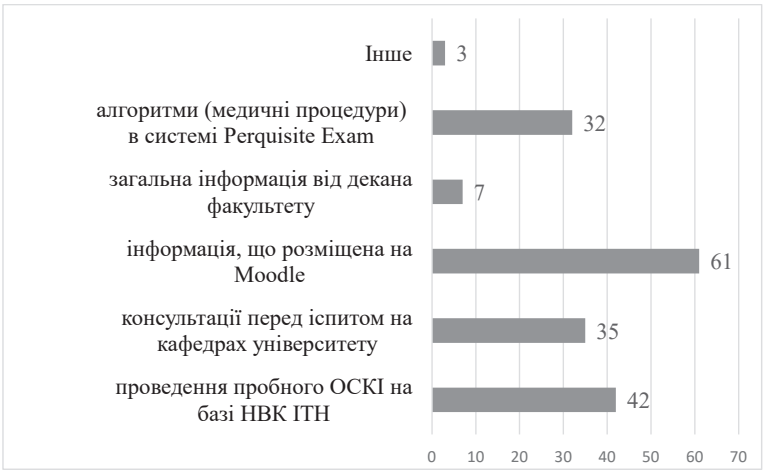


Рис. 4. Розподіл відповідей щодо користування ресурсами для підготування до об'єктивного структурованого клінічного іспиту ОСКІ

– брак консультацій або недостатня їх якість (без глибокого опрацювання проблемних моментів, пояснення алгоритмів тощо);

– відсутність консультацій з окремих дисциплін (офтальмологія, неврологія, отоларингологія, дитяча хірургія тощо);

– стрес, демотивація, відчуття тиску та перевантаження через нераціональну організацію підготовки.

На підставі отриманих відповідей респондентів можна сформулювати наступні пропозиції для покращення підготовки:

– щорічне оновлення колекції буклетів та матеріалів з підготовки по дисциплінах;

– обов'язкове проведення консультацій, в тому числі з дисциплін, вивчення яких вже завершено на випускному курсі навчання;

– підвищення педагогічної майстерності викладачів – використання наочних матеріалів, методу ключових слів та методу виключення неправильної відповіді при розв'язанні тестових завдань, а також запобігання поспішності під час відповіді на тестові завдання;

– збільшення обсягу матеріалів для підготовки до ОСКІ – створення відео з опрацювання алгоритмів та роботою зі стандартизованими пацієнтами;

– інтеграція алгоритмів ОСКІ у навчальний процес з обов'язковою індивідуальною здачею;

– організація індивідуальних та групових консультації з викладачами для опрацювання проблемних навичок;

– проведення тренування на станціях із стандартизованими пацієнтами;

– зменшення тиску на студентів та забезпечення їх психологічної підтримки;

– стимулювання студентів до відповідальності за власну підготовку.

Висновок. Здобувачі вказують на необхідність покращення консультацій та підвищення їхньої якості, а також на важливість практичної підготовки через пробні іспити та симуляції. Вони також пропонують вдосконалити навчальні матеріали та алгоритми, а також залучити до процесу підготовки викладачів із досвідом. Багато пропозицій спрямовані на те, щоб зробити підготовку більш системною та інтегрованою в навчальний процес. Анкетування є достатньо об'єктивним методом оцінки якості підготовки до ліцензійних іспитів з точки зору здобувачів. На підставі отриманої інформації може бути розроблений план коригувальних дій для подальшого покращення якості підготовки до випускної атестації, обов'язково повинен враховуватися психологічний стан студентів – можуть бути запропоновані додаткові консультації та проведення психологічна підтримка.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Ред. від 09.04.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv#n1663 (дата звернення 14.04.2025).

2. Про атестацію здобувачів ступеня фахової передвищої освіти та ступенів вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у формі єдиного державного кваліфікаційного іспиту : Постанова від 19 трав. 2021 р. № 497 / Кабінет Міністрів України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/497-2021-%D0%BF#n54 (дата звернення 14.04.2025).

3. Про затвердження Порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступенів фахової передвищої освіти та вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров'я» : Постанова від 19 трав. 2018 р. № 334 / Кабінет Міністрів України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF#n9 (дата звернення 14.04.2025).

4. Центр тестування при МОЗ України URL https://www.testcentr.org.ua/uk/ (дата звернення 14.04.2025)

5. Про затвердження змін до Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів : Наказ від 24.05.2024 р. № 900 / МОЗ України. URL: https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukrayini-vid-24-05-2024-900-pro-zatverdzhennya-zmin-do-poryadku-umov-ta-strokiv-rozroblennya-i-provedennya-yedinogo-derzhavnogo-kvalifikacijnogo-ispitu-ta-kriteriyiv-ocinyuvannya-rezultativ (дата звернення 14.04.2025).

6. Medical Students' Training For a Final Examination in Surgery – The Technion Experience / Rosenberg N. et al. *Medical Education Online :* [serial online]. 2007. Vol. 12. URL: http://www.med-ed-online.org (Last accessed: 14.04.2025).

7. Zelesniack E., Oubaid V., Harendza S. Final-year medical students' competence profiles according to the modified requirement tracking questionnaire. *BMC medical education*. 2021. Vol. 21, N 1. P. 319. doi: 10.1186/s12909-021-02728-2

8. Lazarus P. A. Patients' experiences and perceptions of medical student candidates sitting a finals examination. *Medical Teacher*. 2007. Vol. 29, N 5. P. 478–483. doi: 10.1080/01421590701509621.

9. Introducing an assessment tool based on a full set of end-of-training EPAs to capture the workplace performance of final-year medical students / Peters H., Holzhausen Y., Maaz A. et al. *BMC Medical Education*. 2019. N 19. P. 207. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-019-1600-4 (Last accessed: 14.04.2025).

10. Положення про організацію освітнього процесу в ОНМедУ. *Одеський національний медичний університет* : вебсайт. URL: https://onmedu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/Polozhennja-pro-organizaciju-osvitnogo-procesu.pdf (дата звернення 14.04.2025)

11. Положення про об'єктивний структурований клінічний іспит. *Одеський національний медичний університет* : вебсайт. URL: https://onmedu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/02/Polozhennja_pro_obiektivnij_strukturovanij_praktichnij_klinichnij_ispit.pdf (дата звернення 14.04.2025)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

DISTANCE LEARNING IN PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION AS A PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEM

УДК 37.091.33:[377.018.43:004]
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.12

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

У статті обґрунтовано теоретичні засади організації дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти. У результаті проведеного дослідження дистанційне навчання визначено як сукупність інформаційних технологій та методик викладання, які дають змогу забезпечити освітній процес закладу фахової передвищої освіти в інтерактивному режимі, а також організувати самостійну роботу здобувачів з матеріалами інформаційної мережі. Виявлено, що дистанційне навчання у закладах фахової передвищої освіти забезпечує гнучкий, доступний та ефективний спосіб здобуття професійно важливих знань і навичок, що відповідають вимогам сучасного ринку праці. Показано, що організація освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію викладачів зі здобувачами, регулярне відстеження результатів їх навчання та надання підтримки в освітньому процесі. Складовою дистанційного навчання в закладі фахової передвищої освіти визначено реалізацію за допомогою використання інформаційних технологій, зокрема освітніх платформ та спеціальних сервісів. Доведено, що дистанційне навчання в закладі фахової передвищої освіти може відбуватися як в асинхронному (учасники взаємодіють із затримкою у часі, застосовуючи при цьому інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі), так і в синхронному (учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою засобів аудіо- чи відеоконференції) режимах. Важливою перевагою дистанційного навчання визначено забезпечення гнучкості та індивідуалізації освітнього процесу у закладі фахової передвищої освіти. Перспективами досліджень визначено розробку моделі підвищення ефективності використання технологій дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти.

Ключові слова: *фахова передвища освіта, заклад фахової передвищої освіти, дистанційне навчання, інформаційні технології, освітня платформа, онлайн-сервіс, асинхронний режим, синхронний режим.*

The article substantiates the theoretical foundations of organising distance learning in institutions of professional pre-higher education. As a result of the study, distance learning is defined as a set of information technologies and teaching methods that allow to ensure the educational process of a professional pre-higher education institution in an interactive mode, as well as to organise independent work of students with the materials of the information network. It has been found that distance learning in pre-higher education institutions provides a flexible, accessible and effective way to acquire professionally important knowledge and skills that meet the requirements of the modern labour market. It is shown that the organisation of the educational process in a professional pre-higher education institution should ensure regular and meaningful interaction of teachers with students, regular monitoring of their learning outcomes and provision of support in the educational process. An important component of distance learning in a professional pre-higher education institution is its implementation through the use of information technologies, in particular educational platforms and special services. It is proved that distance learning in a professional pre-higher education institution can take place both in asynchronous (participants interact with a time delay, using interactive educational platforms, e-mail, forums, social networks) and synchronous (participants are simultaneously in the electronic educational environment or communicate through audio or video conferencing) modes. An important advantage of distance learning is the flexibility and individualisation of the educational process in a professional pre-higher education institution. Prospects for further research are the development of a model for improving the efficiency of using distance learning technologies in pre-higher education institutions.

Key words: *professional pre-higher education, institution of professional pre-higher education, distance learning, information technology, educational platform, online service, asynchronous mode, synchronous mode.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку фахової передвищої освіти відбуваються суттєві трансформації у способах передачі та використання інформації. Це, у свою чергу, стимулює розвиток освітніх технологій і сприяє активному впровадженню дистанційного навчання, яке стає одним із ключових напрямів реформування освітньої системи України. Сьогодні дистанційна форма навчання стрімко набуває популярності, що значною мірою обумовлено пандемією COVID-19. Протягом кількох місяців очне навчання було неможливим, тому саме дистанційне навчання стало єдиним доступним варіантом у системах загальної середньої, передвищої та вищої освіти. Ренесанс дистанційного навчання у закладах передвищої освіти продовжився після повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну в лютому 2022 року й триває дотепер.

Зазначимо, що інформатизація українського суспільства передбачає пріоритетний розвиток інформатизації в сфері фахової передвищої освіти, яка виступає основою для формування кадрового потенціалу, що забезпечує сам процес інформатизації та соціально-економічний прогрес. У цій сфері закладається фундамент майбутніх досягнень і суспільного розвитку загалом. У цьому контексті важливо створити належні умови для використання сучасних інформаційно-комунікаційних

технологій, орієнтованих на інтереси студентів і відповідно до концепції безперервної освіти для всіх. Зазначена освіта в умовах інформаційного суспільства суттєво відрізняється від освітньої моделі індустріальної епохи як за цілями, так і за методами й потенційними можливостями освітньої діяльності. Таким чином, фахова передвища освіта потребує модернізації, що базується на використанні інноваційних технологій дистанційного навчання, спрямованих на формування у студентів якостей, необхідних для успішної самореалізації в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показує, що значна частина дослідників звертає увагу на різноманітність принципів, які визначають організацію, структуру та реалізацію положень дистанційного навчання (В. Биков, Д. Бондаренко, С. Кравець, Л. Петренко, В. Ягупов та ін.). Окремі аспекти змісту та організації дистанційного навчання досліджували Г. Лук'яненко, М. Мазур, С. Петровський, М. Яновський та ін. Основні психолого-педагогічні вимоги до організації дистанційної освіти розкрито у працях В. Депутат, О. Іванової, М. Смульсон та ін. Вченими при цьому досліджено різні аспекти дистанційної освіти, зокрема – особливості побудови освітнього процесу в закладі освіти із застосуванням дистанційних освітніх технологій; психолого-педагогічні особливості проєктування віртуального освітнього середовища; соціально-психологічні аспекти дистанційної освіти; психолого-педагогічні проблеми організації дистанційного навчання; педагогічні чинники упровадження дистанційних технологій в освітній процес закладів загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти та ін. Вивчення теорії і практики організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти дало змогу виявити протиріччя між можливостями технологій дистанційного навчання та недостатньою розробленістю методики їх використання. Відтак, констатуємо актуальність проблеми, її недостатню розробленість у педагогічній теорії та освітній практиці закладів фахової передвищої освіти, а також необхідність розв'язання виокремлених протиріч.

Мета статті – обґрунтування теоретичних засад організації дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Активні трансформаційні процеси, які відбуваються в системі освіти України і пов'язані з реалізацією завдань Закону України «Про фахову передвищу освіту» [1], актуалізують визначення основних засад дослідження. Так, відповідно до чинного законодавства, фахова передвища освіта забезпечує здобуття освітньої кваліфікації, що підтверджує готовність виконувати спеціалізовані завдання в конкретній галузі професійної діяльності. Особи, які навчаються за цією освітньою програмою, отримують диплом фахового молодшого бакалавра. Варто зазначити, що в закладах фахової передвищої освіти активно впроваджується студентоорієнтоване навчання. Цей підхід передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і інтересам здобувачів освіти, забезпечуючи можливості для формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Крім того, освітній процес в закладах фахової передвищої освіти будується на засадах партнерства та взаємної поваги між здобувачами освіти й педагогічними працівниками.

Важливим завданням організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти є використання технологій дистанційного навчання, які активно застосовуються у навчанні студентів денної і заочної форм навчання. При цьому існує багато визначень дефініції «дистанційне навчання».

Так, В. Ягупов характеризує дистанційне навчання як процес передачі знань і формування умінь та навичок, що відбувається через інтерактивну взаємодію. Ця взаємодія може здійснюватися як між студентом і викладачем, так і між студентами та інтерактивним інформаційним ресурсом. Зазначений ресурс відображає ключові елементи навчального процесу, такі як мета, цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання, і реалізується із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [2].

Д. Бондаренко вказує, що дистанційне навчання – це «систематична організація навчання, побудована на взаємодії викладача та студента, студентів між собою на відстані, що відбиває всі елементи, притаманні навчальному процесу (цілі, засоби навчання, зміст, організаційні форми) і реалізується з використанням інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій» [3, с. 53].

Г. Лук'яненко трактує дистанційне навчання як систему технологій, яка забезпечує швидку доставку здобувачам освіти необхідного обсягу навчального матеріалу. Вона передбачає інтерактивну взаємодію між викладачами та студентами в процесі навчання, а також створює умови для самостійної роботи здобувачів освіти над опануванням запропонованого матеріалу [4].

В. Биков розглядає дистанційне навчання через кілька ключових аспектів:

− як специфічну форму інституалізації та реалізації освітнього процесу в закладі освіти, що характеризується переважно екстериторіальною взаємодією між учасниками навчання;

− як тип навчання, у якому взаємодія між ініціаторами та учасниками навчального процесу здійснюється асинхронно у часовому вимірі, за активного використання традиційних засобів зв'язку для доставки навчальних матеріалів та інформаційних ресурсів;

– як форму навчання, що базується переважно на індивідуалізованій взаємодії між організаторами й учасниками навчального процесу, яка може відбуватися як синхронно, так і асинхронно, із залученням електронних транспортних систем, комп'ютерних мереж, Інтернету та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

С. Гончаренко визначає дистанційне навчання як індивідуалізований процес засвоєння знань, формування умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, який переважно здійснюється через опосередковану взаємодію між учасниками навчального процесу, що знаходяться на відстані один від одного. Цей процес організовується у спеціалізованому середовищі, яке базується на сучасних психолого-педагогічних підходах та інформаційно-комунікаційних технологіях [6].

Системний аналіз тлумачень дистанційного навчання показує, що більшість дослідників виділяють кілька ключових складових цієї категорії. Зокрема, до них відносять: навчання, яке здійснюється в паралельній (синхронній) та неодночасній (асинхронній) формах; сукупність елементів навчального процесу, таких як організаційні форми, зміст, цілі, засоби навчання, методи та суб'єкти навчання; а також використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Найбільш повне визначення дистанційного навчання, на нашу думку, запропоноване у «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженому наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115: «дистанційне навчання – організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [7]. Це Положення також регулює механізм здобуття освіти за дистанційною формою навчання, а також визначає особливості застосування технологій дистанційного навчання в процесі освіти.

Як стверджують Н. Вовковінська, Т. Голуб, Ю. Дорошенко, Л. Забродська, С. Карпенко, Ю. Лавриш, В. Попов, Н. Саєнко, Ю. Тарнавський та ін., організація дистанційного навчання здобувачів освіти в асинхронному режимі передбачає використання різних цифрових інструментів, таких як електронна пошта, хмарні сховища (Google Диск, Dropbox та інші), соціальні мережі, месенджери, сайти, блоги та віртуальні дошки. Зокрема:

1. Електронна пошта: педагог надсилає здобувачам освіти навчальні матеріали, посилання на онлайн-ресурси, завдання тощо. Студенти самостійно опрацьовують ці матеріали та виконують завдання, після чого відправляють виконану роботу назад на електронну пошту викладача.

2. Google Диск, Dropbox та інші хмарні сховища: викладач створює спільну папку, де розміщує навчальні матеріали та завдання. Здобувачі освіти самостійно працюють з матеріалами, виконують завдання та завантажують їх назад у ту ж саму папку.

3. Соціальні мережі та месенджери: викладач створює групу в соціальних мережах чи месенджерах (Facebook, Viber, Telegram тощо), де розміщує навчальні матеріали, посилання на ресурси та завдання. У таких групах можна проводити опитування та обговорення.

4. Сайт, блог, віртуальна дошка: викладач публікує навчальні матеріали, посилання на ресурси та завдання на власному сайті чи блозі, а також використовує віртуальні дошки або інтерактивні плакати (Padlet, Lino, ThingLink, Genial.ly). Здобувачі освіти самостійно працюють з матеріалами, виконують завдання та надсилають їх на електронну пошту викладача або публікують їх у коментарях до постів або на віртуальній дошці. Виконані завдання можуть бути також розміщені в тестових системах [8; 9; 10 та ін.].

С. Кравець зазначає, що синхронний режим дистанційного навчання передбачає одночасну взаємодію між учасниками, які перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою аудіо- чи відеоконференцій. Організація такого навчання можлива за використання платформ дистанційного навчання, таких як Moodle, Google Classroom та ін. У рамках цих платформ викладач створює дистанційний курс, реєструє здобувачів освіти або надає код для приєднання до класу (наприклад, у Google Classroom). У створеному курсі викладач розміщує навчальні матеріали, такі як текстові документи, презентації, відеозаписи, завдання та посилання на додаткові освітні ресурси. Здобувачі освіти ознайомлюються з цими матеріалами, виконують завдання та завантажують їх у систему. Викладач перевіряє виконані завдання, оцінює їх та надає коментарі до робіт [2].

В. Биков, Т. Васильєва, Ю. Петрушенко та О. Пінчук зазначають, що при синхронному режимі навчання учасники одночасно перебувають у системі дистанційного навчання та беруть участь у вебінарах, відеоконференціях, семінарах, чатах тощо. Для проведення вебінарів і відеоконференцій використовуються сервіси, такі як BigBlueButton, Google Hangouts, YouTube та інші. Викладач створює обліковий запис на відповідному сервісі, планує трансляцію та надсилає посилання на заплановану трансляцію здобувачам освіти через електронну пошту. Під час трансляції викладач має змогу демонструвати дошку, записувати або малювати на ній, а також надавати здобувачам освіти можливість взаємодії, якщо

це дозволяє обраний сервіс. Для проведення чатів використовується спілкування в реальному часі через месенджери, такі як Viber, Messenger, Telegram, WhatsApp, а також чат на пошті Gmail. Використання спільних документів Google (документи, презентації, таблиці, малюнки тощо) дає змогу організувати роботу в реальному часі, де здобувачі можуть спільно створювати документи, записувати відповіді, думки, формули, створювати слайди та коментувати їх. Цей інструмент також може бути використаний в асинхронному режимі [11; 12 та ін.].

О. Базелюк, Г. Гордійчук, Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Кухаренко, М. Мазур, Л. Петренко, С. Петровський, О. Спірін, М. Яновський виділяють форми дистанційного навчання для майбутніх фахівців, які є різноманітними і адаптованими до вимог сучасного освітнього процесу. Кожна з форм має переваги і дозволяє студентам гнучко поєднувати теоретичні знання та практичні навички, працюючи в комфортному форматі. Зокрема, йдеться про такі форми дистанційного навчання майбутніх фахівців, як:

1. Синхронне навчання, яке передбачає, що студенти навчаються в режимі реального часу, тобто з одночасною участю в заняттях, лекціях, вебінарах чи консультаціях. Це забезпечує інтерактивність і дозволяє студентам взаємодіяти з викладачем та однокурсниками, ставити запитання та отримувати відповіді безпосередньо під час заняття. До прикладів синхронного навчання автори відносять вебінари та онлайн-лекції (викладачі проводять заняття через відеоконференції, де студенти можуть слухати лекції, брати участь в обговореннях, виконувати інтерактивні завдання) і онлайн-консультації (персональні або групові консультації, що дозволяють розв'язувати конкретні питання студентів і поглиблювати знання з окремих тем).

2. Асинхронне навчання, яке передбачає, що студенти отримують навчальні матеріали, виконують завдання та вивчають лекції у зручний для себе час, без обов'язкової участі в онлайн-зустрічах у реальному часі. Це дозволяє здобувачам мати свободу у плануванні навчального процесу, а також зручність у доступі до навчальних матеріалів. До прикладів асинхронного навчання відносять відео-лекції та онлайн-курси (студенти мають доступ до заздалегідь записаних лекцій, навчальних відео, презентацій та матеріалів, які можна переглядати в будь-який час), онлайн-тести та завдання (студенти виконують індивідуальні або групові завдання, тестування чи практичні роботи, які можуть бути здані онлайн у зручний для них час), форуми та блоги (комунікація через форуми або онлайн-платформи, де студенти можуть задавати питання, обмінюватися досвідом та отримувати підтримку від викладачів).

3. Модульне навчання, яке організовується на основі чітко структурованих модулів або блоків навчальної програми, що дозволяє розбити великий обсяг матеріалу на невеликі частини, кожна з яких має певну тематику. Це дає можливість гнучко планувати навчання та поступово освоювати нові знання. До прикладів модульного навчання автори відносять модульні курси (кожен курс складається з кількох модулів, які можна вивчати поетапно. Це може включати теоретичні матеріали, практичні завдання та оцінювання після кожного модуля) і самостійне освоєння матеріалу (студенти самостійно вивчають матеріали кожного модуля, виконують вправи та завдання, отримують зворотний зв'язок).

4. Проєктне навчання, яке дозволяє студентам працювати над реальними або моделюваннями професійних ситуацій, створюючи та реалізуючи проекти. Це може включати індивідуальні або командні завдання, які передбачають застосування теоретичних знань для вирішення практичних проблем. До прикладів проектного навчання автори відносять реальні кейс-стаді (студенти працюють над вирішенням реальних завдань або бізнес-ситуацій з галузі, в якій вони навчаються, що дозволяє розвивати навички вирішення проблем) і групові проекти (робота в команді над спільними проектами, що передбачає пошук рішень, розробку планів, реалізацію і презентацію результатів).

5. Симуляційні і віртуальні лабораторії, які дозволяють студентам отримувати практичні навички, працюючи в умовах, що максимально наближають їх до реальних. Це особливо важливо в фаховій передвищій освіті, де студенти повинні освоїти практичні аспекти роботи в конкретних галузях. Автори наводять приклади, зокрема віртуальні лабораторії (використання спеціалізованих програм для виконання лабораторних робіт і досліджень, що дозволяють студентам експериментувати без ризику та затрат) та симулятори професійних ситуацій (передбачають створення віртуальних середовищ для моделювання квазіпрофесійних процесів, таких як управління проектами, проведення ремонту, робота з технічним обладнанням).

6. Інтерактивні платформи для співпраці, які дають можливість студентам взаємодіяти між собою і з викладачами в реальному часі через чати, форуми, спільні робочі простори. Це сприяє формуванню комунікативних навичок та розвитку командної роботи. Автори наводять такі приклади інтерактивних платформ: віртуальні класи (платформи для організації групових обговорень, командних вправ, виконання спільних завдань) і мережеві ресурси для співпраці (зокрема, інструменти для спільної роботи над документами, проектами, наприклад, Google Workspace, Microsoft Teams, Moodle) [13; 14; 15; 16 та ін.].

Форми дистанційного навчання майбутніх фахівців галузі фахової передвищої освіти мають важливе значення для забезпечення ефективного і якісного процесу здобуття знань і навичок. Враховуючи специфіку фахової передвищої освіти, де необхідно поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, форми дистанційного навчання повинні бути різноманітними і адаптованими до сучасних вимог. Зазначимо, що значення дистанційного навчання для майбутніх фахівців фахової передвищої освіти набуває ваги в умовах глобалізації, цифровізації та швидких змін на ринку праці. Це новий підхід до організації навчального процесу, який має низку важливих аспектів, що суттєво впливають на підготовку висококваліфікованих кадрів у різних галузях професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури дає нам змогу визначити аспекти застосування технологій дистанційного навчання у закладах фахової передвищої освіти.

1. Доступність освіти. Дистанційне навчання значно підвищує доступність фахової передвищої освіти для студентів, незалежно від їх географічного розташування, соціального статусу чи фізичних обмежень. В умовах, коли багато людей не мають змоги навчатися в традиційних навчальних закладах через відстань, фінансові обмеження або інші фактори, дистанційне навчання створює можливості для здобуття професійних знань та навичок без необхідності переїзду або відвідування навчальних закладів. Це особливо важливо для студентів з віддалених регіонів або з обмеженими можливостями.

2. Гнучкість і зручність. Дистанційне навчання дозволяє студентам самостійно планувати свій час та організовувати навчання в зручний для них спосіб. Вони можуть навчатися в зручний для себе час, обираючи оптимальний темп засвоєння матеріалу. Це важливо для тих, хто поєднує навчання з роботою, сімейними обов'язками або іншими заняттями. Гнучкість у навчальному процесі сприяє зниженню стресу і підвищенню мотивації студентів.

3. Інноваційні технології та методи навчання. Дистанційне навчання активно використовує новітні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що дозволяє студентам ознайомлюватися з сучасними інструментами та методами роботи. Вони мають змогу освоювати цифрові платформи, програмне забезпечення та інструменти для професійної діяльності, що робить їх більш конкурентоспроможними на ринку праці. Ці навички є важливими для майбутніх фахівців у різних галузях, де технології набувають все більшого значення.

4. Індивідуалізація навчання. Дистанційне навчання дозволяє реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента. Завдяки онлайн-курсах, інтерактивним матеріалам, відео-лекціям, тестам та практичним завданням студенти можуть працювати в своєму темпі, поглиблювати знання в обраних напрямках і отримувати індивідуальну допомогу від викладачів через онлайн-консультації або форуми. Це важливо для ефективного засвоєння складних професійних навичок і знань.

5. Розвиток цифрових компетентностей. Майбутні фахівці, що навчаються в дистанційному форматі, розвивають цифрові навички, які є важливою частиною їхньої професійної підготовки. Володіння технологіями онлайн-комунікації, цифровими інструментами для обробки даних і створення контенту, а також здатність працювати в онлайн-середовищі стають необхідними вимогами до фахівців у багатьох професіях. Уміння ефективно використовувати цифрові ресурси також робить випускників більш конкурентоспроможними.

6. Економія часу та ресурсів. Дистанційне навчання дозволяє знизити витрати на оренду приміщень, обладнання та транспорт, що особливо важливо для навчальних закладів з обмеженими бюджетами. Крім того, студенти можуть заощадити час, оскільки їм не потрібно витрачати його на поїздки до навчальних закладів. Це дозволяє зосередитись на навчанні та підвищити ефективність освоєння матеріалу.

7. Підготовка до роботи в цифровому середовищі. Дистанційне навчання дозволяє студентам взаємодіяти з викладачами та однокурсниками з різних куточків світу. Це створює можливості для культурного обміну, набуття досвіду роботи в міжнародних командах та підвищує рівень комунікаційних навичок. У професіях, де важливе вміння працювати з людьми з різних культур і країн, дистанційне навчання дає значну перевагу [78].

8. Можливість для безперервного навчання та професійного розвитку. Дистанційне навчання також дозволяє майбутнім фахівцям продовжувати освіту протягом усієї кар'єри. Враховуючи постійний розвиток технологій і зміну вимог, можливість навчатися онлайн допомагає постійно оновлювати свої знання та навички, щоб залишатися конкурентоспроможними на ринку праці [5].

Констатуємо: дистанційне навчання в закладі освіти організовується на основі інформаційно-комунікаційних технологій, які дають змогу забезпечити освітній процес в інтерактивному режимі і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі. При цьому організація освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію викладачів зі здобувачами, а заклад освіти забезпечує як регулярне відстеження результатів їх навчання, так і надання підтримки в освітньому процесі. Важливою складовою частиною дистанційного навчання є його реалізація за допомогою інформаційних технологій, зокрема освітніх платформ та спеціальних електронних сервісів. Значення

дистанційного навчання у закладах фахової передвищої освіти полягає в тому, що воно забезпечує гнучкий, доступний та ефективний спосіб здобуття професійно важливих знань і навичок, що відповідають вимогам сучасного ринку праці. Дистанційне навчання у закладах фахової передвищої освіти сприяє також розвитку цифрових компетентностей, індивідуалізації навчального процесу та підготовці фахівців, які можуть працювати в умовах глобалізації та цифрової трансформації.

Висновки. У результаті проведеного дослідження дистанційне навчання визначено як сукупність інформаційних технологій та методик викладання, які дають змогу забезпечити освітній процес закладу фахової передвищої освіти в інтерактивному режимі, а також організувати самостійну роботу здобувачів з матеріалами інформаційної мережі. При цьому організація освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію викладачів зі здобувачами, регулярне відстеження результатів їх навчання та надання підтримки в освітньому процесі. Важливою складовою дистанційного навчання в закладі фахової передвищої освіти є його реалізація за допомогою використання інформаційних технологій, зокрема освітніх платформ та спеціальних сервісів. Дистанційне навчання в закладі фахової передвищої освіти може здійснюватися як в асинхронному, так і в синхронному режимах. У асинхронному режимі учасники взаємодіють із затримкою у часі, використовуючи інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми та соціальні мережі. У синхронному режимі учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою аудіо- чи відеоконференцій. Важливою перевагою дистанційного навчання є забезпечення гнучкості та індивідуалізації освітнього процесу. Це дозволяє здобувачам освіти працювати у зручний для них час, а також адаптувати навчальний процес відповідно до їхніх індивідуальних потреб і можливостей, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці моделі підвищення ефективності використання технологій дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 6 червня 2019 р. № 2745-VIII. Верховна Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.Ua/laws/show/2745-19#Text.

2. Дистанційне навчання в системі професійно-технічної освіти : монографія / авт. кол. : В. В. Ягупов, Л. М. Петренко, С. Г. Кравець та ін. Житомир : Полісся, 2019. 234 с.

3. Бондаренко Д. М. Підготовка викладачів вищого навчального закладу до здійснення дистанційного навчання : дис. .. канд. пед наук. Київ, 2018. 186 с.

4. Дистанційне навчання кваліфікованих робітників в умовах виробництва : навчальний посібник / за ред. Г. І. Лук'яненко. Київ : ІПТО НАПН України, 2015. 217 с.

5. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / за ред. В. Ю. Бикова. Київ : Педагогічна думка, 2010. 160 с.

6. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 522 с.

7. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. від 08.09.2020 № 1115. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR1asZLr7BwawT2aBMS19Hg00-kPrg0zL08dBycPF5kRa5Dw3qgu7QqH7W g_aem_eyjxx8Xdolvlt7PT2 TYdQ#Text.

8. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес : виклики та перспективи : монографія / Саєнко Н.С., Голуб Т.П., Лавриш Ю.Е. та ін. Київ : Центр учбової літератури, 2022. 220 с.

9. Інформатизація вищої освіти : програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н. В. Вовковінська, Ю. О. Дорошенко, Л. М. Забродська та ін. Київ : Педагогічна думка, 2014. 272 с.

10. Карпенко С.Г., Попов В.В., Тарнавський Ю.А. Інформаційні системи та технології. Київ : МАУП, 2014. 628 с.

11. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ : колективна монографія / за ред. В.Ю. Бикова, О.П. Пінчук. Київ : Ямчинський О.В., 2019. 186 с.

12. Цифрові технології в освіті : сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / за ред. Т. А. Васильєвої, Ю. М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.

13. Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів : колективна монографія / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, М. Ю. Кадемія та ін. Вінниця : Нілан, 2017. 416 с.

14. Кухаренко В. М. Теорії навчання на сучасному етапі розвитку дистанційного навчання. *Теорія та методика електронного навчання*. 2022. Том III. С. 153-161.

15. Мазур М. П., Петровський С. С., Яновський М. Л. Особливості розробки віртуальних практичних інтерактивних засобів навчальних дисциплін для дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць*. 2020. №3. С. 40-46.

16. Технології дистанційного професійного навчання : методичний посібник / О. В. Базелюк, О. М. Спірін, Л. М. Петренко та ін. Житомир : Полісся, 2018. 160 с.

FORMATION OF KEY GRAPHIC COMPETENCIES RELATED TO INTERDISCIPLINARY TEACHING PRINCIPLES

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ, ПОВ'ЯЗАНИХ З МІЖДИСЦИПЛІНАРНИМИ ПРИНЦИПАМИ НАВЧАННЯ

UDC 378.12
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.13

Brednyova V.P.,
Candidate of Technical Sciences, PhD, Professor at the Department of Descriptive Geometry and Engineer Graphic, Architectural and Art Institute Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture

Prokhorets I.M.,
Senior Lecturer at the Department of Drawing, Painting and Architectural Graphics, Architectural and Art Institute Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture

Increased requirements to the quality of education in higher education institutions are directly related to the need to achieve results in priority areas of science and technology development. Nowadays, the ability of complex application of knowledge and individual competencies, as well as comparison and transfer of ideas and methods from one discipline to another is of great importance, which is an urgent task for Higher Education Institutions (HEI). In recent years, the range of tasks that can be solved using graphic methods has significantly expanded, which is why the role and significance of graphic disciplines, which lay the foundations of both spatial representation and the formation of key graphic competencies, has increased accordingly. In this regard, increasing the motivation and interest of students throughout the entire educational process at the HEI, awareness of the need to obtain a high-quality graphic education, which is the key to success in future professional activities, is of current and important importance.The article examines the issues of using interdisciplinary approaches and interdisciplinary integration in teaching graphic disciplines to students of creative and technical specialties. The aim of the study is to generalize the author's many years of experience in teaching graphic disciplines to junior students of architectural and civil engineering specialties, as well as pre-university graphic training of applicants with an emphasis on taking into account interdisciplinary connections. Expert assessments and a comparative method of content analysis, systematic field observations of the educational process, and analytical specific results from scientific and methodological literature sources were used as experimental research methods. The search for improving interdisciplinary approaches will continue in the future, which is associated with an in-depth study of the interdisciplinary features of teaching graphic disciplines among students of different specialties of higher educational institutions.
Key words: *interdisciplinary connections, key graphic competencies, junior students of architectural and construction specialties disciplines.*

Підвищення вимог до якості освіти у вузах безпосередньо пов'язане з необхідністю досягнення результатів за пріоритетними напрямками розвитку науки та техніки. На сучасному етапі вміння комплексно застосовувати знання та індивідуальні компетенції, а також порівнювати та переносити ідеї та методи з однієї дисципліни до іншої має велике значення, що є актуальним завданням для закладів вищої освіти (ЗВО). Протягом останніх років помітно поширилось коло задач, які можна розв'язувати графічними методами, тому відповідно підвищена роль і значущість графічних дисциплін, що закладають як основи просторового уявлення, так і формування ключових графічних компетенцій. У зв'язку з цим актуальне і важливе значення приймає підвищення вмотивованості та зацікавленості студентів протягом всього навчально-виховного процесу у ЗВО, усвідомлення необхідності здобуття якісної графічної освіти, що є запорукою успішності у майбутній професійній діяльності. У статті розглядаються питання використання міждисциплінарних підходів та міждисциплінарної інтеграції у навчанні графічних дисциплін студентів творчих та технічних спеціальностей. Метою цього дослідження є узагальнення багаторічного авторського досвіду викладання графічних дисциплін студентам молодших курсів архітектурних та будівельних спеціальностей, а також довузівської графічної підготовки абітурієнтів з орієнтацією обліку міждисциплінарних зв'язків. Як експериментальні методи дослідження в статті використовувалися експертні оцінки та порівняльний метод контент-аналізу, систематичні натурні спостереження за навчальним процесом, аналітичні конкретні результати з науково-методичних літературних джерел. Пошук удосконалення міждисциплінарних підходів буде продовжено й надалі, що пов'язано із поглибленим вивченням міждисциплінарних особливостей викладання графічних дисциплін студентам різних спеціальностей вищих навчальних закладів.
Ключові слова: *міждисциплінарні зв'язки, ключові графічні компетенції, студенти молодших курсів архітектурних і будівельних спеціальностей.*

Problem statement. Interdisciplinary integration is a combination of theoretical knowledge and practical skills at all stages of training a specialist in a higher educational institution. In this sense, from our point of view, some aspects of professional graphic training of students in creative and construction specialties play an important role. Effective development of visual culture in future specialists can be realized only in conditions of high-quality establishment of interdisciplinary connections in the pedagogical process. Students must be familiar with methods that are used in other sciences and traditionally are outside the professional subject area.

Analysis of recent research and publications. In the scientific literature there are a number of studies devoted to the problem of interdisciplinary education of students of creative and technical specialties of higher educational institutions at the present stage. approaches [1, 103-113; 3, 17-21; 4, 354-360; 6, 60-68; 9, 326-331; 12, 317-325; 13, etc.]. As the analysis of many recent studies shows, the features of the methodological teaching of graphic disciplines based on the competency-based approach by

different teachers are quite diverse [2, 202-205; 5, 110-116; 11, 175-180, etc.]. From our point of view, of particular interest were those works that examined issues of mutual collaboration between a teacher and a motivated student to improve his professional key competencies [7, 122-126; 8, 215-227; 10, 36-47; 17, 175-180, etc.].

Purpose of the article. The aim of the study is to generalize the author's many years of experience in teaching graphic disciplines to junior students of architectural and civil engineering specialties, as well as pre-university graphic training of applicants with an emphasis on taking into account interdisciplinary connections.

Main material. The peculiarities of the graphic cycle disciplines are that the work is not done with objects, but with their flat images – projections. In order to complete a particular task, the student must constantly mentally imagine the image of the object, relying on its flat image.representations. Solving problems and completing graphic assignments require students to have developed spatial, logical and algorithmic thinking, knowledge of the geometric properties of simple figures and surfaces, and skills in geometric constructions using a compass and ruler. Unfortunately, the number of teaching hours for studying graphic disciplines is decreasing every year, but the requirements for the formation and quality of students' professional competencies are increasing. It is possible to emphasize the opinion of scientists that interdisciplinary interrelation as a didactic condition for improving competencies plays a significant role in the development of creative thinking and graphic skills.

Interdisciplinary connections are a set of any mutual connections between sections and individual topics of different disciplines. Interdisciplinary and interdisciplinary connections can be defined as synonyms in the sense that an academic discipline and an academic subject are also synonyms, so in our work we have joined the same opinion.

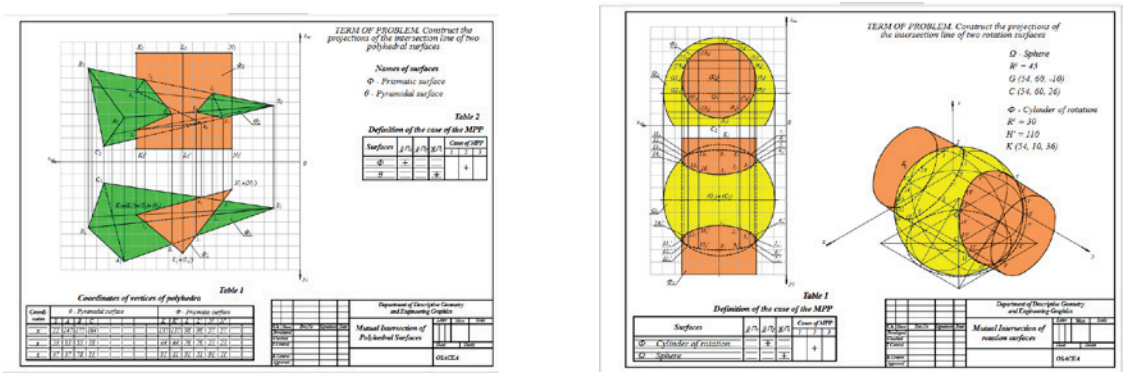
In this study of key graphic competencies of students and the influence of interdisciplinary integration on these characteristics, the empirical base consisted of students of the Architectural and Art Institute and the Civil Engineering Institute (AAI and CEI), as well as applicants – students of the Preparatory Courses of the Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture (OSACEA) in the amount of 282. The analysis of the authors' long-term work shows that first-year students' academic performance in graphic disciplines is not high enough, especially in the first semester. The main reason is the low level of school graphic training in drawing. A survey of students revealed that 82% of respondents had not studied drawing at school. Preparatory courses are an important stage in preparing applicants for study at higher educational institutions, since the tasks performed have a logical continuation in the educational process for junior students. Applicants studying in preparatory courses are usually given the task of developing their individual spatial concepts, mastering artistic and graphic skills in the application of artistic expression in various types of fine art (drawing, drawing, composition, still life) and acquiring high-quality graphic skills.

At the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics of O OSACEA, students of architectural specialties study two disciplines: "Descriptive Geometry" and "Art of Font", and students of construction specialties – "Engineering Graphics". Descriptive Geometry is a basic discipline in architecture, art and engineering education. This is a unique tool for studying the characteristics and features of spatial objects in general. During training, students are given examples of solving individual problems using visual images, algorithms for solving typical problems. **Drw. 1** shows examples of completing classical graphic problems in the discipline "Descriptive Geometry" in the first semester. **Drw. 2** shows examples of completing individual creative graphic problems on the topic “Positional problems. Construction of projections of the line of mutual intersection of surfaces.”

In the discipline "Art of Font" students become familiar with the graphical features of the execution of various types of fonts: antique, Cyrillic, Gothic, Latin, etc., which is an integral part of their future specialization as an architect or artist. **Drw. 3** shows an example of completing a graphic assignment in the discipline “Art of Font” on the topic “Latin Font”

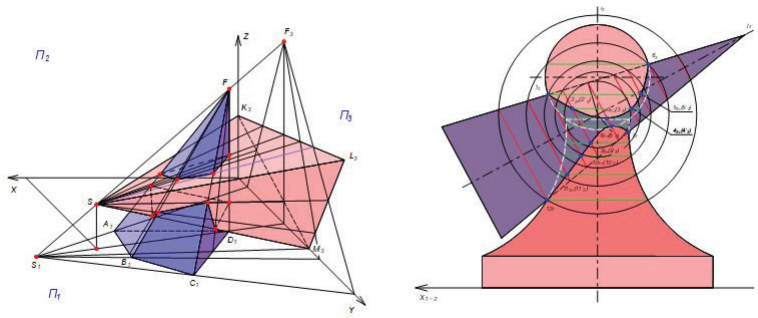
In the second semester, students study special sections of "Descriptive Geometry", namely: "Shadows in orthogonal projections. Perspective of architectural structures and individual fragments." Along with these topics, in other departments they simultaneously carry out projects of architectural structures, construct shadows and perspective images. In this way, students immediately learn the rules and patterns of theories, shadows and perspectives, and immediately find them in a separate department, which combines them into a single complex. This significantly increases the interest and motivation of students to study graphic disciplines, for example, more than 80% successfully defended their assignments on time.

The Department of Drawing, Painting and Architectural Graphics of the OSACEA teaches many graphic disciplines. Thus, in the course of studying the disciplines “Drawing and Painting”, ‘Composition’, and later “Coloristics”, students learn how to construct images of spatial objects on a plane, practice graphic skills in working with drawing tools, paints, brushes and other means, learn the rules for reconstructing the shape of an object using logical analysis and algorithms for graphic actions in solving any practical

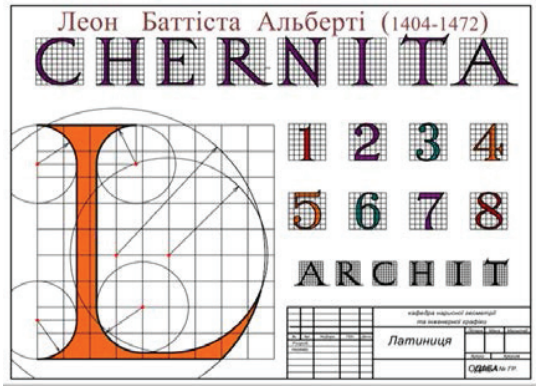


a) b)

Drw. 1. Examples of solutions to classical graphic problems in the discipline "Descriptive Geometry" in the first semester



Drw. 2. Examples of completing individual creative graphic tasks on the topic "Positional tasks. Construction of projections of the line of mutual intersection of surfaces"

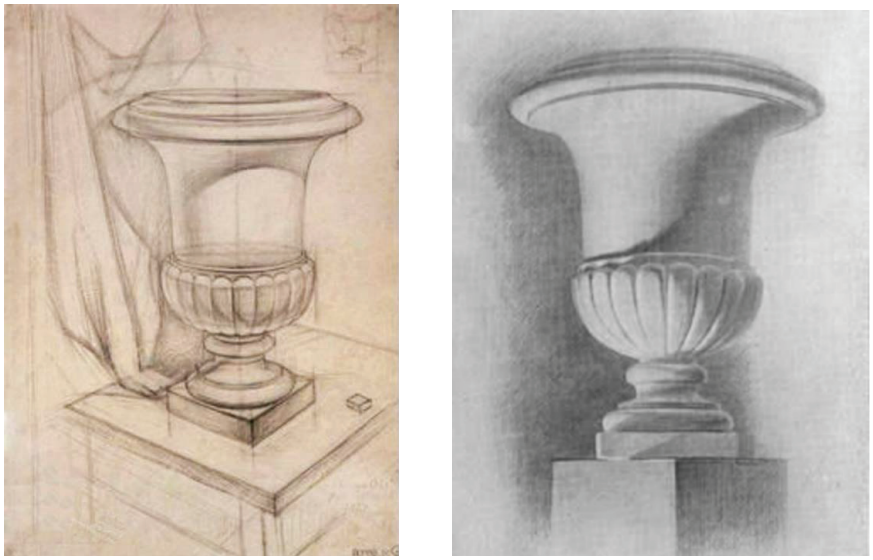


Drw. 3. An example of completing a graphic assignment in the discipline "Art of Font" on the topic "Latin Font"

problems. All this creates the basis for the development of sustainable graphic literacy and creative abilities in performing tasks in other disciplines, as well as in future professional specialties.

Conclusions. In conclusion, we emphasize that professional graphic knowledge is objectively necessary knowledge and skills that are required by the corresponding future practical activity. The competencies acquired at the university should allow the young specialist to immediately engage in active, productive work. Systematization of interdisciplinary connections in the process of studying graphic disciplines suggests their special role in education as a whole. In addition, the basic knowledge acquired by students will be strong if the learning process is creative and arouses interest in students. We see the prospect of further scientific research in the improvement of modern approaches to teaching graphic disciplines in related departments with broad discussion and debate.

a) b)



c) d)

Drw. 4. Complex contest task "Composition of letters. Building a perspective image"

REFERENCES:

1. Биркович Т.І., Варивончик А.В., Мазур Б.М. Особливості навчання студентів професійної майстерності в мистецьких закладах вищої освіти: *Питання культурології*. К.: 2021. №37. С. 103–113.

2. Bobek B. L.Teacher resiliency: a key to career longevity. *Journal of* Educational Strategies, Issues *and* Ideas. Athen: 2002. V. 75. C. 202–205.

3. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М. До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Сер. «Педагогічні науки»*. 2018. № 1(120). С. 17–21.

4. Brednyova V. Modern methodological means of teaching graphic disciplines for first-year students. *Регіональні проблеми архітектури та містобудування*. 2023. Вип. №17. Одеса, Астропрінт. С. 354–360.

5. Brednyova V.P., Prokhorets I.M., Yavorska N.M. Research of the Influence of Graphic Disciplines on the Education of Future Designers as the Basis of Professional Technical Literacy. Журнал наук. праць «*Інноваційна педагогіка*». 2024. №74. С. 110–116.

6. Brednyova V. Monitoring and criteria for the effectiveness of teaching graphic disciplines to junior courses students of creative and technical specialties. *Наукові проблеми архітектури та містобудування*. Зб. наук. праць. Одеса: 2024. Вип. 2. С. 60–68.

7. Brednyova V., Prokhorets I., Yavorska N. Research of feedback in the study of graphic disciplines in higher educational institutions. Журнал наукових праць «*Інноваційна педагогіка*» Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. 2024. № 67, т. 1. С. 122–126.

8. Brednyova V. Formation of graphic competences of first year architecture and art students. Зб. наук. праць «*Наукові проблеми архітектури та містобудування*». 2025. № 3. С. 215–227.

9. Воєвідко, Л.М. Складові професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей: *Педагогічна освіта: Теорія і практика*. 2015. №18. С. 326–331.

10. Коновець С.С. Особливості професійної підготовки викладачів образотворчого мистецтва у вищих

навчальних закладах. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. Львів. 2011. № 22. С. 36–47.

11. Осередчук О. Модель моніторингу якості вищої освіти в Україні. *Витоки педагогічної майстерності*. Львів: 2022. № 29. С. 175–180.

12. Ткачук О.В., Бредньова В.П., Смичковська О.М. Міжпредметні зв'язки дисциплін образотворчого циклу із графічними. Сумський державний педагогічний університет імені О.С. Макаренка. Зб. наук. праць "*Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*". 2021. № 5 (109). С. 317–325.

13. Удосконалення методології викладання графічних дисциплін для студентів архітектурно-художніх і будівельних спеціальностей: монографія/ А.О. Перпері та ін. Одеса: ОДАБА, 2022. 181 с.

ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВАМ АКАДЕМІЧНОЇ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

PREVENTION OF ACADEMIC MISCONDUCT INVOLVING THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE BY ECONOMICS STUDENTS DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES

УДК 378.147:004.8:81'243(075.8)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.14

Бреус О.Д.,
ст. викладач кафедри іноземних мов Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Деяк Ю.М.,
ст. викладач кафедри іноземних мов Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Кузьменко Д.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Стаття присвячена актуальній проблемі запобігання проявам академічної недоброчесності при використанні штучного інтелекту студентами економічних спеціальностей під час вивчення іноземної мови фахового спрямування у закладах вищої освіти України. В умовах цифровізації освітнього процесу та широкої доступності інструментів штучного інтелекту питання забезпечення академічної доброчесності набуває особливої ваги. Проведений аналіз літературних джерел показав значимість даного питання в Україні, а також відсутність регулювання питання доброчесності використання ШІ у закладах вищої освіти України. У статті визначено основні причини, що спонукають студентів до недоброчесного використання ШІ: недостатній рівень мовної підготовки, низька мотивація до самостійного навчання, дефіцит часу, нерозуміння етичних норм академічної поведінки та легкий доступ до цифрових ресурсів. Також, у статті показано основні способи неправомірного використання штучного інтелекту, серед яких автоматичне генерування відповідей до письмових завдань, безконтрольне застосування перекладачів та отримання відповідей до тестових завдань за допомогою ШІ. Авторами виділено основні напрями протидії недоброчесності: формування культури академічної доброчесності на заняттях, створення автентичних завдань, розвиток критичного мислення студентів, інтеграція усних форм контролю знань та навчання етичному використанню ШІ-технологій. Окремо підкреслено важливість партнерської взаємодії між викладачем і студентами, що базується на розумінні ШІ як допоміжного інструменту у процесі набуття знань. Авторами рекомендовано комплексний підхід до організації навчальної діяльності, що поєднує профілактичну роботу, інтеграцію сучасних технологій перевірки академічних текстів та стимулювання відповідального ставлення студентів до освітнього процесу. Зроблено висновок, що формування навичок етичного використання штучного інтелекту є одним із ключових завдань при підготовці фахівців у закладах ЗВО України.

Ключові слова: *ШІ (штучний інтелект), академічна доброчесність, регулювання, заклади вищої освіти.*

The article addresses the pressing issue of preventing academic misconduct involving the use of artificial intelligence (AI) by economics students during the study of a professionally oriented foreign language in Ukrainian higher education institutions. In the context of the digitalization of the educational process and the widespread accessibility of AI tools, ensuring academic integrity has gained particular importance. The conducted analysis of literary sources highlights the relevance of this issue in Ukraine, as well as the lack of regulation regarding the ethical use of AI within Ukrainian higher education institutions. The article identifies the main reasons that drive students to misuse AI: insufficient language proficiency, low motivation for independent learning, time constraints, misunderstanding of ethical academic behavior, and easy access to digital resources. Furthermore, the article outlines the main ways in which AI is improperly used, including automatic generation of written responses, uncontrolled use of machine translation tools, and obtaining answers to test assignments with the help of AI. The authors define the key strategies for counteracting academic misconduct: fostering a culture of academic integrity during classes, designing authentic assignments, developing students' critical thinking skills, integrating oral forms of knowledge assessment, and teaching ethical AI usage. Special emphasis is placed on the importance of a partnership-based interaction between teachers and students, where AI is perceived as a supportive, rather than substitutive, tool in the learning process. The authors recommend a comprehensive approach to organizing educational activities, combining preventive work, the integration of modern text verification technologies, and encouraging responsible attitudes among students toward their educational development. It is concluded that fostering ethical AI usage skills is one of the key objectives in training specialists within Ukrainian higher education institutions.

Key words: *artificial intelligence (AI), academic integrity, regulation, higher education institutions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімкий розвиток цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту (ШІ), істотно трансформував освітнє середовище як у світі, так і в Україні, відкривши нові можливості для вдосконалення навчальних процесів. Разом із тим, інтеграція ШІ в наше життя зумовила появу нових викликів, серед яких особливе занепокоєння викликають ризики порушення академічної доброчесності, особливо у вищій школі. Збільшення проявів використання студентами інструментів штучного інтелекту для виконання навчальних завдань, зокрема в галузі вивчення іноземних мов, часто супроводжується недобросовісними практиками, від пошуку інформації для написання реферату до використання генеративних моделей для написання творів і вирішення контрольних та тестових робіт. Проблема відсутності регулювання використання ШІ та відсутності чіткої політики українських ЗВО по використанню ШІ (адже ШІ не є людиною,

а заборонено використовувати роботу іншої людини) призводить до численних зловживань студентами. Особливо актуальною ця проблема постає для студентів економічних спеціальностей, де високий рівень володіння іноземною мовою є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки. У контексті підготовки економістів ефективне вивчення іноземної мови передбачає не лише набуття комунікативних компетентностей, а й розвиток навичок академічної доброчесності, критичного мислення та свідомого використання цифрових інструментів. Це все потребує зміни у ставленні до використання ШІ, для початку, на рівні Міністерства та відповідних керівних органів кожного закладу ЗВО, яке можливе лише при визначенні сутності ШІ та межі дозволеного та недозволеного. Важливим є не лише обмеження неправомірного використання ШІ, але й формування в студентів усвідомленого, етичного ставлення до його застосування в освітній діяльності, що, в першу чергу, потребує зміни політики керівництва, а також індивідуального підходу кожного викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тематика використання штучного інтелекту в освітньому процесі, а також запобігання проявам академічної недоброчесності під час вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей була розглянута авторами з різних позицій, що дозволяє комплексно проаналізувати проблему. Так, на основі аналізу літературних джерел можливо виділити наступні групи досліджень: дослідження, що розкривають ризики використання штучного інтелекту для академічної недоброчесності, представленого в роботах Abd-Elaal E. S. з авторами [5]; Birks D. з авторами [6]; Rodrigues M. з авторами [8]; та Філіпенко Л. В. [2]. У цих роботах наголошується на небезпеках безконтрольного впровадження ШІ у навчальний процес і надаються рекомендації щодо вдосконалення систем забезпечення академічної доброчесності. Наступну групу представляють дослідження, що акцентують на позитивних можливостях використання штучного інтелекту у навчанні іноземної мови, наприклад, роботи Рідель Т. [1] та Четверик В. К. [3]. Автори демонструють, як інструменти ШІ можуть сприяти розвитку комунікативних навичок, підвищувати мотивацію студентів і підтримувати їх у процесі самонавчання. Також варто згадати дослідження, присвячені розвитку критичного мислення та формуванню культури академічної доброчесності серед студентів, за поглядом авторської групи Kuchyn I. L. та ін. [7]. У роботах цієї групи підкреслюється важливість свідомого й відповідального використання новітніх технологій у навчальному процесі. Останньою можливо виділити групу досліджень, що аналізують загальні аспекти використання штучного інтелекту в науковій діяльності, як вважають Яценко О. І. та ін. [4]. Ці праці дають змогу оцінити сучасні тенденції застосування ШІ у сфері наукових досліджень і пов'язані виклики для забезпечення академічної етики.

Метою даної роботи є теоретичне обґрунтування та практичне визначення шляхів запобігання академічній недоброчесності із використанням штучного інтелекту студентами економічних спеціальностей під час вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Розвиток штучного інтелекту, його поява в Україні (на широкий загал через GPTchat) призвів до виникнення нових форм академічної недоброчесності, включаючи академічну недоброчесність студентів. На жаль, в Україні наразі не існує правового документа, який би чітко регулював межі дозволеного та забороненого при використанні ШІ в академічній діяльності. І якщо етичним кодексом більшості українських ЗВО показано, що студент не може використати чужий реферат з Інтернет, то визначення межі використання ШІ не існує.

Студенти економічних спеціальностей вивчають іноземні мови протягом всього навчання, в деяких ЗВО протягом 2 років, в деяких – всі 5 років підготовки. За цей період вони можуть активно використовувати цифрові інструменти для вивчення іноземної мови, проте нерідко вдаються до неетичних практик. Основними способами недоброчесного використання ШІ є: автоматичне генерування письмових завдань за допомогою мовних моделей (наприклад, ChatGPT), без залучення власних знань і навичок; використання онлайн-перекладачів та спеціалізованих ШІ-платформ без подальшого редагування текстів, що призводить до відсутності розвитку мовної компетенції; плагіат перекладених або згенерованих текстів, коли студент подає чужу роботу або текст, створений ШІ, як власний продукт; використання ШІ під час тестових або контрольних робіт, що спотворює результати оцінювання реального рівня знань. Такі практики порушують академічні стандарти, гальмують розвиток комунікативних і критичних навичок студентів, знижують їхню готовність до реальної професійної діяльності. Більш того, невизначеність державної академічної політики стосовно використання ШІ безпосередньо пов’язана з усвідомленням студентами можливості недоброчесності «в межах дозволеного», коли, з позиції логіки, вони розуміють недоброчесність використання ШІ при навчанні, проте, з позиції де-юре, не мають заборони на використання ШІ при навчання. Це зводить нанівець результати поточного тестування та написання письмових робіт, мотиваційних листів, і потребує кардинальної зміни підходів до організації навчання та контрою знань студентів.

Розглянемо можливі причини недоброчесного використання студентами ШІ, наприклад, при вивченні іноземної мови(фахового спрямування):

брак мотивації до навчання, коли студенти розглядають заняття з іноземної мови як другорядні порівняно з фаховими дисциплінами, а низька мотивація до глибокого опанування мовного матеріалу спонукає їх шукати легкі шляхи виконання завдань; низький початковий рівень знань з іноземної мови, коли студенти використовують ШІ як компенсаторний механізм для виконання завдань, замість того щоб удосконалювати власні мовні компетентності; нерозуміння норм академічної доброчесності, обумовлені відсутністю державного регулювання ШІ, коли неясно, що саме є порушенням доброчесності при використанні ШІ. Також варто згадати такий фактор як тиск часових обмежень та велике академічне навантаження у деяких викладачів, коли в умовах дефіциту часу та великої кількості завдань (а іноді власної нездатності організувати процес навчання) студенти шукають шляхи швидкого виконання робіт, часто звертаючись до допомоги ШІ. Окрім цього, більшість технологій ШІ доступні та прості у використанні, коли ж, наприклад, на розуміння принципів роботи програм-перекладачів чи інструментів статистичної обробки матеріалу уходить багато часу. Окрім цього, деякою мірою викладачі самі сприяють використанню та зловживанню студентами ШІ, коли використовують стандартизованні завдання без автентичних контекстів або усного супроводження, що створює умови, за яких студент може легко скористатися сторонніми інструментами без ризику бути викритим. ШІ не є «ворогом» для викладачів, проте для його коректного впровадження у наше життя та запобігання академічній недоброчесності необхідні творчі підходи та нестандартні завдання.

Для мінімізації ризиків порушення академічної доброчесності викладачу необхідно впроваджувати комплексні стратегії, орієнтовані на профілактику, мотивацію і свідоме залучення студентів до етичного використання штучного інтелекту, зокрема на заняттях з іноземної мови. Сюди відноситься: формування культури академічної доброчесності, використання автентичних завдань, розвиток навичок критичного використання ШІ, використання усного контролю знань та нові способи перевірки знань. Викладач має формувати у студентів розуміння сутності академічної доброчесності, роз'яснювати допустимі та недопустимі форми використання ШІ. Зазначимо, що критично необхідно отримати регулюючі документи від Міністерства Освіти та Науки, в інакшому випадку діяльність викладача не підкріплена правовою основою. З точки зору нормальної логіки та етики академічної взаємодії, викладач має проводити окремі заняття або інтегровані модулі, присвячені етиці академічної роботи, де обговорюються практичні приклади порушень і їх наслідки, зокрема з ШІ.

Для запобігання неетичного використання ШІ при виконанні контрольних завдань викладач має створювати завдання, які потребують індивідуальної аналітичної роботи, творчого підходу та критичного мислення, значно ускладнює можливість їх автоматичного виконання за допомогою ШІ, наприклад, написання есе з опорою на власний досвід, відповіді на відкриті дискусійні питання без чіткої шаблонної структури, проєктні роботи зі специфічними локальними прикладами, підтвердженими особистим досвідом студента. Викладач має навчати студентів використовувати ШІ як допоміжний інструмент, а не як заміну власної роботи: для аналізу якості текстів ШІ (відомого великою кількістю неточностей та помилок), для виконання завдань на редагування та покращення матеріалів, згенерованих ШІ, та для порівняння результатів автоматичного перекладу з авторським варіантом.

Врешті-решт, проблема використання ШІ студентами з недоброчесною метою при складанні іспитів, заліків, написанні контрольних робіт, може бути вирішена через використання усного контрою знань з мови. Даний метод є більш ресурсоємним, але найбільш точним. Залучення студентів до усних презентацій, обговорень і міні-інтерв'ю дозволяє викладачеві об'єктивно оцінити рівень володіння іноземною мовою, що унеможливлює результативність використання ШІ. Також використання програм для виявлення плагіату з ШІ (так звані ШІ-детектори) та алгоритмів перевірки унікальності текстів допомагає виявляти випадки некоректного застосування штучного інтелекту.

Особистий досвід авторів обумовив наступні рекомендації щодо запобігання використанню ШІ студентами-економістами на заняттях з іноземної мови. Так, викладач має чітко визначати у правилах вимогу вказувати при подачі роботи, чи використовувався ШІ та в якому обсязі. Викладач може вводити систему знижок балів або анулювання роботи за встановлення факту використання ШІ. Також викладач має створювати комплексні завдання, що вимагають послідовної роботи протягом кількох етапів із проміжним контролем. Врешті, викладач має формувати партнерські відносини із студентами, де ШІ розглядається як інструмент, який потрібно навчитися використовувати етично.

Висновки. Проблема недоброчесного використання студентами штучного інтелекту під час вивчення іноземної мови є актуальною і дедалі поширенішою в освітньому середовищі. Основними причинами цього явища виступають низька мотивація до самостійного навчання, недостатній рівень мовної підготовки, часове навантаження та нерозуміння норм академічної доброчесності. Студенти застосовують ШІ для автоматичного перекладу, генерування письмових завдань

і створення відповідей у тестах. Такі дії порушують принципи самостійності та гальмують розвиток мовних і критичних навичок. Для запобігання цим проявам викладачі повинні впроваджувати автентичні завдання, розвивати у студентів критичне мислення, навчати етичному використанню ІІ та використовувати усні форми контролю. Важливо також систематично формувати культуру академічної доброчесності через обговорення практичних прикладів і наслідків порушень. Комплексний підхід дозволяє мінімізувати ризики недоброчесності й стимулювати свідоме використання цифрових інструментів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Рідель Т., Кириченко Т. Штучний інтелект та його роль у розвитку комунікативних навичок студентів під час вивчення англійської мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2024. № 2. С. 58–67.

2. Філіпенко Л. В., Думанський О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії*, 2023. № 19.

3. Четверик В. К. Можливості ресурсів зі штучним інтелектом (Artificial Intelligence) у навчанні англійської мови. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції: матеріали 6 Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції, 22 лютого 2024 р., Харків*. Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2024.

4. Яценко О. І., Мінгальова Ю. І., Яценко О. С., Торгонська А. О. Штучний інтелект: особливості використання в наукових дослідженнях. *Theoretical and Practical Aspects of Modern Research: матеріали XXVI International scientific and practical conference, 5–7 червня 2024 р., Оттава, Канада*. Ottawa: International Scientific Unity, 2024. С. 92–95.

5. Abd-Elaal E. S., Gamage S. H., Mills J. E. Artificial intelligence is a tool for cheating academic integrity. *30th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education (AAEE 2019): Educators becoming agents of change: Innovate, integrate, motivate. Brisbane, Queensland: Engineers Australia*, 2019. P. 397–403.

6. Birks D., Clare J. Linking artificial intelligence facilitated academic misconduct to existing prevention frameworks. *International Journal for Educational Integrity*. 2023. Vol. 19, No. 1. P. 20.

7. Kuchyn I. L., Lymar L. V., Bielka K. Y., Storozhuk K. V., Kolomiiets T. V. New training, new attitudes: non-clinical components in Ukrainian medical PHDs training (regarding critical thinking, academic integrity and artificial intelligence use). *Indexed in PubMed/MEDLINE, Scopus, Embase, EBSCO, Index Copernicus, Polish Ministry of Education and Science, Polish Medical Bibliography*. 2024. Vol. 77, No. 4. P. 665–669.

8. Rodrigues M., Silva R., Borges A. P., Franco M., Oliveira C. Artificial intelligence: Threat or asset to academic integrity? A bibliometric analysis. *Kybernetes*. 2025. Vol. 54, No. 5. P. 2939–2970.

ХАРАКТЕРИСТИКА ТА МЕТОДОЛОГІЧНА ЦІННІСТЬ ЗАГАЛЬНОНАУКОВИХ ПІДХОДІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

CHARACTERISTICS AND METHODOLOGICAL VALUE OF GENERAL SCIENTIFIC APPROACHES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 001:17.022.1-027.561:378:373.2.011.3-051
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.15

Гаврилюк С.М.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

У статті схарактеризовано загальнонаукові підходи до формування професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та доведено їхню методологічну цінність. Професійний імідж вихователя визначений авторкою як цілісне уявлення, що формується у свідомості вихованців, їхніх батьків, колег, керівництва про його особистість і професійну діяльність; як поєднання зовнішнього вигляду, манери спілкування, моральних якостей, стилю взаємодії з оточенням та професійної компетентності. Задля дослідження формування професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти обрано системний, особистісний, компетентнісний, акмеологічний та аксіологічний підходи. Ці підходи схарактеризовано з позицій відомих науковців та представлено власне бачення їхньої вагомості. Системний підхід дозволяє розглядати процес формування іміджу як цілісну структуру, в якій взаємодіють особистісні характеристики вихователя, професійні компетентності, умови освітнього середовища та соціальні очікування. Особистісний підхід забезпечує розвиток емоційного інтелекту, емпатії, комунікативних навичок, формування впевненості в собі та позитивної «Я-концепції», стимулювання внутрішньої мотивації до професійної діяльності. Компетентнісний підхід передбачає засвоєння практичних навичок професійної взаємодії, уміння будувати ефективну педагогічну комунікацію, розвиток рефлексії, готовність до інновацій та адаптації до змін у сфері освіти тощо. Акмеологічний підхід сприяє усвідомленому прагненню до професійного зростання, розвитку професійної самосвідомості, формуванню стратегій професійного самовдосконалення, створенню умов для реалізації особистісного потенціалу. Аксіологічний підхід сприяє розумінню значущості педагогічної професії, формуванню системи професійно-етичних орієнтирів, вихованню відповідального ставлення до дитини тощо.

Ключові слова: *майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, професійний імідж, професійна підготовка, професійна компетентність, системний підхід, особистісний підхід, компетентнісний підхід, акмеологічний підхід, аксіологічний підхід.*

The author of the article has characterized general scientific approaches to the formation of professional image of future educators of preschool educational institutions and proved their methodological value. The author has defined the professional image of an educator as a holistic view formed in the minds of pupils, their parents, colleagues, and management about their personality and professional activities; as a combination of appearance, manner of communication, moral qualities, style of interaction with others, and professional competence. The systemic, personal, competence, acmeological and axiological approaches have been chosen to study the formation of professional image in future educators of preschool educational institutions. These approaches have been characterized from the standpoint of well-known scholars and the author's own vision of their significance has been presented. The systemic approach allows us to consider the process of image formation as a holistic structure in which the personal characteristics of the educator, professional competencies, conditions of the educational environment and social expectations interact. The personal approach ensures the development of emotional intelligence, empathy, communication skills, building self-confidence and a positive self-concept, and stimulating internal motivation for professional activity. The competency approach involves mastering practical skills of professional interaction, the ability to build effective pedagogical communication, development of reflection, readiness for innovation and adaptation to changes in education, etc. The axiological approach promotes a conscious desire for professional growth, development of professional self-awareness, formation of strategies for professional self-improvement, and creation of conditions for the realization of personal potential. The axiological approach promotes understanding of the importance of the teaching profession, the formation of a system of professional and ethical guidelines, the development of a responsible attitude towards children, etc.

Key words: *future educators of preschool educational institutions, professional image, professional training, professional competence, systemic approach, personal approach, competence approach, acmeological approach, axiological approach.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах реформування системи освіти зростає суспільна потреба у висококваліфікованих, конкурентоспроможних, іміджево привабливих педагогах, зокрема вихователях закладів дошкільної освіти. Професійний імідж вихователя – це цілісне уявлення, яке формується у свідомості вихованців, їхніх батьків, колег, керівництва про його особистість і професійну діяльність. Це поєднання зовнішнього вигляду, манери спілкування, моральних якостей, стилю взаємодії з оточенням та професійної компетентності. Формування такого іміджу у майбутніх фахівців дошкільної освіти потребує ґрунтовного вивчення потенціалу загальнонаукових підходів, розуміння їхньої методологічної цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти всебічно досліджений А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Загородньою, Л. Зданевич, І. Коновальчуком, К. Крутій, О. Попович, А. Чаговець та ін. Науковці також приділяють достатньо уваги питанням формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – результату цієї підготовки. Професійний імідж майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, особливості його формування, як свідчать напрацювання А. Йокоб, С. Калаур, Н. Трофаїлі, є наразі актуальною і недостатньо дослідженою проблемою.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вітчизняні науковці ґрунтовно опрацювали загальнонаукові підходи до формування фахової компетентності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Проте, їхня методологічна цінність у формуванні професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти наразі не досліджена уповні.

Мета статті – схарактеризувати загальнонаукові підходи до формування професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та довести їхню методологічну цінність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійний імідж вихователя ЗДО трактується Т. Макєєвою як «якісна характеристика особистості педагога, що сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних якостей, життєвих позицій, знань і професіоналізму через зовнішні виразники – зовнішній вигляд, поведінку, особливості вербального і невербального спілкування, специфіку оформлення рукотворного середовища, які суттєво впливають на організацію міжособистісної взаємодії та реалізацію професійних функцій фахівця» [10].

О. Попович визначає професійний імідж вихователя як «спеціально створений візуально-аудіальний образ, який дає змогу проявляти найкращі особистісно-ділові якості» [13, с. 68]. При цьому, основними характеристиками професійного іміджу майбутніх фахівців дошкільної освіти авторка називає професійну компетентність, педагогічну майстерність, рефлексію, імпровізацію та спілкування [13, с. 68].

Імідж вихователя трактується А. Йокоб як «важлива професійна якість, емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога у свідомості вихованців, їхніх батьків, колег, соціального оточення», а професійний імідж майбутніх вихователів ЗДО – як «цілісний, динамічний феномен, зумовлений поєднанням професійних якостей та особистісних (внутрішніх і зовнішніх) рис, що визначають якість його професійної діяльності в умовах ЗДО» [6, с. 162]. Основними складовими іміджу майбутніх вихователів авторка визначає зовнішню привабливість, культуру спілкування, високоморальну поведінку, манери, етикет [6, с. 162]. Поділяємо думку, що професійний імідж майбутніх вихователів ЗДО залежить від наявності відповідних особистісно-професійних, ділових якостей, володіння технологією самопрезентації та сформованої професійної компетентності.

Відповідно, обираючи спектр загально-наукових підходів, дотримуємось позиції, що професійний імідж є вагомою складовою професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Так, розкриваючи методологічні аспекти формування фахової компетентності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, О. Мисик рекомендує опиратися на системний, особистісний, діяльнісний, синергетичний, аксіологічний, акмеологічний, культурологічний підходи [11, с. 122]. Досліджуючи професійний імідж майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та специфіку його формування, пропонуємо брати до уваги системний, особистісний, компетентнісний, акмеологічний та аксіологічний підходи. Схарактеризуємо обрані підходи.

Уважаємо, що системний підхід є основою процесу формування професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки, як стверджують автори колективної монографії «Наукові підходи до педагогічних досліджень», він «дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об’єкт – матеріальний або ідеальний» [12, с. 56].

Український педагогічний словник визначає системний підхід як «напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об’єктів як систем. У педагогіці цей підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різноманітних типів зв’язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [4, с. 56]. В. Корнещук вважає, що саме системний підхід визначає професійну підготовку майбутнього фахівця як цілеспрямовану діяльність його суб’єктів, містить системо утворюючі зв’язки (мету, завдання, зміст, форми і методи підготовки) у взаємодії усіх компонентів освітнього процесу. Досліджуючи особливості застосування системного підходу у професійній підготовці, авторка наголошує на вагомості означення мети, змісту навчання, технологій, суб’єктів підготовки, педагогічного середовищ, що дає змогу окреслити можливі шляхи щодо удосконалення системи означеної підготовки [9].

Як слушно зауважує Г. Борин, застосування системного підходу у професійній підготовці здобувачів освіти «дає нам можливість розкривати, аналізувати складові компоненти професійної підготовки майбутніх вихователів та органічно поєднувати їх поміж собою. Означений підхід зорієнтовує дослідження на розкриття цілісності об’єкта,

виявлення різноманітних взаємозв'язків, які укладаються у єдину теоретичну картину» [1, с. 141]. Структурними компонентами системного підходу авторка називає базові характеристики педагогічних систем, які сукупно утворюють факт їхньої наявності та містять мету, зміст, методи, засоби, форми навчання, суб'єкт та об'єкт і зауважує, що функціональні компоненти характеризують педагогічну систему в дії, оскільки кожен структурний елемент під час колективної, групової чи індивідуальної діяльності вступає в нові стосунки, підпорядковуючи їхню взаємодію [1, с. 141].

Доцільно також зазначити, що на основі використання системного підходу можна дослідити різні аспекти проблеми формування професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки «до системних методів і процедур зазвичай відносять абстрагування й конкретизацію, аналіз і синтез, індукцію та дедукцію, формалізацію й конкретизацію, структурування та реструктурування, алгоритмізацію, моделювання й експеримент, експертні оцінювання й тестування тощо» [3, с. 9].

Л. Гаврілова зауважує, що «особистісний підхід розглядається в сучасній педагогіці як ключовий методологічний принцип вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), орієнтованого на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда» [3, с. 10]. Авторка акцентує увагу на тому, що особистість розглядається як певне поєднання психічних властивостей, рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага, емоційно-вольова сфера). Погоджуємося, що в структурі особистості домінує її соціальний бік, до якого належать світогляд, потреби, інтереси, ідеали, етичні якості тощо, тому основною метою виховання й навчання, згідно з особистісним підходом, виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості. Відповідно, особистісний підхід характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу її саморозвитку та самореалізації [3, с. 11].

Необхідність компетентнісного підходу, на думку І. Коновальчука, зумовлена тим, що в сучасних соціально-економічних умовах поставлена мета досягти нової якості освіти, яка відповідає сучасним потребам суспільства, а також розуміння безперспективності екстенсивного шляху вирішення проблеми за рахунок збільшення обсягу знань. Науковець стверджує, що сучасний компетентнісний підхід «передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості» [8, с. 68].

Солідарні з Н. Горопахою та О. Кричківською у тому, що «майбутній фахівець дошкільної освіти має бути компетентним, конкурентоспроможним, мобільним і творчим професіоналом. Тому першочергове значення у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти має формування професійних компетентностей, здатність фахівця на основі набутих професійних знань і вмінь вирішувати різноманітні завдання в рамках професійної діяльності закладу освіти. Тобто це формування навичок, які будуть інтегровані в розвиток особистих і професійних якостей (любов до дітей, доброзичливість, дисциплінованість, вимогливість, толерантність, комунікабельність тощо)» [5, с. 131]. Науковці, вивчаючи потенціал компетентнісного підходу, звертають увагу на те, що він є принциповим орієнтиром у пошуку шляхів формування професійних компетентностей майбутніх фахівців дошкільної освіти і радять виходити з того, що такий підхід має стати основою процесу формування професійної компетентності, оскільки дає можливість створити цілісне та інтегроване уявлення про діяльність майбутнього фахівця дошкільної освіти [5, с. 131]. Отже, з методологічної точки зору компетентнісний підхід дає можливість кожному майбутньому фахівцю дошкільної освіти навчитися ставити реальні завдання та мобілізувати свої зусилля на їх виконання, тим самим підвищуючи власну готовність до якісного виконання завдань, що виникають у професійній діяльності в закладі дошкільної освіти [5, с. 131].

Д. Коврей та О. Бобирєва переконані, що на основі компетентнісного підходу «студенти отримують реальну можливість набути соціального досвіду під час навчання та реалізувати власні педагогічні прагнення. З його допомогою можна сформувати професійно значущі якості особистості майбутнього вихователя, відповідну концептуальність, панорамність професійного мислення. У методичні площині цей підхід спрямований на те, щоб дати можливість кожному майбутньому фахівцеві у процесі навчання поставити перед собою реальні завдання та змобілізувати власні зусилля на їх реалізацію, а також вдосконалити власну готовність до якісної реалізації майбутньої самостійної діяльності в дошкільній установі» [7, с. 511].

Як стверджує О. Попович, акмеологія у цілому постає як теоретико-методологічний підхід, який орієнтує вищі досягнення у цілісному розвитку людини в умовах освітніх систем. Відповідно, акмеологічний підхід передбачає: цілісне вивчення людини в освітньому середовищі як особистості, індивідуальності та суб'єкта життєдіяльності;

створення педагогічних умов для мотивації успіху, актуалізації потреби у досягненнях, прагнення до високих результатів, до творчості; організацію творчої діяльності; оцінку якості освіти з позицій саморозвитку та самовдосконалення педагога та вихованця; професіоналізм як вищий рівень практичної реалізації сутнісних сил людини у власній професійній діяльності та ін. [13, с. 67]. Авторка акцентує увагу на вагомому потенціалі у формуванні професійного іміджу акмеологічного підходу, адже умовами, за яких цей процес відбувається ефективно, виокремлено: наявність фахових знань, умінь, навичок та відповідних особистісно-ділових якостей, готовність до здійснення творчої професійної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти, володіння технологією самопрезентації, спрямованість на постійний саморозвиток та самовдосконалення [13, с. 68].

Уважаємо, що аксіологічний підхід спрямовує професійну підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на формування системи вищих загальнолюдських та професійних педагогічних цінностей: гуманістичних, духовно-моральних, естетичних, творчих тощо [2, с. 81]. Важливою характеристикою аксіологічного підходу в реалізації сучасної дитиноцентрованої стратегії освіти є, на наш погляд, такі складники: моральна відповідальність за свої рішення і вчинки; усвідомлення своєї педагогічної місії перед суспільством та майбутньої педагогічної діяльності як морально-етичної творчої цінності; усвідомлення значущості періоду дитинства як найвищої педагогічної цінності; усвідомлення ролі вихователя, сім'ї та громадськості у творчому вихованні дошкільників; сформованість стійких моральних якостей та ціннісних позицій майбутніх вихователів; наявність професійного ідеалу особистості; багатий внутрішній творчий потенціал особистості; стійка професійна мотивація особистості [2, с. 86]. Отже, аксіологічний підхід до педагогічної діяльності полягає у ціннісному ставленні студентів до професії вихователя, усвідомлення себе як творця духовного світу, визнання власної самоцінності. Саме пріоритет педагогічно-значущих цінностей формує мотиваційне ставлення майбутнього педагога до його професійної діяльності та є джерелом духовного збагачення дітей дошкільного віку [2, с. 86].

Висновки. Формування професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є складним і багатоаспектним процесом, який вимагає інтеграції теоретичних знань, практичних навичок, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей. У цьому контексті загальнонаукові підходи мають важливу методологічну цінність, оскільки забезпечують науково-обґрунтовану базу для системного аналізу, моделювання та вдосконалення цього процесу. Системний підхід дозволяє розглядати процес формування іміджу як цілісну структуру, в якій взаємодіють особистісні характеристики вихователя, професійні компетентності, умови освітнього середовища та соціальні очікування. Особистісний підхід зорієнтований на врахування індивідуальних особливостей кожного студента як суб'єкта професійного становлення. У процесі формування іміджу у майбутніх вихователів особистісний підхід забезпечує розвиток емоційного інтелекту, емпатії, комунікативних навичок, формування впевненості в собі та позитивної «Я-концепції», стимулювання внутрішньої мотивації до професійної діяльності. Компетентнісний підхід ґрунтується на формуванні у здобувачів вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта системи загальних та професійних компетентностей. Щодо процесу формування професійного іміджу, то він передбачає засвоєння практичних навичок професійної взаємодії, уміння будувати ефективну педагогічну комунікацію, розвиток рефлексії, готовність до інновацій та адаптації до змін у сфері освіти тощо. Акмеологічний підхід зорієнтований на досягнення майбутніми вихователями найвищого рівня розвитку – «акме» (вершини професійної майстерності), сприяє усвідомленому прагненню до професійного зростання, розвитку професійної самосвідомості, формуванню стратегій професійного самовдосконалення, створенню умов для реалізації особистісного потенціалу, що уможливлює формування професійного іміджу. Ґрунтучись на визнанні цінностей як основи професійної діяльності та особистісного самовизначення, аксіологічний підхід у процесі формування професійного іміджу майбутніх вихователів сприяє усвідомленню значущості педагогічної професії, формуванню системи професійно-етичних орієнтирів, вихованню відповідального ставлення до дитини тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борин Г.В. Теоретико-методологічні засади застосування системного підходу у професійній підготовці майбутніх вихователів до організації творчої художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Випуск 48. Том 1. С. 138–142.

2. Гаврилюк С. Аксіологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності,* 2015. Випуск 15. С. 81–88.

3. Гаврілова Л. Науково-методичні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Професіоналізм педагогів: теоретичні й методичні аспекти*: зб. наук. праць Слов'янськ, 2015. Вип. 2. С. 9–10.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.

5. Горопаха Н.М., Кричківська О.В. Застосування компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Випуск 63. Том 1. С. 127–131.

6. Йокоб А. Професійний імідж майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти як проблема психолого-педагогічних студій. *Молодь і ринок*, 2022. №7/205. С. 159–162.

7. Коврей Д., Бобирєва О. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичніпідходи до її формування на засадах компетентнісного підходу. *Social Work and Education*, 2021. Vol. 8. №4. Pp. 505–514.

8. Коновальчук І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*: [зб. наук. праць]. Вип. 764. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 65–72.

9. Корнещук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2010. 44 с.

10. Макєєва Т. Професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу та його структура. URL: http:// nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_41_9.pdf.

11. Мисик О. С. Методологічні аспекти формування фахової компетентності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 38. С. 119–126.

12. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. 348 с.

13. Попович О. М. Потенціал акмеологічного підходу у формуванні професійного іміджу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсонський державний університет. Видавничий дім «Гельветика», 2024. № 105. С. 64–68.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS TO WORK IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 37.018.43:75:372.880.46
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.16

Гамолін П.В.,
аспірант кафедри психології
та педагогіки
Університету імені Альфреда Нобеля

Статтю присвячено дослідженню педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи у позашкільних закладах освіти. Розглянуто змістове наповнення поняття «умова» у варіативних психолого-педагогічних розвідках вітчизняних авторів. Представлено авторське бачення феномена «педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи у позашкільних закладах освіти», які розуміємо як монолітний ансамбль зі спеціально створених у межах освітнього процесу об'єктивних заходів, що скерований на мотивацію та цілеспрямовану підготовку здобувачів до подальшої професійної реалізації у позашкільних закладах освіти та який підвищує рівень сформованості компонентів їх готовності до провадження художньо-педагогічної діяльності в означених інституціях. Презентований комплекс із чотирьох педагогічних умов, які спрямовані на мотивацію студентів до подальшої художньо-педагогічної діяльності у позашкільних закладах освіти художнього профілю навчання, а також підвищення рівня сформованості показників готовності до означеної трудової діяльності. До них належать: формування у майбутніх викладачів образотворчого мистецтва позитивної мотивації та особистісної потреби до художньо-педагогічної діяльності у позашкільних закладах освіти; збагачення змісту освітніх компонент тематикою, скерованою на ґрунтовне розуміння сутності позашкільної освіти художнього профілю навчання та трудових функцій викладача позашкільника; забезпечення максимального наближення змістового наповнення педагогічної практики до майбутньої професійної діяльності; формування квазіпрофесійної суб'єктної позиції та індивідуального стилю роботи майбутнього викладача-художника. Так, перша педагогічна умова покликана сформувати особистісну потребу та позитивну мотивацію здобувачів до подальшої художньо-педагогічної діяльності, що забезпечується систематичним підтриманням їх інтересу до професії викладача, спонуканням до оволодіння педагогічною майстерністю тощо. Друга педагогічна умова спрямована на апгрейдинг змістового наповнення освітніх компонент для ґрунтовного розуміння студентами сутності позашкільної освіти художнього профілю навчання. Третя педагогічна умова передбачає переформатування тематичного наповнення педагогічної практики та її скерування на позашкілля. Четверта педагогічна умова обумовлена необхідністю формування у студентів якостей, які забезпечать їх спроможність проводити художньо-педагогічну діяльність.

Ключові слова: *педагогічні умови, майбутні викладачі-художники, позашкільний заклад освіти.*

The article is devoted to the study of pedagogical conditions for training future teachers of fine arts to work in extracurricular educational institutions. The content of the concept of «condition» in the variational psychological and pedagogical explorations of domestic authors is considered. The author's vision of the phenomenon of «pedagogical conditions for preparing future fine arts teachers for work in out-of-school educational institutions» is presented. These conditions are understood as a monolithic ensemble of objectively designed measures within the educational process, aimed at motivating and purposefully preparing students for their future professional implementation in out-of-school educational institutions. They also contribute to enhancing the formation of components of their readiness for carrying out artistic and pedagogical activities in the mentioned institutions. A complex of four pedagogical conditions is presented, which are aimed at motivating students to further artistic and pedagogical activity in extracurricular educational institutions of the artistic profile of study, as well as increasing the level of formation of indicators of readiness for the specified labor activity. These include: the development of positive motivation and a personal need in future visual arts teachers for artistic and pedagogical activity in out-of-school educational institutions; the enrichment of educational content with topics aimed at a deep understanding of the essence of out-of-school education in the field of art and the professional functions of an out-of-school teacher; ensuring the closest possible alignment of the content of pedagogical practice with future professional activities; the formation of a quasi-professional subjective position and an individual working style of the future visual arts teacher. Thus, the first pedagogical condition is aimed at developing a personal need and positive motivation in students for future artistic and pedagogical activity, which is ensured through the systematic maintenance of their interest in the teaching profession and encouragement to master pedagogical skills, among other things. The second pedagogical condition focuses on upgrading the content of educational components to provide students with a deep understanding of the essence of out-of-school education in the field of art. The third pedagogical condition involves reformatting the thematic content of pedagogical practice and directing it towards out-of-school education. The fourth pedagogical condition is determined by the need to develop in students the qualities that will enable them to carry out artistic and pedagogical activities.

Key words: *pedagogical conditions, future teachers-artists, after-school educational institution.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вітчизняна система освіти, яка сьогодні характеризується активним реформуванням та переосмисленням значення позашкільної освіти, як її складової ланки, потребує нових підходів до фахової підготовки педагогічних кадрів, які будуть спроможними забезпечити потреби та запити підростаючого покоління. У цьому контексті актуальним є підготовка фахівців у царині образотворчого мистецтва, здатних розкривати та реалізовувати творчий потенціал юнацтва в умовах позашкілля, яке сьогодні вимагає від педагога не лише наявність ґрунтовних фахових едукаційних компетентностей, але й гнучкості мислення, здатності до самоосвіти, мобільності, ефективної комунікації тощо. Разом із цим, сьогодні спостерігається певний дисонанс між потребами позашкільної сфери та наявними підходами у ЗВО до професійної підготовки майбутніх фахівців, що ускладнює подальшу адаптацію молодих спеціалістів до реальних умов праці. Відтак, ця теза і обумовлює увиразнення, обґрунтування та практичну реалізацію комплексу педагогічних умов, які забезпечать спроможність майбутнього фахівця виконувати покладені на нього обов'язки у середовищі позашкілля на високому, професійному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки майбутніх фахівців у мистецькій сфері доволі широко репрезентовано у варіативних науково-педагогічних розвідках, де розкриті різні його аспекти. Так, концептуальні засади мистецької освіти, у тому числі, – питання щодо інтеграції мистецтва в освітній процес та шляхи розвитку творчого потенціалу особистості знаходимо у доробках Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Рудницької та ін. У розвідках Н. Йосипенко, О. Рогової О. Щолокової окреслюється проблематика професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, та акцентується увага на формуванні у них фахової едукаційної компетентності, розвитку художньо-естетичних умінь, взаємозв'язку теоретичної та практичної складових тощо. Варіативні аспекти трудової діяльності педагогів у сфері позашкілля висвітлюються у працях І. Беха, Н. Побірченко, Л. Хоружої, які наголошують на важливості формування мотивації до художньої творчості, забезпеченні варіативності змісту освіти у системі позашкілля тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, попри наявність численних напрацювань у царині художньо-педагогічної освіти, на наш погляд, недостатньо розкритою є проблема щодо розробки педагогічних умов, які, при їх комплексному впровадженні в освітніх процес закладів вищої освіти, сприятимуть спроможності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва виконувати покладені на них трудові функції у позашкільних закладах освіти мистецького профілю навчання, які сьогодні вимагають від педагогів гнучкості, інноваційність, професійної мобільності тощо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у презентації та обґрунтуванні комплексу педагогічних умов, які сприятимуть ефективній та результативній підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З'ясування змістового наповнення конструкту «педагогічні умови», яке має варіативні інтерпретації у різних науково-педагогічних дослідженнях, стало першим етапом перед увиразненням та презентацією комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти. Окреслимо деякі з них.

Так, комплексно досліджуючи особистісно орієнтоване виховання студентів К. Дубич [3] визначає педагогічні умови як сукупність взаємозалежних та взаємообумовлених заходів, які забезпечують досягнення конкретно поставленої мети. О. Пожидаєва [8] у розвідці, яка розкриває питання педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності визначає їх як певні детермінанти, які забезпечують процес формування знань, умінь та навичок. О. Дурманенко [4] потрактовує педагогічні умови як фактори організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що обумовлюють результати виховання, освіти та розвитку особистості студентів. Отже, поняття «педагогічна умова», яке має досить варіативне семантичне наповнення, є багатозначним та розуміється як чинник або обставина, що впливає на перебіг і розвиток педагогічних процесів. Відтак, педагогічні умови, які є конструктивними елементами освітнього процесу, сприяють підвищенню його ефективності.

У контексті нашого дослідження педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти потрактовуємо як монолітний ансамбль зі спеціально створених у межах освітнього процесу об'єктивних заходів, що скерований на мотивацію та цілеспрямовану підготовку здобувачів до подальшої професійної реалізації у позашкільних закладах освіти та який підвищує рівень сформованості компонентів готовності до провадження художньо-педагогічної діяльності в означених інституціях. Убачаємо, що для ефективної та результативної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти необхідно забезпечити у ЗВО комплексну реалізацію чотирьох педагогічних умов, які є взаємозалежними та взаємопов'язаними; зокрема:

– І ПУ – формування у майбутніх викладачів образотворчого мистецтва позитивної мотивації та особистісної потреби до художньо-педагогічної діяльності у позашкільних закладах освіти;

– ІІ ПУ – збагачення змісту освітніх компонент тематикою, скерованою на ґрунтовне розуміння сутності позашкільної освіти художнього профілю навчання та трудових функцій викладача-позашкільника;

– ІІІ ПУ – забезпечення максимального наближення змістового наповнення педагогічної практики до майбутньої професійної діяльності;

– ІV ПУ – формування квазіпрофесійної суб'єктної позиції та індивідуального стилю роботи майбутнього викладача-художника.

Представимо змістове наповнення кожної із запропонованих педагогічних умов.

Перша ПУ. Феномен мотивації, який почали досліджувати ще стародавні античні філософи (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ та ін.), трактується українським педагогічним словником як «система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [2, с. 217]. Питання щодо формування у студентів мотивації до подальшої педагогічної діяльності сьогодні репрезентовано у численних науково-педагогічних розвідках; з-поміж яких: роботи І. Андрощука, Т. Волобуєвої, Л. Омельченко, О. Павлової, Н. Сиско, В. Сич та ін.

Вивчення варіативної джерельної бази з проблеми дослідження дало підстави переконатися, що у майбутніх художників-педагогів потрібно формувати позитивну мотивацію до подальшої педагогічної діяльності, яка стане їх внутрішньою потребою, а не примусом, котрий базується на страхах та має негативне емоційне забарвлення. Розуміючи те, що мотиви носять динамічний характер, вони змінюються або зникають з часом, вбачаємо, що саме науково-педагогічним працівникам відводиться провідна роль у формуванні позитивного налаштування та скерування здобувачів на подальшу художньо-педагогічну діяльність. Реалізація першої ПУ відбувається через комплекс заходів; зокрема:

– проведення мотиваційних тренінгів; з-поміж яких: «Я – майбутній викладач-художник»», який спрямований на актуалізацію самоідентифікації студентів у подальшій професійній діяльності; тренінг мотивації досягнення успіху у художньо-педагогічній діяльності, який передбачає розвиток мотиваційно-поведінкових установок та корекцію вже наявних щодо означеного вектору роботи; семінар-тренінг «Імідж педагога-художника», метою якого є формування уявлень у здобувачів про культуру педагога-художника і педагогічний імідж, як невід'ємної складової освітянської діяльності;

– організація та проведення рольових ігор, які спрямовані на розв'язання художньо-педагогічних проблем та здатні допомогти подолати перестороги, пасивність та скептицизм здобувачів щодо професії викладача-художника через залучення їх до практичного пропрацювання змодельованих педагогічних кейсів, які передбачають формування у студентів навичок вчасного реагування на нові ситуації, швидкого прийняття конкретних рішень, оцінювання різних обставин та прогнозування подальших дій;

– проведення тематичних дискусій та бесід на предмет обговорення особистості викладача-позашкільника, метою яких є формування розуміння у свідомості студента «портрету» сучасного педагога.

Реалізація першої педагогічної умови здійснюється через використання активних форм роботи зі студентами, які сприятимуть подоланню їх інертності, унеможливлять формальне ставлення до професії викладача-художника та поверхове опанування спеціальності; зокрема: діалогічно-дискусійні, імітаційні, проєктні та ін.

Друга ПУ. Увиразнення цієї умови було обумовлено проведеним аналізом варіативних освітньо-професійних програм ЗВО за якими здійснюється фахова підготовка майбутніх викладачів образотворчого мистецтва, та зробленими висновками про те, що ряд освітніх компонент мають потенційні можливості для цілеспрямованої підготовки здобувачів до подальшої самореалізації у ПЗО, які не використовуються. Реалізація даної умови, яка скерована на формування когнітивного компоненту готовності майбутніх викладачів ОТМ до роботи у ПЗО, відбувається через апгрейдинг змістового наповнення п'яти обов'язкових освітніх компонент; а саме:

– ОК «Методика викладання образотворчого мистецтва» збагачена темами щодо ознайомлення здобувачів із освітніми програми художнього напряму, за якими здійснюється навчання вихованців ПЗО України;

– ОК «Психологія» доповнена лекційним матеріалом щодо психологічних портретів різновікових груп вихованців ПЗО, лекційним матеріалом щодо розкриття питання психології міжособистісних стосунків, лекційним матеріалом щодо запобігання та протидії булінгу, мобінгу, ейджизму і будь-яким видам дискримінації;

– ОК «Педагогіка» доповнена темами щодо інклюзивної освіти у ПЗО України художнього напряму та корекційно-педагогічного супроводу вихованців цих закладів;

– ОК «Правознавство» збагачена темами щодо нормативно-правової бази з питань булінгу та дискримінації, з якою має бути обізнаний викладач-позашкільник для повноцінного виконання трудових функцій на реальному робочому місці. Крім того, доданий теоретичний модуль «Права та обов'язки учасників освітнього процесу ПЗО»

(4 год.), у межах якого студенти ознайомлюються з чинною нормативно-правовою базою з означеного питання; а також семінарське заняття на тему: «Академічна доброчесність та авторські права в образотворчому мистецтві»;

– ОК «Педагогічний рисунок» збагачена завданнями із художньо-педагогічної інтерпретації об'єктів образотворчого мистецтва (творів живопису та графіки) та завданнями на формування художньо-риторичної вправності.

Вбачаємо, що вищеокреслені позиції щодо оновлення змісту освітніх компонент відповідних освітніх програм забезпечать ґрунтовне розуміння студентами сутності позашкільної освіти художнього профілю навчання, та у подальшому уможливлять усвідомлене і якісне виконання трудових функцій, покладених на викладача образотворчого мистецтва.

Третя ПУ. Увиразнення цієї педагогічної умови було обумовлено проведеним аналізом змістового наповнення програм практичної підготовки та підсумками зустрічей із варіативними учасниками освітнього процесу, які підтвердили, що, здебільшого, виробнича (педагогічна) практика проходить у загальноосвітніх закладах; натомість, позашкільні заклади освіти задіяні частково. Відтак, значний потенціал для цілеспрямованої й ефективної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва вбачаємо саме у педагогічній практиці, яку доцільно проводити у художніх школах, мистецьких гуртках, студіях і секція образотворчого мистецтва тощо.

Підтвердження важливості проведення практичної підготовки на базах, які у подальшому можуть бути реальними місцями роботи, знаходимо у розвідках учених, які, аналізуючи світовий педагогічний досвід, зазначають, що майбутні вчителі у Великій Британії 50% навчального часу проводять у школах, де мають можливість практикуватися, відшліфовуючи набуті у процесі навчання знання, уміння та навички [5].

Досліджуючи практичну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва на художньо-графічних факультетах педагогічних закладів освіти, Т. Ковальчук [6] зазначає, що у процесі квазіпрофесійної діяльності у закладах освіти у студентів формується система професійних умінь та здатність до здійснення педагогічних функцій, методична майстерність; відбувається усвідомлення сутності викладацької роботи у реальних умовах освітньо-виховного процесу; розвиваються індивідуальні творчі здібності; відбувається закріплення та збагачення студента психолого-педагогічними, художньо-методичними знаннями.

Педагогічну практику доцільно проводити на IV році навчання, коли студенти здобули всі фахові едукаційні компетентності з нормативних та вибіркових освітніх компонент і здатні виконувати весь цикл трудових функцій, покладених на викладачів цих закладів. Крім того, вбачаємо, що дана практична підготовка може стати поштовхом для обрання першого місця роботи у закладі освіти, де вона відбувається; відтак, квазіпрофесійна діяльність студента органічно перейде у професійну.

Отже, вбачаємо, що переформатування тематичного наповнення педагогічної практики та її скерування на позашкільні заклади освіти художнього профілю навчання, сприятиме формуванню готовності випускників ЗВО до подальшої художньо-педагогічної діяльності у цих закладах.

Четверта ПУ. Підготовка освітянських кадрів у закладах вищої освіти передбачає не лише якісне оволодіння студентами фаховими знаннями, вміннями та навичками, але й вимагає формування цілісної особистості зі своєю квазіпрофесійною суб'єктною позицією, індивідуальним стилем роботи тощо. Підтвердження цієї тези знаходимо у науково-педагогічних доробках. Так, досліджуючи творчу самореалізацію майбутніх учителів образотворчого мистецтва, Л. Янь [7] зазначає, що у процесі їх навчально-професійної діяльності повинно відбуватися формування індивідуального стилю роботи майбутнього художника-педагога, що можливе за умови інтеграції змісту художньої та педагогічної складових освітньої програми.

Досліджуючи становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя науковці А. Боднар та Ю. Журат [1] визначають її як внутрішню якість особи, яка характеризується наявністю власної громадянської позиції, сформованою системою цінностей, норм та принципів, професійно-педагогічної етики, якими особа керується у процесі реалізації своїх функцій. Професійна суб'єктність вчителя, яка є його інтегральною професійно важливою якістю, проявляється у професійному самовизначенні як суб'єкта педагогічної діяльності, здатністю та готовністю до педагогічної діяльності, суб'єктній поведінці та діяльності під час реалізації професійних функцій [1].

Оскільки для майбутнього викладача образотворчого мистецтва його суб'єктність набуває вагомого значення, адже уможливлює не лише подальшу професійну самореалізацію, але й якісне навчання вихованців, убачаємо, що реалізацію четвертої педагогічної умови варто здійснювати через низку заходів, які окреслимо нижче. Для глибшого розуміння студентами змісту поняття «суб'єктність педагога» доцільно організовувати дискусійний клуб «Імідж педагога»; для формування у здобувачів усвідомлення важливості та необхідності систематичного та системного вдосконалення рівня художньо-педагогічної діяльності, а також внутрішньої потреби у самовдосконаленні, необхідно проводити тренінгові заняття «Учитель – вічний учень». Оскільки майбутні викладачі-художники відрізняються від низки

інших професій здатністю до художньо-образного мислення, вбачаємо доречним проведення гри з плямами («Калюжі»), метою якої є словесне представлення і донесення художнього образу до слухачів, та яка сприяє розвитку уявлення, фантазії, здатності висувати гіпотези, оригінальні ідеї тощо. Окремо варто виділити час для івентів, які сприятимуть формуванню у студентів риторичної вправності, та відвести час для розробки путівника для сучасного керівника гуртка образотворчого мистецтва – «Гайд викладача-позашкільника».

Зазначимо, що реалізація представлених педагогічних умов буде ефективною за умови комплексного дотримання принципів (професійної художньо-педагогічної спрямованості, паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, варіативності змісту освіти, систематичності й послідовності, наочності) та підходів (компетентнісний, особистісно орієнтований, системний, аксіологічний, діяльнісно-творчий).

Отже, кожна з запропонованих педагогічних умов скерована на цілеспрямовану та ефективну підготовку майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до подальшої художньо-педагогічної роботи у позашкільних закладах освіти, а результатом їх упровадження має бути сформована готовність до означеної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Підготовка майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти є актуальним напрямом педагогічної науки, який потребує цілісного підходу із урахуванням специфіки позашкільного середовища, яке зорієнтоване на розвиток творчого потенціалу підростаючого покоління. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розкритті питання щодо формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів, формуванні його здатності до самостійної художньо-педагогічної діяльності, а також дослідженні питання щодо взаємодії ЗВО та ПЗО, які, за для забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва, повинні бути партнерами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боднар А. Я., Журат Ю. В. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2013. Том 149. С. 37–43.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

3. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Дубич Клавдія Василівна. Рівне, 2007. 267 с.

4. Дурманенко О. Л. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок.* 2012. Вип. 7(90). С. 135–138.

5. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.

6. Ковальчук Т. П. До питання практичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на художньо-графічних факультетах педагогічних закладах освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр.* Кривий Ріг : КДПУ, 2005. № 10. С. 134–144.

7. Лі Янь. Творча самореалізація майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в навчально-професійній діяльності. *Інноваційна педагогіка.* Вип. 7. Т.2. 2018. С. 163–166.

8. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки*. *Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 6. С. 133–139.

БОЙОВИЙ ДОСВІД ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАПОРУКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВІЙСЬКОВОЇ РОЗВІДКИ ТА СИЛ СПЕЦІАЛЬНИХ ОПЕРАЦІЙ

COMBAT EXPERIENCE OF THE TEACHER AS A GUARANTEE OF TRAINING OF MILITARY INTELLIGENCE AND SPECIAL OPERATIONS FORCES SPECIALISTS

УДК 355.233:355.40
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.17

Георгієв В.М.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри десантної підготовки
Військової академії (м. Одеса)

Тхоржевський Д.В.,
слухач штатний навчального курсу
центру підвищення кваліфікації
Військової академії (м. Одеса)

Дана стаття присвячена проблемі застосування бойового досвіду викладачів у професійній підготовці майбутніх офіцерів, а саме – майбутніх командирів груп (взводів) підрозділів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій Збройних Сил України.

Представлена актуальність проблеми щодо наявності обов'язкового бойового досвіду тих, хто навчає майбутніх офіцерів – командирів у вищих військових навчальних закладах.

Наведені аргументи на користь змін у підготовці майбутніх фахівців у вищих військових навчальних закладах України.

Наукову проблему пов'язано із актуальністю подій в України, що склалася після повномасштабного вторгнення збройних сил російської федерації, в наслідок чого потрібно сформувати нові вимоги щодо підготовки майбутніх фахівців.

Бойові дії в Україні продемонстрували, що традиційна система військової освіти потребує змін, щодо впровадження бойового досвіду у зміст окремих навчальних дисциплін; пере опрацювання навчального матеріалу окремих тем робочих програм з метою втілення елементів бойового досвіду у навчальний процес під час підготовки майбутніх командирів.

Тому бойовий досвід став критично важливим у підготовці майбутніх командирів підрозділів, зокрема Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій. Адже саме ці підрозділи виконують найскладніші бойові завдання, що вимагають не лише теоретичних знань, а й більш широкого розуміння принципів та методів ведення бойових дій в тому числі із застосуванням Безпілотних Літальних Апаратів під час виконання завдань за призначенням, розуміння щодо швидкого прийняття рішень у нестандартних ситуаціях та алгоритму роботи командира в бойових умовах.

В даній статті представлено методи навчання, що уможливлюють впровадження бойового досвіду викладачів у зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій: саме методи моделювання та ситуативних моделей бойових ситуацій, використання сучасних симуляторів, інноваційних методів навчання та навчальних платформ, які дозволяють наблизити підготовку майбутніх офіцерів до умов реальної бойової обстановки.

Подано висновки з проведеного дослідження: сучасний бойовий досвід викладачів – це пріоритетна складова професійної підготовки майбутніх командирів взводів (груп); бойовий досвід – компонент освітнього середовища, допоможе забезпечити зв'язок між метою та результатом освіти та професійної підготовки майбутніх офіцерів; бойовий досвід впроваджується у зміст професійної бойової підготовки майбутніх офіцерів поетапно; різні елементи бойового досвіду педагогів дотичний до різних навчальних дисциплін.

Ключові слова: *бойовий досвід, професійна підготовка, військова освіта, реалізація бойового досвіду, актуальність підготовки, військова розвідка, сили спеціальних операцій.*

This article is devoted to the problem of applying the combat experience of teachers in the professional training of future officers, namely, future commanders of groups (platoons) of units of Military Intelligence and Special Operations Forces of the Armed Forces of Ukraine.

The relevance of the problem of mandatory combat experience for those who train future officers – commanders in Higher Military Educational Institutions is presented.

Arguments in favor of changes in the training of future specialists in Higher Military Educational Institutions of Ukraine are presented.

The scientific problem is related to the relevance of events in Ukraine, which occurred after the full-scale invasion of the armed forces of the Russian Federation, as a result of which it is necessary to form new requirements for the training of future specialists.

The fighting in Ukraine has demonstrated that the traditional system of military education requires changes in terms of introducing combat experience into the content of individual academic disciplines; reworking the educational material of individual topics of work programs in order to implement elements of combat experience into the educational process during the training of future commanders.

Therefore, combat experience has become critically important in the training of future unit commanders, particularly Military Intelligence and Special Operations Forces. After all, it is these units that perform the most complex combat missions, which require not only theoretical knowledge, but also a broader understanding of the principles and methods of conducting combat operations, including the use of Unmanned Aerial Vehicles when performing assigned tasks, an understanding of quick decision-making in non-standard situations, and the commander's work algorithm in combat conditions.

This article presents teaching methods that enable the introduction of combat experience of teachers into the content of professional training of future Military Intelligence and Special Operations Forces officers: namely, modeling methods and situational models of combat situations, the use of modern simulators, innovative training methods and training platforms, which allow bringing the training of future officers closer to the conditions of a real combat situation.

The conclusions from the conducted research are presented: modern combat experience of teachers is a priority component of the professional training of future platoon (group) commanders; combat experience is a component of the educational environment, will help ensure a connection between the goal and the result of education and professional training of future officers; combat experience is introduced into the content of professional combat training of future officers in stages; various elements of the combat experience of teachers are relevant to different academic disciplines.

Key words: *combat experience, professional training, military education, implementation of combat experience, relevance of training, military intelligence, special operations forces.*

Постановка проблеми. Питання оновлення змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій Збройних Сил України набуло особливої актуальності у контексті масштабних викликів сучасної війни, трансформації безпекового середовища та змін у характері збройної боротьби. Ця проблема тісно пов'язана з реалізацією положень нормативно-правової бази, зокрема Закону України «Про національну безпеку» (2018, із змінами 2022 р.), Стратегічного оборонного бюлетеня, Військової доктрини України, а також директив та наказів Генерального штабу ЗСУ, Міністерства оборони України, які встановлюють принципи, завдання та цілі підготовки військових фахівців нового покоління.

Особливість підготовки офіцерів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій полягає в тому, що вони повинні не просто володіти стандартними знаннями та вміннями, які відповідають загальновійськовій освіті, а й бути готовими до дій у надзвичайно складних, нестандартних умовах сучасної війни безпосередньо під час виконання завдань за призначенням. Вони мають вміти діяти автономно, приймати рішення в стресових умовах, керувати малими групами в тилу противника під час виконання завдань за призначенням, виконувати завдання на глибину тактичної та оперативно-тактичної зони відповідно до настанов за напрямками.

Посилаючись на роботу Ткаченка С.І. та Руденка І.Ю. де окреслено вимоги до психологічної підготовки військовослужбовців ССО. Передача досвіду роботи у стресових, високо ризикових умовах вимагає від викладача особистої психологічної стійкості та бойового авторитету [4], це вимагає зовсім іншого підходу до їх освітньої та бойової підготовки в тому числі і нових способів та методів виконання завдань в тому числі із застосуванням Безпілотних Літальних Апаратів.

На сьогодні в освітній діяльності вищих військових навчальних закладів, які готують майбутніх фахівців для частин та підрозділів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій Збройних Сил України, застосовуються різні форми та методи навчальних занять, теоретичні та практичні: лекції, семінари, польові заняття, командно-штабні навчання, моделювання бойових дій, військово-психологічні тренінги тощо. Такий процес навчання забезпечує методичний фундамент для організації вищевказаних занять, однак їхній зміст має бути адаптований під специфіку виконання завдань підрозділами Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій.

Військова освіта у вищих військових навчальних закладах повинна не лише слідувати загальним методам та принципам підготовки, а й розробити нову модель компетентні ного підходу до підготовки майбутніх офіцерів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій.

Для вирішення даної проблеми надзвичайно важливим є заміна застарілих шаблонних радянських підходів, які все ще зберігаються в системі військової освіти у вищих військових навчальних закладах України.

У своїй роботі І.О. Шумкова обґрунтовано підкреслив, що професійна підготовка майбутніх офіцерів військової розвідки повинна передбачати цілеспрямованість і результативність освітньої діяльності ВВНЗ.

Інтеграція військової науки й освіти, навчально-виховні та організовані заходи формування фахової компетентності, набуття професійних практичних навичок і вмінь, надбання військово-професійних характеристик, що відповідають освітньо-професійній програмі вимагає взаємозумовлення й упровадження філософських, наукових і методологічний концепцій підготовки майбутніх офіцерів військової розвідки [1].

Натомість необхідне широке впровадження реального бойового досвіду, здобутого офіцерами Збройних Сил України у реальних бойових умовах, починаючи з 2014 року, і особливо після повномасштабного вторгнення рф у 2022 році. Водночас варто звернути увагу на бойовий досвід країн-партнерів НАТО, що мають багаторічну традицію розвитку військ за напрямками.

Слід зазначити, що сучасний метод навчання поки що недостатньо охоплює педагогічне осмислення проблеми підготовки майбутніх офіцерів. Бракує цілісних досліджень, які б поєднували вимоги сучасного бою, психологічні характеристики майбутніх офіцерів які будуть спроможні виконувати спеціальна завдання, якості справжнього лідера-командира, та готовність до нестандартних дій в тому числі здатність до адаптивного управління підрозділом на полі бою.

Це створює суттєву прогалину між реальними вимогами сучасного бою і можливостями наявної відповідної підготовки

Таким чином, постає необхідність системного переосмислення підходів до формування змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій. Йдеться про створення педагогічно обґрунтованої, динамічної та гнучкої моделі підготовки майбутніх офіцерів, яка здатна швидко реагувати на зміну тактики ворога, специфіку ведення бойових дій, оновлені стандарти країн партнерів та членів НАТО, а також аналізувати та враховувати реальний бойовий досвід сучасних героїв Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій, який повинен стати джерелом практичного натхнення та предметом глибокого вивчення у вищих військових навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аргументація у дослідженні можлива за умови дотримання чітко окреслених правил. Одним із ключових правил є аналіз і систематизація наукових праць різного типу та масштабу, які присвячені тематиці наявності обов'язкового бойового досвіду педагогів. Це дає змогу виявити основні підходи, тенденції й суперечності у дослідженні даного явища. Такий підхід дозволяє не тільки уникнути повторення вже наявних результатів, але й визначити наукові прогалини, які потребують подальшого опрацювання. Зокрема, при формуванні лідерської компетентності майбутніх офіцерів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій необхідно брати до уваги як класичні педагогічні теорії, так і сучасні методології, що базуються на підходах, орієнтованих на компетенції, практичну діяльність та систему цінностей.

Особливу увагу варто приділити дослідженням, які трактують лідерство як комплексну якість особистості, що формується завдяки цілеспрямованій професійній підготовці та військово-педагогічному впливу.

Аналіз наукових праць демонструє зростання інтересу щодо розвитку лідерських якостей у підготовці майбутніх офіцерів, що зумовлено як сучасними вимогами до офіцерського складу, так і викликами, спричиненими безпековою ситуацією.

Отже, аналіз результатів сучасних досліджень дозволяє зробити висновок, що питання розвитку лідерської компетентності потребує інтегрованого підходу, який об'єднує аспекти педагогіки, психології, військової науки та управління.

Зважаючи на це, було проаналізовано праці науковців, які досліджують проблеми підготовки військовослужбовців Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій Збройних Сил України.

Значна частина сучасних дослідників підтверджує недоліки підготовки майбутніх фахівців. Так, у роботі І.О. Шумкова [1] обґрунтовано ефективність використання бойового досвіду для перевірки сформованості фахової компетентності майбутніх офіцерів військової розвідки, зокрема в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища. Голуб В.І. та Поліщук В.І. [2] акцентують на важливості професійного саморозвитку офіцерів-розвідників, що є невіддільним від особистого досвіду перебування в зоні бойових дій. Вони стверджують, що найефективнішими наставниками є ті, хто не лише володіє методикою навчання, а й може передати практичні знання з урахуванням сучасного досвіду війни. Не менш актуальними є праці Кириченка В.С. і Сікорського Д.А. [3], які аналізують роль фізичної підготовки в системі відбору до ССО. Вони підкреслюють, що рівень викладача повинен відповідати не лише педагогічним, а й фізичним та морально-вольовим стандартам сучасного бійця.

У контексті бойового навантаження і моральної витривалості цінною є також стаття Ткаченка С.І. та Руденка І.Ю. [4], де окреслено вимоги до психологічної підготовки військовослужбовців ССО. Передача досвіду роботи у стрес генних, високо ризикових умовах вимагає від викладача особистої психологічної стійкості та бойового авторитету.

Загалом, аналіз тенденцій свідчить про необхідність концептуального оновлення змісту підготовки офіцерів. Як зазначають Черновол Є.О. та Сливенко П.В. [5], в реаліях сучасної війни традиційна освітня парадигма потребує переосмислення – на користь практико-орієнтованого, компетентні ного підходу, що ґрунтується на реальному досвіді викладачів і динамічному зворотному зв'язку з бойовими підрозділами.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити низку концептуальних узагальнень щодо ролі та значення бойового досвіду у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів військової розвідки та Сил спеціальних операцій Збройних Сил України. Встановлено, що бойовий досвід викладачів у ВВНЗ, здобутий у ході безпосередньої участі в бойових діях в ролі як мінімум командира взводу (групи), виступає не лише прикладом теоретичних знань, а й ціннісним орієнтиром у формуванні професійної (бойової) підготовки майбутніх командирів. Та, що не менш важливо формування у курсантів справжнього військового лідера – ініціативність, готовність до прийняття рішень в умовах невизначеності, вміння діяти у стресових ситуаціях.

В свою чергу слід зазначити те, що методика навчання курсантів Військової Розвідки та Сил Спеціальних Операцій Збройних Сил України, сформована на бойовому досвіді викладачів, має інтегративний і міждисциплінарний характер. Вона дозволяє об'єднати традиційні дидактичні підходи з активними методами навчання, а саме: тактичними іграми, аналізом реальних кейсів, ситуаційним моделюванням, тренуванням у наближених до бойових ситуацій. Тому, бойовий досвід дає змогу не просто передавати знання, а ще й формувати компетентності, які не можуть бути засвоєні теоретичним шляхом.

Спираючись на завдання які виконують дані підрозділи, то можна сказати наступне, що специфіка виконання завдань військової розвідки та сил спеціальних операцій передбачає високі вимоги до підготовки майбутніх командирів щодо нестандартного мислення, здатності діяти автономно у тилу противника або в умовах інформаційної ізоляції та невизначеності. Саме тому використання бойового досвіду у навчальному процесі дозволяє забезпечити підготовку фахівців, які здатні не лише виконати стандартний алгоритм дій командира, а й створити новий, виходячи з реальної обстановки що може скластися.

Реальний практичний досвід викладачів в зоні бойових дій під час виконання завдань, особливо тих, хто безпосередньо брав участь у спеціальних операціях, є найважливішим компонентом освітнього процесу в підготовці майбутніх офіцерів. Такі викладачі надають мотивацію та забезпечують довіру до змісту освітніх навчальних програм.

Підсумовуючи слід підкреслити, що системне впровадження бойового досвіду у навчальний процес щодо професійної підготовки майбутніх офіцерів військової розвідки та сил спеціальних операцій не є факультативним компонентом, а повинно стати одним з головних критерій розвитку вищої військової освіти в Україні.

Перспективи подальших наукових досліджень. У межах наведеної у статті проблематики доцільним вважається подальше наукове опрацювання таких напрямів:

1) розробка новітніх методичних підходів до впровадження бойового досвіду у зміст професійної підготовки з урахуванням специфіки виконання завдань військової розвідки та Сил спеціальних операцій;

2) створення науково-методичних рекомендацій для тих хто навчає, та які мають реальний бойовий досвід, з метою ефективного педагогічного підходу до практичних знань;

3) вивчення впливу бойового досвіду на якість та рівень бойової підготовки майбутніх офіцерів;

4) наукове обґрунтування та впровадження структуровано організованої системи обміну бойовим досвідом між закладами вищої військової освіти, підрозділами та частинами військової розвідки та Сил спеціальних операцій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шумков І.О. Перевірка сформованості фахової компетентності майбутніх офіцерів військової розвідки в умовах інформаційно-освітнього середовища. Молодь і ринок. 2023. №3(218).

2. Голуб В.І., Поліщук В.І. Професійний саморозвиток офіцерів розвідки у процесі підготовки. Актуальні проблеми навчання та виховання ЗСУ. 2022.

3. Кириченко В.С., Сікорський Д.А. Роль фізичної підготовки в системі відбору військовослужбовців ССО. Військова освіта. 2022. №1(43).

4. Ткаченко С.І., Руденко І.Ю. Вимоги професійної бойової діяльності військовослужбовців ССО до їх фізичної та психологічної підготовленості. Наука і оборона. 2022.

5. Черновол Є.О., Сливенко П.В. Щодо підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів у реаліях війни. Академічне передбачення. 2022.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ФУНКЦІЙ З ОХОРОНИ ГРОМАДСЬКОГО ПОРЯДКУ

PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIO-LEGAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC ORDER FUNCTIONS

УДК 371.38
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.18

Данильченко О.А.,
докт. філос.,
ст. викладач кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії
Національного гвардії України

У статті констатовано, що питання професійної підготовки офіцерів військових формувань України займає важливе місце в забезпеченні обороноздатності нашої держави. Особливої актуальності таке питання набуває для Національної гвардії України, так як офіцери цього військового формування виконують великий спектр завдань.

Зазначено, що одним із завдань, яке виконує Національна гвардія України, є охорона громадської безпеки і порядку, забезпечення захисту та охорони життя, здоров'я, прав, свобод і законних інтересів громадян.

Визначено, що сучасна праця має професійний характер і потребує від людини як загальних якостей, так і наявність спеціальних здібностей, добре розвинутих психофізіологічних та фізичних якостей тощо. Наведено погляди науковців на сутність та зміст професіограми.

Проведено аналіз наукової літератури, яка присвячена дослідженню структури професійної діяльності фахівців різних галузей. Визначено компоненти професійної діяльності офіцера, який виконує функції з охорони громадського порядку. Розкрито зміст кожного компоненту.

Надано таке визначення авторської педагогічної технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України – це теоретично-обґрунтована навчально-виховна система, яка орієнтована на успішне формування їх соціально-правової компетентності під час навчальної та позааудиторної самостійної діяльності, що забезпечує професійний розвиток та особистісне самовдосконалення майбутнього офіцера НГУ, що сприятиме якісному виконанню поставлених службово-бойових завдань та здійсненню управлінської діяльності на посаді командира підрозділу, який здійснює функції з охорони громадського порядку.

Запропоновано такі етапи авторської педагогічної технології у вищому військовому навчальному закладі: організаційно-теоретичний; мотиваційно-цільовий; процесуально-діяльнісний; контрольно-результативний.

Зазначено, що подальшими перспективами наукового дослідження є розробка модуля компетенцій офіцера, який здійснює функції з охорони громадського порядку; а також модуля компетентності офіцера, котрий ефективно організовує службу військових нарядів з охорони громадського порядку. А також розробка структурно-функціональної моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ.

Ключові слова: *майбутні офіцери Національної гвардії України, професійна підготовка, охорона громадського порядку, соціально-правова компетентність, професіограма, педагогічна технологія.*

The article states that the issue of professional training of officers of Ukraine's military formations is of great importance in ensuring our state's defense capability. This issue is of particular relevance for the National Guard of Ukraine since officers of this military formation perform a wide range of tasks.

It is noted that one of the tasks performed by the National Guard of Ukraine is to protect public safety and order, to ensure the protection and safeguarding of life, health, rights, freedoms and legitimate interests of citizens.

It is determined that modern labor is professional and requires a person to have both general qualities and special abilities, well-developed psychophysiological and physical qualities, etc. The author presents scientists' views on the occupational program's essence and content.

The scientific literature on the structure of professional activity of specialists in various fields is analyzed. The components of the professional activity of an officer performing public order functions are defined. The content of each component is disclosed.

The following definition of the author's pedagogical technology for the formation of socio-legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine is given: it is a theoretically grounded educational system that is focused on the successful formation of their socio-legal competence during educational and extracurricular independent activities, which ensures the professional development and personal self-improvement of a future officer of the National Guard of Ukraine, which will contribute to the quality performance of assigned service and combat tasks and the implementation of management activities as a commander of a unit performing public order functions.

The following stages of the author's pedagogical technology for the formation of the socio-legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine in a higher military educational institution are proposed: organizational and theoretical; motivational and target; procedural and activity; control and result.

It is noted that further prospects for scientific research are the development of a module of competencies of an officer who performs public order functions and a module of competencies of an officer who effectively organizes the service of military units for public order protection. Also, the development of a structural and functional model for the formation of socio-legal competence of future officers of the National Guard of Ukraine.

Key words: *future officers of the National Guard of Ukraine, professional training, public order protection, socio-legal competence, professionogram, pedagogical technology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах збройної агресії російської федерації проти нашої держави питання професійної підготовки офіцерів військових формувань займає важливе місце у системі забезпечення обороноздатності держави.

Особливої актуальності таке питання набуває для Національної гвардії України (НГУ), так як військовослужбовці цього військового формування виконують завдання як у зоні бойових дій, так і великий спектр завдань всередині держави, серед яких охорона громадської безпеки і порядку, забезпечення захисту та охорони життя, здоров'я, прав, свобод і законних інтересів громадян.

У контексті професійної підготовки офіцерів НГУ, в тому числі під час навчання у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ), необхідно враховувати, що вимогами сьогодення є глибокі знання майбутніми офіцерами НГУ нормативно-правової бази, яка регламентує всі аспекти проходження військової служби та виконання завдань за призначенням, вміння правильно застосовувати її у практичній діяльності, вміння розуміти соціальні процеси у військовому колективі та підтримувати морально-психологічний стан підрозділу на високому рівні, мати високий рівень комунікативної та соціально-правової компетентності, тощо.

Безумовно, участь НГУ у відсічі збройної агресії проти нашої держави є завданням, яке має важливе державне значення, проте і виконання завдань з охорони громадської безпеки та порядку всередині держави вимагає ретельної підготовки особового складу, управлінської майстерності офіцерів, які займаються плануванням та безпосередньою організацією служби з охорони громадського порядку (ОГП).

Спокій на вулицях наших міст, дотримання прав, свобод і законних інтересів громадян не тільки забезпечує комфорт і впевненість у завтрашньому дні, а й укріплює віру населення у нашу державу, сприяє формуванню у них правосвідомості та мотивації до захисту Батьківщини.

Проте аналіз наукової літератури засвідчив, що педагогічні особливості формування певних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ, в тому числі і соціально-правової, для здійснення функцій з ОГП, ще не стали об'єктом детального наукового вивчення. Отже, це питання потребує уваги з боку наукової спільноти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що науково обґрунтована характеристика діяльності спеціалістів безпосередньо пов'язана з розумінням таких категорій як праця, діяльність, професія, спеціальність тощо.

Відомо, що праця характерна тільки людині як універсальний засіб задоволення життєвих потреб, форму відношення до зовнішнього світу через застосування засобів праці. Сучасна праця має професійний характер і потребує від людини як загальних якостей (готовність до неї, потреба, працьовитість, відповідальність і т.і.), так і наявність спеціальних здібностей, добре розвинутих психофізіологічних та фізичних якостей тощо [1]. Професійна діяльність фахівця займає особливе місце у сучасному світі.

Під професійною діяльністю розуміється діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець [2, с. 53].

Якщо аналізувати саме визначення професіограми, то науковець Кокун О.М. визначає професіограму як системний опис соціальних, психофізіологічних та інших вимог до носія певної професії і виокремлення необхідних для даного виду діяльності особистісних та інших якостей, що складають основу професіоналізму, професійної придатності та готовності [3, с. 23].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що різноманітні аспекти проблеми професіографічного вивчення фахівців складових сектору безпеки й оборони України відображено в наукових працях В. Вареника, М. Корольчука, М. Макаренка, А. Москаленка, І. Приходька, О. Сафіна, О. Тімченка. В. Ягупов розкрив мету, завдання, принципи, зміст та методи професіогенезу, а також особливості його проведення в складових сектору безпеки і оборони.

На думку Я. Крушельницької, професіограма – це спеціальна карта, що містить розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності з конкретної професії, її окремих вимог та професійно важливих якостей, якими повинен володіти працівник. Вона акцентує увагу на тому, що професійні здібності – це достатньо стійкі властивості особистості, які змінюються в процесі діяльності та забезпечують її успішність і вдосконалення [4, с. 319].

До змісту ж професіограми Я. Крушельницька відносить такі складові:

– загальні відомості про професію та її динаміку, у зв'язку з розвитком науки і техніки, соціальне й економічне значення;

– виробничу характеристику професії, опис трудового процесу (назви знарядь праці, за допомогою яких виконують роботу, рівень фізичного і психологічного напруження (значне, помірне, незначне), робоча поза тощо);

– санітарно-гігієнічні умови праці з описом професійної шкоди та переліком фізіологічних умов і медичних протипоказань;

– перелік обсягу знань й умінь, які необхідні для успішної професійної діяльності, із виокремленням тих, що впливають на професійну майстерність;

– характеристику видів і тривалості професійного навчання, можливостей підвищення кваліфікації;

– психограму, тобто характеристику психологічних вимог професії до людини з аналізом основних і бажаних психічних особливостей, а також психофізіологічних протипоказань [4, с. 319–320].

В. Рижков вважає, що професіограма сучасного фахівця – це комплексний системний опис роботи на основі психолого-педагогічного аналізу її змісту й укладання переліку професійно важливих якостей особистості у вигляді вимог професії до людини. Психограма – це низка психічних якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійних функцій, та освітньо-кваліфікаційна характеристика – вимоги до професійних якостей, знань і вмінь фахівця. При цьому модель спеціаліста є структурою, яка в ідеалі відповідає його професійній діяльності [5, с. 62].

З точки зору Т. Плачинди, професіограма – це система вимог до спеціаліста, матеріалізована в його фаховій діяльності; комплекс професійно важливих знань, умінь і навичок; фізична, психологічна та психофізіологічна підготовка, яка необхідна для майбутньої професійної діяльності та виховання висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців [6, с. 52].

Необхідним також є розглянути питання педагогічної технології формування необхідних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ для здійснення функцій з ОГП.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що технології формування компетентностей фахівців різних галузей розглядалися багатьма науковцями.

Загальні питання технологічного підходу в освіті, його концептуальні положення відображено в роботах В. Лозової, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, О. Пєхоти, Г. Селевко, Н. Ничкало, В. Ягупова та інших.

Закордонні дослідники теж внесли значний внесок у розвиток педагогічної науки щодо теорії і практики педагогічної технології. Це такі відомі науковці як Е. Амідон, Б. Блум, Дж. Брунер, Е.Т. Купер, А. Ламсдейн, І. Лінгрем, П. Мітчелл, Т. Сакамото та інші.

У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття «педагогічна технологія» трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом урахування людських, часових інших ресурсів для досягнення ефективності освіти.

О. Дубініна зазначає, що технологічний вплив повинен визначатися педагогічними цілями, обставинами застосування, бути організованим креативно, тому що кількість змінних, що підлягають урахуванню в момент впливу, дуже велика, а їх поєднання, взаємодія, взаємовплив – ще більше. Науковець підкреслює, що сучасна педагогічна технологія повинна мати такі якості, що одночасно є й методологічними вимогами до технологій, і критеріями технологічності [7].

Науковець М. Голова у своєму дослідженні приділив значну увагу проблемі формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів. О. Міршук запропонував технологію формування педагогічної компетентності у офіцерів-магістрів військово-соціального управління. А. Лаврут обґрунтував підходи до формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів під час вивчення дисципліни «Організація військового зв'язку».

Мета статті. Провести аналіз наукової літератури щодо структури професійної діяльності фахівця як об'єкта дослідження, а також визначити сутність та етапи педагогічної технології формування соціально-правової компетентності майбутнього офіцера НГУ для здійснення функцій з ОГП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці О. Керницький та Г. Пухальська визначають такі змістовні компоненти професійної діяльності майбутніх інженерів: особистісний (самопізнання, адекватна самооцінка, самоактуалізація як у професійній, так і суспільно-значущій діяльності); ціннісний компонент (сукупність ціннісних орієнтацій, норми і правила діяльності, сенсу діяльності у певній сфері); пізнавальний компонент; діяльнісний компонент (сприяє формуванню і вдосконаленню у них методів, форм, технологій професійної діяльності) [8].

Т. Плачинда виділяє такі компоненти професійної діяльності авіаційного спеціаліста: особисті якості; професійні знання, вміння, навички; фізична та психофізіологічна підготовка; моральний і морально-правовий компонент; евристичний компонент; індивідуально-психологічні особливості; самовдосконалення в позааудиторний час [6, с. 58].

Дослідник військової педагогіки В. Ягупов у професійній діяльності офіцерів відокремлює такі компоненти: діагностичний, орієнтовно-прогностичний, конструктивно-проектувальний, організаційний, практично-реалізаційний, комунікативно-стимулюючий, аналітично-оціночний, дослідницько-творчий [9, с. 112].

Ми погоджуємося з поглядами В. Ягупова щодо структури професійної діяльності офіцерів. Ці погляди також були підтверджені результатами експрес-опитування експертів (10 офіцерів підрозділів, які реалізовують функції з ОГП та науково-педагогічні працівники Національної академії Національної гвардії України).

Здійснивши аналіз нормативно-правової бази, яка регламентує виконання завдань з ОГП, а також враховуючи результати опитування експертів, нами визначено зміст кожного компоненту професійної діяльності офіцера, який реалізовує функції з ОГП:

1. Діагностичний компонент – визначення особливостей виконання завдань з ОГП, оперативне

оцінювання обстановки в районі виконання завдання підлеглими силами, оперативне доведення до підлеглих змін в оперативній обстановці; вивчення соціально-психологічного клімату у підрозділах, від яких виділяються військовослужбовці для несення служби з ОГП, особистісних та індивідуально-психічних властивостей військовослужбовців, які залучаються до несення служби з ОГП, виявлення й визначення рівня їх професійної компетентності, вивчення передового досвіду організації підготовки військовослужбовців до несення служби з ОГП.

2. Прогностичний компонент – визначення конкретних цілей, змісту як особистої діяльності, так і діяльності своїх підлеглих, передбачення їхніх результатів; прогнозування можливих конфліктних ситуацій під час припинення протиправної діяльності громадян, підготовка підлеглого особового складу до дій у нестандартних ситуаціях; прогнозування морально-психологічного стану військовослужбовців у випадку погіршення оперативної обстановки та виникнення конфліктних ситуацій, умов підвищення професійної надійності та вдосконалення професійної підготовки військовослужбовців, які залучаються для несення служби з ОГП.

3. Конструктивно-проектувальний компонент – створення ефективної технології процесу професійної підготовки, постійне вдосконалення методики підготовки особового складу до виконання завдань з ОГП; розробка планів бойової підготовки; проєктування та конструювання заходів щодо якісного виконання завдань з ОГП; проєктування траєкторії професійного становлення офіцера, який виконує завдання з ОГП (кар'єрного зростання, перенавчання, перекваліфікації тощо); конструювання власної діяльності та проєктування діяльності підлеглого особового складу, військового колективу тощо.

4. Організаційний компонент – визначення оптимальних шляхів реалізації обраної технології професійної підготовки та досягнення ефективного результату; організація й проведення заходів професійної підготовки військовослужбовця з ОГП.

5. Практично-реалізаційний (технологічний) компонент – діяльність офіцера, який виконує завдання з ОГП, щодо якісного виконання заходів, встановлених керівними документами, які регламентують несення служби з ОГП, щодо всебічної підготовки до несення служби з ОГП та безпосередньо виконання завдань з ОГП. Її ефективність залежить від рівня знань відповідних нормативно-правових актів, що регламентують несення служби з ОГП, розвинутості комунікативних здібностей, фізичної підготовленості, психологічної готовності до дій у випадку несприятливих факторів, сформованості практичних навичок і вмінь щодо застосування заходів фізичного впливу, спеціальних засобів та, у випадку крайньої необхідності, вогнепальної зброї.

6. Комунікативно-стимулюючий компонент – організація цілеспрямованого соціального впливу на свідомість, емоційно-вольову та мотиваційну сфери психіки військовослужбовців у процесі професійної підготовки, а також громадян – під час виконання завдань з ОГП.

7. Аналітично-оціночний компонент – аналіз як власних дій, так і дій підлеглого особового складу (патруля, поста охорони громадського порядку, військового ланцюга, резерву, тощо), окремих військовослужбовців, виявлення позитивних сторін і недоліків, порівняння отриманих результатів із запланованими, організація та здійснення зворотного зв'язку у своїй діяльності, своєчасне визначення конкретних результатів професійної підготовки військовослужбовців та внесення необхідних коректив.

8. Дослідницько-творчий компонент – творче розв'язання професійних функцій, креативна реалізація завдань з ОГП.

Розглянувши компоненти професійної діяльності офіцера, який виконує функції з ОГП, доцільно приділити увагу технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ, які виконують функції з ОГП.

Аналіз наукових праць, аналіз нормативно-правової бази, яка регламентує діяльність ВВНЗ, а також власний досвід викладання дозволили запропонувати визначення педагогічної технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ – це теоретично-обґрунтована навчально-виховна система, яка орієнтована на успішне формування їх соціально-правової компетентності під час навчальної та позааудиторної самостійної діяльності, що забезпечує професійний розвиток та особистісне самовдосконалення майбутнього офіцера НГУ, що сприятиме якісному виконанню поставлених службово-бойових завдань та здійсненню управлінської діяльності на посаді командира підрозділу, що виконує функції з ОГП [10, с. 100].

Аналіз військово-педагогічної літератури та досвід науково-педагогічної діяльності дозволили запропонувати такі етапи авторської педагогічної технології у ВВНЗ:

1.Організаційно-теоретичний етап педагогічної технології.

2. Мотиваційно-цільовий етап педагогічної технології.

3. Процесуально-діяльнісний етап педагогічної технології.

4. Контрольно-результативний етап педагогічної технології.

Висновки. У науковій статті розглянуто педагогічні особливості формування соціально-правової

компетентності майбутніх офіцерів НГУ для здійснення функцій з ОГП.

Проаналізовано погляди науковців щодо структури професійної діяльності фахівців різних галузей. Визначено такі змістовні компоненти професійної діяльності офіцера, який здійснює функції з ОГП: діагностичний, прогностичний, конструктивно-проектувальний, організаційний, практично-реалізаційний (технологічний), комунікативно-стимулюючий, аналітично-оціночний та дослідницько-творчий, та розкрито їх зміст.

Надано визначення педагогічної технології формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ для здійснення функцій з ОГП. Визначено етапи авторської технології: організаційно-теоретичний; мотиваційно-цільовий; процесуально-діяльнісний; контрольно-результативний.

Подальшими перспективами наукового дослідження є розробка модуля компетенцій офіцера з ОГП і умов їх виконання, а також модуля компетентності офіцера з ОГП, який ефективно виконує відповідні посадові обов'язки. А також розробка структурно-функціональної моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ для реалізації функцій з ОГП.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лозовецька В. Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості. *Науковий вісник ІПТО НАПН України.* 2011. № 11. С. 33–36.

2. Курило В. І., Світличний О. П., Курило Л. І. Професійна діяльність як чинник формування культури особистості. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2019. № 3. С. 51–54.

3. Кокун О. М. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина» : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.

4. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : підручник Київ : КНЕУ, 2003. 367 с.

5. Рижков В. С. Професіограма сучасного юриста на прикладі фрагменту «економічна культура юриста». *Військова освіта*. Київ, 2004. С. 60–67.

6. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості : монографія. Кіровоград : Льотна академія Національного авіаційного університету, 2014. 534 с.

7. Дубініна О. Розвиток математичної культури студентів у вищих технічних навчальних закладах : монографія. Харків : Друкарня «Мадрид», 2014. 516 с.

8. 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 : https://nadpsu.edu.ua/ wpcontent/ uploads/2021/09/ visnyk_2.pdf.

9. Ягупов В. В. Військова дидактика : навч. посіб. Київ : ВПЦ "Київський університет", 2000. 400 с.

10. Данильченко О.А. Формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України : дис. … д-ра філософії : Льотна академія Національного авіаційного університету. Кропивницький, 2024. 248 с.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТРАДИЦІЙНОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

FORMATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

УДК 378.011.3-051:796(477.82)(043.5)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.19

Денисенко Н.Г.,
докт. пед. наук, Заслужений вчитель України,
декан факультету початкової освіти та фізичної культури
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Козігора М.А.,
PhD за спеціальністю психологія,
ст. викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Ярощук Н.П.,
спеціаліст вищої категорії,
старший викладач циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки, психології та методик
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Аханова А.В.,
спеціаліст вищої категорії,
викладач циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки, психології та методик
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Василевська Л.Й.,
спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист циклової комісії теорії і методики фізичного виховання
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

У статті теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено особливості формування психологічної готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, зокрема в умовах різних видів педагогічної практики, що охоплюють як традиційні, так і інноваційні форми фізичної активності. Психологічна готовність розглядається як комплексна характеристика особистості, що визначає здатність ефективно організовувати освітній процес, взаємодіяти з учнями, зберігати емоційну рівновагу в умовах професійних викликів та забезпечувати безпечне освітнє середовище.

У межах дослідження було проаналізовано сучасні наукові підходи до структури психологічної готовності, виділено її основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та комунікативний. Особливу увагу приділено педагогічній практиці як чиннику професійного становлення особистості вчителя.

Результати анкетування, проведеного серед студентів IV курсу спеціальності «Фізична культура» Луцького педагогічного коледжу, показали: незважаючи на переважно позитивну самооцінку рівня готовності до практики, значна частина респондентів вказала на труднощі, пов'язані з організацією уроків, дисципліною в класі, використанням інноваційних видів спорту та комунікацією з учнями й батьками.

Також обґрунтовано доцільність посилення практичної та психологічної складової професійної підготовки. Аналіз результатів проведеного дослідження та власного педагогічного досвіду дозволив виокремити три рівні сформованості психологічної готовності до проведення уроків фізичної культури з традиційних і інноваційних видів фізичних активностей. Запропоновано комплекс заходів щодо її вдосконалення: впровадження тренінгів із психології спілкування, симуляційних ігор, майстер-класів з нових видів спорту, менторський супровід під час практики, розвиток рефлексивних навичок студентів. Зроблено висновок, що лише інтеграція психологічної, методичної та практичної підготовки забезпечить формування конкурентоздатного, стресостійкого і педагогічно гнучкого фахівця, здатного працювати в умовах сучасної української школи.

Ключові слова: *психологічна готовність, стресостійкість, фізична культура, професійна підготовка, традиційні види спорту, інноваційні види активностей, Нова українська школа (НУШ), педагогічна практика.*

The article provides a theoretical and empirical investigation into the formation of psychological readiness among future physical education teachers for professional activities, particularly within various types of pedagogical practice, encompassing both traditional and innovative forms of physical activity. Psychological readiness is considered a comprehensive personal characteristic that determines the ability to effectively organize the educational process, interact with students, maintain emotional balance in the face of professional challenges, and ensure a safe learning environment.

The study analyzes contemporary scientific approaches to the structure of psychological readiness, identifying its key components: motivational, cognitive, emotional-volitional, and communicative. Special attention is given to pedagogical practice as a factor in the professional development of teachers.

The results of a survey conducted among fourth-year students majoring in "Physical Education" at Lutsk Pedagogical College revealed that, despite predominantly positive self-assessments of readiness for practice, a significant portion of respondents reported difficulties related to lesson organization, classroom discipline, the use of innovative sports, and communication with students and parents.

The study also justifies the need to strengthen practical and psychological components in professional training. An analysis of research findings and personal teaching experience allowed for the identification of three levels of psychological readiness for conducting physical education lessons involving both traditional and innovative physical activities. A set of improvement measures is proposed, including communication psychology training, simulation games, masterclasses on new sports, mentorship during practice, and the development of students' reflective skills. The study concludes that only the integration of psychological, methodological, and practical training can ensure the formation of a competitive, stress-resistant, and pedagogically flexible specialist capable of working in the context of the modern Ukrainian school.

Key words: *psychological readiness, stress resistance, physical education, professional training, traditional sports, innovative activities, New Ukrainian School (NUS), pedagogical practice.*

Постановка проблеми у загальному викладі. Сучасна система вищої освіти стоїть перед важливим завданням – сформувати не лише фахові знання у майбутніх учителів фізичної культури, а й забезпечити їх психологічну готовність до ефективної професійної діяльності. Особливої уваги потребує підготовка до проведення занять у мінливих умовах шкільної освіти, де поєднуються

класичні дисципліни (легка атлетика, гімнастика, ігрові види спорту) з інноваційними формами рухової активності, такими як кросфіт, паркур, чирлідинг, фрісбі, фітнес-ігри тощо.

Майбутній учитель має бути психологічно готовим гнучко адаптуватися до потреб учнів, мотивувати їх до занять фізичною культурою, володіти навичками ефективної комунікації та емоційної стійкості. Проте сьогодні існує дисбаланс між теоретичною та практичною складовою підготовки, а також недостатня увага приділяється формуванню саме психологічної готовності до професії.

Сучасні виклики потребують від викладачів не лише методичної обізнаності, а й вміння вирішувати складні педагогічні ситуації, працювати з учнями різного віку та рівня підготовки, включно з дітьми з особливими освітніми потребами. Часто випускники педагогічних закладів освіти приходять у школу без достатнього досвіду реального викладання, без сформованих навичок подолання стресових ситуацій під час уроків, а також без розуміння особливостей організації занять у нових освітніх середовищах.

У зв'язку з цим необхідно посилити роль практичної підготовки, що включає:

1) участь у різних видах педагогічної практики (пропевтична, з професійної комунікації, з нових видів спорту, індивідуальних та ігрових видів спорту) в закладах різного типу – початкових школах, гімназіях, ліцеях;

2) проведення спільних тренувань із професійними тренерами та вчителями-наставниками;

3) участь у майстер-класах з інноваційних видів спорту на базі спортивних клубів;

4) обов'язкову супервізію та відеоаналіз уроків із метою саморефлексії та корекції поведінки;

5) тренінги з педагогіки спілкування, рольові ігри для відпрацювання навичок вирішення конфліктів, співпраці з батьками та колегами.

Без глибокої практичної і психологічної підготовки навіть найкращі теоретичні знання залишаються марними. Сьогоднішній вчитель фізичної культури повинен вміти не просто демонструвати вправи, а аналізувати, адаптувати та інноваційно підходити до кожного учня. Для цього необхідно радикально переглянути підхід до педагогічних практик, зробивши їх ядром професійного навчання. Інакше ризик відтворення вчителів фізичної культури «непрактичних і психологічно нестійких» залишиться критично високим

Таким чином, формування психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури має стати наскрізним компонентом освітнього процесу. Лише інтеграція теоретичних знань із різноманітними видами практики та розвиток особистісних якостей педагога дозволить підготувати фахівця, здатного впевнено та з мотивацією працювати в умовах сучасної школи.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості формування психологічної готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, зокрема через різні види педагогічної практики, включаючи традиційні та інноваційні форми фізичної активності.

Відповідно до мети нами визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до визначення структури та компонентів психологічної готовності майбутніх учителів фізичної культури.

2. Виявити рівень сформованості психологічної готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до проведення уроків з різних видів фізичної активності, включаючи інноваційні напрямки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна система підготовки майбутніх учителів фізичної культури стикається з низкою викликів, пов'язаних не лише з формуванням фахових знань, а й з розвитком психологічної готовності до професійної діяльності. Особливої уваги потребує здатність майбутніх педагогів швидко адаптуватися до змін у сфері фізичного виховання, зокрема до впровадження інноваційних видів активності та інші альтернативні форми рухової діяльності.

Недостатній рівень психологічної готовності у студентів може спричиняти низку труднощів: складнощі в організації уроків, невміння ефективно комунікувати з учнями, зниження мотивації дітей до занять, а також загальну неефективність освітнього процесу. Усе це свідчить про актуальність пошуку ефективних шляхів формування психологічної стійкості, впевненості та професійного самовизначення майбутніх учителів фізичної культури ще на етапі їхньої підготовки у закладах вищої освіти.

Проблема психологічної готовності майбутніх учителів фізичної культури є предметом активного дослідження у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. Науковці розглядають її з різних концептуальних позицій: зокрема, частина авторів акцентує увагу на структурних компонентах особистісної готовності (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий), інші – на педагогічних умовах її формування у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Особливу увагу також приділяють таким складовим, як емоційна стабільність, самоконтроль, вміння працювати в інклюзивному середовищі та здійснювати ефективну педагогічну комунікацію.

Значна частина сучасних досліджень підкреслює роль практики – ознайомчої, з нових видів спорту, виробничої – як одного з ключових чинників становлення професійної компетентності майбутнього фахівця. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Ю. Голенкової розкрито важливість саморегуляції як психолого-педагогічної умови

підвищення ефективності професійної підготовки [4, с. 59]. Авторка обґрунтувала методики розвитку навичок саморегуляції, які позитивно впливають на психофізіологічний стан студентів і підвищують їхню професійну впевненість [4, с. 78].

У науковій праці О. В'ялої сформульовано педагогічні умови формування психологічної готовності майбутніх учителів фізичної культури до самореалізації в оздоровчій діяльності [3, с. 92]. Авторкою запропоновано структурну модель готовності до професійної діяльності, що передбачає врахування рівнів сформованості окремих її компонентів.

Теоретичні засади адаптації студентів до професійної діяльності проаналізовано в дослідженнях І. Маріонди, Є. Сивохопа та В. Тулайда [9, с. 112]. Науковці підкреслюють значення практики в реальних умовах навчального закладу для розвитку адаптивності, комунікативної компетентності й мотиваційної стійкості майбутнього вчителя.

Д. Балашов та І. Шишенко описують результати педагогічного експерименту щодо формування готовності студентів до інноваційної професійної діяльності [1, с. 10]. Автори презентують методики оцінювання рівнів психологічної готовності, а також візуалізують динаміку її розвитку у студентів, залучених до інноваційних педагогічних проектів [1, с. 12].

У дослідженнях Ю. Паришкури, Ю. Вихляєва, Л. Томич та М. Супрунюка проаналізовано особливості психологічної готовності фахівців фітнесу та рекреації [11, с. 45]. Автори виділяють ключові психологічні процеси й стани, що впливають на ефективність діяльності в умовах сучасної системи освіти та здоров'язбережувального простору [11, с. 48].

Окремого розгляду заслуговує вплив новітніх видів фізичної активності – таких як паркур, чирлідинг, функціональний тренінг, кросфіт, фітнес-програми – на професійну адаптацію студентів. В умовах трансформації змісту фізичної культури в закладах загальної середньої освіти та зростання інтересу учнів до нетрадиційних форм рухової активності, майбутній учитель має бути не лише технічно підготовленим, а й психологічно готовим до роботи з новим змістом навчання.

У цьому контексті слід згадати дослідження Н. Білик, де авторка розглядає психологічну готовність майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності [2, с. 45]. Вона деталізує внутрішню структуру цього поняття та підкреслює роль нових видів рухової активності як чинника формування впевненості студентів у власній педагогічній спроможності [2, с. 47].

Схожу тематику розвиває О. Ковальчук, яка аналізує фактори формування психологічної готовності до використання інноваційних технологій у викладанні фізичної культури [7, с. 112]. Авторка звертає увагу на потребу в системному оновленні практичної складової підготовки через залучення сучасних методик і тренувальних програм [7, с. 116].

Л. Сидоренко присвячує увагу підготовці до роботи в умовах інклюзивного навчання, акцентуючи на розвитку таких якостей, як емпатія, толерантність, адаптивність [12, с. 89]. Вона наголошує, що саме ці психологічні риси забезпечують ефективну реалізацію педагогічної діяльності в різнорідному учнівському середовищі.

Практичне значення має також дослідження Т. Мельник, яка зосереджується на психологічних аспектах впровадження нових видів рухової активності у шкільну програму [10, с. 76]. Авторка простежує зв'язок між новизною рухових практик і мотиваційною динамікою як учнів, так і вчителів. І. Гриценко аналізує виклики, пов'язані з освітніми реформами, та їх вплив на психологічну готовність студентів спеціальності «Фізична культура». Автор наголошує на важливості формування гнучкості мислення, відкритості до інновацій і здатності до саморозвитку в нових професійних реаліях [10, с. 77].

У цьому ж руслі працює й О. Данилюк, яка обґрунтовує необхідність розвитку психологічної готовності до використання сучасних методів навчання та рухових технологій. На її думку, лише інтеграція психолого-педагогічних тренінгів і практичної підготовки забезпечить майбутньому вчителю здатність ефективно діяти у складних педагогічних ситуаціях [6, с. 101].

Загалом, результати аналізованих наукових праць свідчать про те, що формування психологічної готовності студентів спеціальності «Фізична культура» є багатоаспектним процесом. Його ефективність значною мірою залежить від змісту та якості педагогічної практики, особливо в контексті викликів, пов'язаних з інноваційними змінами в сучасній освіті. Таким чином, проблема психологічної готовності майбутніх учителів фізичної культури є багатовимірною та комплексною, що потребує цілісного підходу до її дослідження і вирішення в контексті реформування української освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення особливостей формування психологічної готовності до проведення уроків фізичної культури в умовах різних видів практики нами було проведено емпіричне дослідження серед здобувачів освіти IV курсу спеціальності «Фізична культура» Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Анкетування мало на меті з'ясувати рівень усвідомлення власної відповідальності за безпеку під час уроків, труднощі, з якими студенти стикаються під час практики, а також оцінити ефективність існуючих освітніх компонентів,

нових видів спорту та особливостей професійної комунікації.

Результати відповідей на запитання «Як Ви оцінюєте свій рівень психологічної готовності до педагогічної практики?» розподілилися наступним чином: високий рівень – 45,12%, середній – 31,12%, низький – 10,75%, не змогли відповісти – 13,01% (рис. 1). Ці дані свідчать про відносно високий рівень мотиваційної та емоційної готовності більшості студентів до взаємодії з учнями та викладання фізичної культури. Водночас близько чверті респондентів вказують на низький рівень впевненості, що вказує на недостатню психологічну стійкість у нестандартних ситуаціях, зокрема під час практики з нових видів спорту або роботи з інклюзивними групами.

При відповіді на запитання «Що викликає у Вас найбільші труднощі під час практики?» студенти визначили такі чинники: проблеми з дисципліною (88,9%), страх перед класом (81,1%), невміння організувати урок (60,12%), складність у підборі вправ (58,8%), а також труднощі із впровадженням нових видів спорту (54,0%) (рис. 2). Така структура відповідей вказує на потребу в цілеспрямованому розвитку комунікативної компетентності та педагогічної впевненості ще на етапі підготовки у закладі вищої освіти.

Аналіз відкритого запитання «Яких знань або навичок Вам не вистачає для впевненого проведення уроків з фізичної культури?» дозволив виокремити кілька типових труднощів: недостатня підготовка до роботи з різнорівневими учнівськими групами (55%); відсутність досвіду в інклюзивному

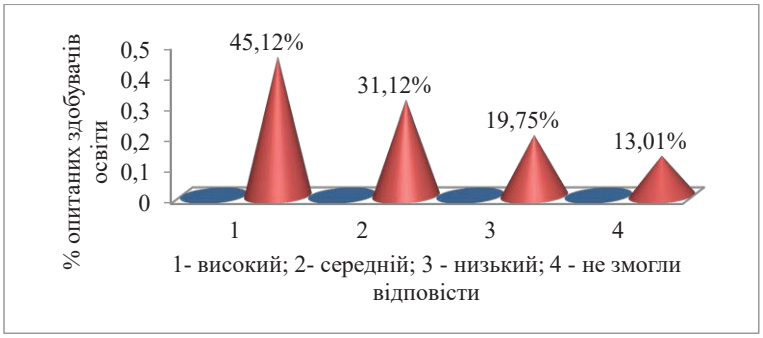


Рис. 1. Суб'єктивне ставлення здобувачів освіти щодо самооцінювання рівня їх психологічної готовності до педагогічної практики

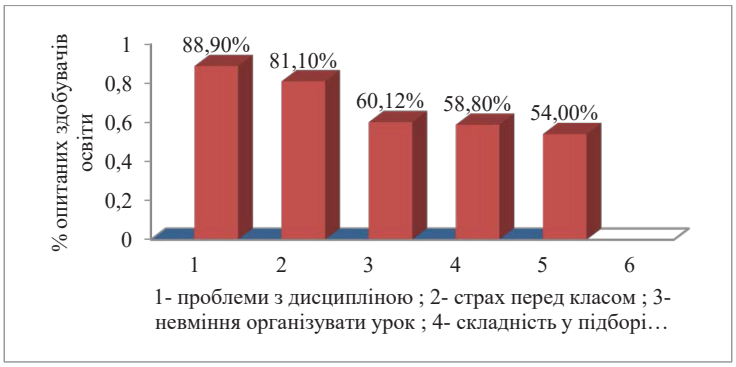


Рис. 2. Суб'єктивне ставлення здобувачів освіти щодо труднощів які виникають під час практики

навчанні (75,8%); слабке знайомство з новими видами рухової активності (фітнес, фрісбі, паркур) (43,5%); дефіцит професійних комунікативних навичок (76,3%) та невміння керувати спортивно-масовими заходами (81,6%). Студенти також зазначали, що відчувають недостатню готовність до рольової поведінки педагога – зокрема, щодо формування авторитету та одночасно збереження доброзичливого стилю взаємодії з дітьми (80,4%).

Проблеми, пов'язані з професійною комунікацією, були проілюстровані відповідями на запитання «Чи стикалися Ви з труднощами у спілкуванні з учнями, вчителями, батьками?». Серед найпоширеніших труднощів: недостатня мотивація учнів до занять (60,7%); сором'язливість дітей або агресивна поведінка (79,5%); втручання батьків в освітній процес (32,5%); невдоволення оцінюванням (70,1%) тощо. З боку студентів відзначено брак стратегій врегулювання конфліктів та відсутність досвіду ведення педагогічної документації в діалозі з батьками (48,9%) (рис. 3).

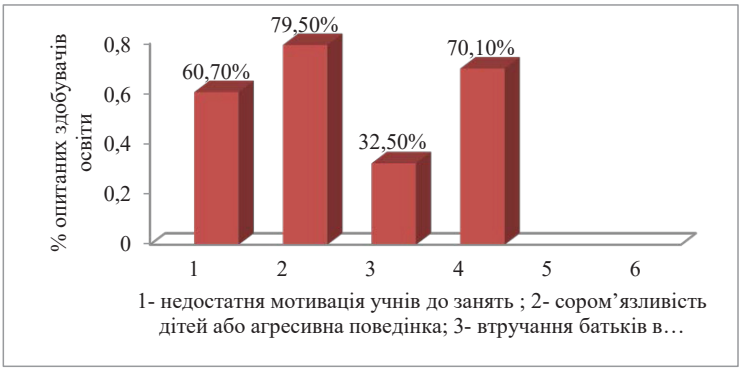


Рис. 3. Суб'єктивне ставлення здобувачів освіти щодо труднощів у комунікації під час практики

Респонденти також зазначили, що сучасна освітня програма потребує включення ширшого спектра форм практики. На запитання анкети «Які види практики слід додати в освітню програму?» найчастіше згадувалися: «практика в молодших класах» (77,6%), у старших класах (68,5%), практика з нових видів спорту (71,4%), інклюзивна освіта (54,6%), практика з професійної комунікації (72,4%) та практика в спортивних клубах (45%). Ці дані дозволяють зробити висновок про необхідність динамічного оновлення практичного компонента освітніх програм відповідно до потреб сучасної школи.

Відповіді на відкрите запитання анкети «Ваші пропозиції щодо вдосконалення підготовки до педагогічної практики» дозволяють визначити низку конкретних напрямів модернізації освітньої програми (ОП) у коледжі:

1. Активізація практичної складової з 1–2 курсу (74,6%);
2. Впровадження освітніх компонентів з нових видів спорту (85,5%);
3. Майстер-класи з учителями-практиками (45,4%);
4. Обов'язкові тренінги з педагогіки спілкування та конфліктології (88,1%);
5. Зустрічі з випускниками-практиками (69,7%);
6. Моделювання ігрових ситуацій на фахових методиках (90%);
7. Підготовчі майстер-класи з методики та педагогічної етики (45%);
8. Психологічні тренінги перед проходженням практики (52,4%).

Аналіз відповідей здобувачів освіти на запропоновані інші відкриті запитання анкети дозволяє глибше осмислити їхні внутрішні переконання, мотиваційну спрямованість та емоційно-психологічний стан у контексті готовності до впровадження інноваційної практики у фізичній культурі, зокрема – щодо нових, нетрадиційних видів спорту. Зокрема, на запитання «Які почуття у вас викликає думка про впровадження нових, нетрадиційних видів спорту у шкільну програму?» здобувачі освіти продемонстрували доволі широкий спектр емоційних реакцій, що свідчать про як зацікавленість у процесі оновлення, так і про наявність певного внутрішнього спротиву або тривоги.

Так, 48,5% респондентів відзначили позитивне ставлення, вказуючи на інтерес та натхнення як емоційний фон у ставленні до новацій, адже вони сприймають це як можливість вийти за межі традиційних рамок. Водночас 56,2% виявили страх щодо сприйняття нових видів спорту самими школярами, а 61,4% відзначили тривогу, що обумовлена, вочевидь, браком відповідних знань чи досвіду. Варто зазначити, що попри ці сумніви, значна частка студентів (63,6%) сприймає інновації як стимул до саморозвитку, а 38,8% відчувають радість і позитивне збудження у зв'язку з можливістю урізноманітнити навчальний процес. Однак найбільш показовим є те, що 63% опитаних визнають власну невпевненість, яка пов'язана з недостатнім рівнем підготовки до реалізації нових спортивних практик.

Наступне запитання – «Як ви оцінюєте свій рівень психологічної готовності до змін у методиці викладання фізичної культури?» – дозволило виявити ступінь особистісної зрілості й адаптаційного потенціалу респондентів. Лише 15,9% студентів зазначили, що вони мають *високий* рівень готовності до змін, характеризуючи себе як відкритих до нового й охочих до експериментів. Найбільша група (36,4%) оцінює свою готовність як *середню*, визнаючи потребу в додатковій підтримці та професійному супроводі. Водночас 13,7% акцентували, що їхня адаптація залежить від *зовнішніх умов*, а 19,4% відзначили *поступове зростання впевненості у своїх силах* у процесі ознайомлення з інноваційними підходами. Лише 5,8% респондентів визнали *низький* рівень готовності до змін, що вказує на потребу у цілеспрямованій психологічній підтримці. Ще 8,8% вказали, що морально готові до нововведень, проте не володіють необхідними практичними навичками.

У відповідях на запитання «Які бар'єри, на вашу думку, можуть виникнути при впровадженні інновацій у сфері фізичного виховання?» студенти артикулювали як інституційні, так і особистісні

чинники, що ускладнюють інноваційні процеси. Найчастіше згадуваним бар'єром *є недостатня матеріально-технічна база* – 51% зазначили відсутність необхідного інвентарю. На другому місці – *низький рівень обізнаності вчителів* (56,2%), що вказує на потребу у професійній перепідготовці. Важливо також відзначити 67% відповідей, що вказують на *недостатню підтримку інновацій на рівні освітньої політики* – відсутність чітких нормативних засад і методичних рекомендацій. Інші бар'єри включають *психологічну настороженість* учнів (32,2%), *брак часу* на навчання новим підходам (32%), а також *інертність* серед частини педагогічного колективу (5,5%).

Значущим компонентом дослідження стали відповіді на запитання анкети «Поділіться прикладом ситуації, коли вам доводилося пристосовуватись до нової або незвичної спортивної активності. Як ви з цим впоралися?», які демонструють адаптивність студентів у реальних умовах. Студенти описували ситуації, пов'язані з необхідністю освоєння чирлідингу, скандинавської ходьби, фрізбі, елементів паркуру, степ-аеробіки та ін.. У всіх прикладах помітна тенденція до активного пошуку інформації, самостійного тренування, звернення по підтримку до наставників і прагнення створити ефективний, безпечний і цікавий освітній процес. Такі відповіді свідчать про формування професійної гнучкості та позитивної мотивації до інноваційної діяльності.

Завершальне запитання анкети – «Як Ви бачите роль учителя фізичної культури в популяризації нових видів спорту серед школярів?» – дозволяє виокремити уявлення студентів про професійну місію вчителя. Респонденти одностайно підкреслюють, що педагог у цій сфері має виступати *натхненником*, *інноватором, організатором та комунікатором* між учнями, адміністрацією та освітнім середовищем загалом. Також простежується усвідомлення ролі вчителя *як психолога й мотиватора*, здатного формувати толерантне ставлення до нового, знижувати рівень тривожності у школярів і сприяти створенню позитивного мікроклімату на заняттях. Не менш важливим є образ учителя як *лідера інновацій*, що постійно вдосконалює свої компетентності та використовує сучасні ресурси й підходи у викладанні.

Результати опитування засвідчують, що майбутні вчителі фізичної культури загалом позитивно налаштовані на впровадження інноваційних методик і нових видів спорту в освітній процес. Попри наявність окремих бар'єрів – як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру – студенти демонструють високий потенціал до адаптації, самонавчання та творчого підходу до педагогічної діяльності.

Таким чином, результати анкетування засвідчують, що хоча значна частина студентів має загальне уявлення про специфіку професійної діяльності, рівень психологічної готовності до реальних педагогічних викликів, особливо в контексті нових видів рухової активності, потребує подальшого розвитку. Практична спрямованість освітнього процесу, системне формування стресостійкості, емпатії, комунікабельності та здатності до саморегуляції мають стати пріоритетними орієнтирами в оновленні програм фахової підготовки вчителів фізичної культури.

Аналіз анкетування дозволяє також зробити низку важливих висновків щодо психологічної готовності студентів до змін у професійній діяльності. Зокрема, підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації як традиційної, так і інноваційної педагогічної практики, потребує цілісного підходу, що охоплює не лише методичну, а й психологічну складову професійної компетентності.

Психологічна готовність студентів до інновацій виявляється у позитивній мотивації, відкритості до змін, прагненні до саморозвитку та адаптації до нових умов. Водночас значна частина респондентів демонструє внутрішні бар'єри, пов'язані з тривожністю, страхом невдачі, недостатньою впевненістю у власних силах та професійних навичках. Це вказує на потребу в цілеспрямованому розвитку емоційно-вольової сфери та стресостійкості майбутніх педагогів.

У традиційних видах практики переважає відчуття впевненості завдяки більшій обізнаності й сформованим навичкам. Натомість у ситуаціях новизни (впровадження чирлідингу, паркуру, фрізбі тощо) у студентів активізується адаптивна поведінка, що супроводжується одночасно і зростанням інтересу, і підвищенням тривоги. Це свідчить про наявність психологічного ресурсу, який, за умови підтримки, може бути використаний для успішної професійної реалізації в умовах освітніх трансформацій.

Вважаємо, що психологічна служба в системі підготовки педагогів відіграє ключову роль у забезпеченні ментального благополуччя студентів, формуванні навичок саморегуляції, розвитку професійної ідентичності та стійкості до стресу. Важливими напрямами її роботи мають бути:

– профілактика професійного вигорання ще на етапі навчання;

– формування позитивного образу «Я-вчитель» у контексті новаторства;

– проведення тренінгів з розвитку комунікативної компетентності та емоційного інтелекту;

– індивідуальне супроводження студентів, що демонструють високий рівень тривожності або сумнівів щодо професійної придатності.

В умовах реформування освіти та актуалізації питання здоров'я збереження учнів, майбутній учитель фізичної культури має бути не лише фахівцем з техніки та методики рухової активності,

а й носієм психологічної культури, здатним до рефлексії, емпатії, конструктивної взаємодії з дітьми.

Включення психологічної підтримки до освітнього процесу підготовки вчителя фізичної культури сприятиме гармонійному поєднанню професійної майстерності та емоційної стійкості, що є необхідною умовою ефективного впровадження інновацій та створення позитивного навчального середовища.

Аналіз результатів проведеного дослідження та власного педагогічного досвіду дозволяє виокремити три рівні сформованості психологічної готовності до проведення уроків з традиційних та інноваційних видів фізичної активності: високий, середній та низький.

Високий рівень. Студенти з високим рівнем психологічної готовності демонструють стійку мотивацію до педагогічної діяльності, впевнено володіють знаннями про методику проведення занять з різних видів фізичної активності, включаючи нетрадиційні напрями (наприклад, функціональний тренінг, чирлідинг, паркур, фітнес-програми). Вони здатні самостійно планувати та адаптувати заняття, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів, мають навички ефективної комунікації та конструктивного розв'язання конфліктів у класі.

Приклад: під час проходження педагогічної практики в гімназії студент самостійно розробляє цикл інтегрованих уроків, у яких поєднує елементи спортивних ігор і фітнес-розминок. Він проводить відкритий урок із використанням нестандартного обладнання, отримує схвальні відгуки від методиста, учнів та батьків. Здобувач освіти виявляє здатність до професійної саморефлексії – самостійно аналізує недоліки і коригує власну педагогічну поведінку.

Середній рівень. Цей рівень характеризується фрагментарною сформованістю психологічної готовності. Студенти загалом володіють методикою проведення уроків з традиційних видів спорту (гімнастика, легка атлетика, спортивні ігри), однак відчувають невпевненість під час застосування нових видів активності. Часто потребують допомоги наставника або методиста у плануванні уроків, зокрема у виборі форм організації діяльності учнів.

Приклад: студент проводить урок із модуля «баскетбол», дотримуючись чітких методичних вказівок, однак у момент, коли група виявляє інтерес до альтернативних ігор, демонструє розгубленість. Пропозицію учнів спробувати гру з елементами фрізбі студент ігнорує, посилаючись на відсутність підготовки. При цьому у нього зберігається позитивне ставлення до професії і готовність вдосконалюватися, однак психологічна стійкість у складних ситуаціях ще недостатньо розвинена.

Низький рівень. Студенти з низьким рівнем готовності зазвичай мають слабко виражену професійну ідентичність, демонструють низький рівень впевненості у власних силах, не здатні самостійно організувати повноцінне заняття. Їм важко працювати з дітьми, особливо у ситуаціях, які потребують імпровізації чи гнучкого реагування (наприклад, відмова учнів брати участь у грі, технічні проблеми тощо). Вони уникають застосування інноваційних форм діяльності через страх помилитися або бути осміяними.

Приклад: під час практики студент отримує завдання провести руханку для учнів початкової школи. Він обирає застарілий набір вправ, читає інструкції з аркуша, не підтримує зорового контакту з дітьми. У ситуації, коли кілька учнів починають відволікатися, студент втрапляє в стан психологічного ступору й передає ініціативу наставнику. При подальшому обговоренні не здатен сформулювати висновки чи визнати необхідність змін у своїй підготовці.

Висновки. Висновуємо, що у контексті зазначених тенденцій особливої ваги набуває психологічна готовність майбутніх учителів фізичної культури, яка є визначальним чинником їхньої професійної ефективності. Вона передбачає не лише здатність керувати освітнім процесом і впроваджувати інновації, а й вміння адаптуватися до змін, підтримувати учнів та формувати позитивне освітнє середовище.

Формування такої готовності вимагає комплексного підходу, що включає розвиток емоційної стійкості, комунікативної компетентності, рефлексивних навичок та креативного мислення. Ефективними засобами тут є інтеграція психологічних тренінгів (з управління стресом, мотивації, роботи з психотипами), застосування рольових ігор, аналіз педагогічних кейсів, а також менторський супровід під час практики.

Лише поєднання психологічної підтримки, методичної підготовки та практичного досвіду дозволяє сформувати вчителя нового покоління – стійкого до викликів, гнучкого, інноваційно орієнтованого та здатного не лише навчати, а й надихати учнів.

Удосконалення професійної підготовки має спиратися на системну участь психологічної служби, яка може стати опорою для розвитку особистості педагога, його самоусвідомлення, стратегії поведінки в складних умовах та педагогічної майстерності загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балашов Д. І., Шишенко І. В. Експериментальна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності. *Фізико-математична освіта*, 2021. Вип. 4(26). С. 10–15.

2. Білик Н. М. Психологічна готовність майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності. *Педагогіка та психологія професійної освіти*, 2020. № 4. С. 45–52.

3. В'яла О. М. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. В'яла. Суми, 2019. 246 с.

4. Голенкова Ю. В. Саморегуляція як фактор формування майбутніх учителів фізичної культури: дис. ... канд. пед. нау: 13.00.04 / Ю. В. Голенкова. Луганськ, 2011. 232 с.

5. Гриценко І. В. Психологічна готовність студентів спеціальності «Фізична культура» до професійної діяльності в умовах освітніх реформ. *Педагогічний альманах*, 2020. № 45. С. 58–63.

6. Данилюк О. М. Психологічна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до використання інноваційних методів навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Педагогіка*, 2019. Вип. 12. С. 101–106.

7. Ковальчук О. В. Формування психологічної готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання інноваційних технологій у навчальному процесі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка,* 2019. Вип. 2(45). С. 112–117.

8. Кравченко В. С. Формування психологічної готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2021. Вип. 138. С. 134–139.

9. Маріонда І. І., Сивохоп Е. М., Тулайдан В. Г. Теоретичні аспекти адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка*. *Соціальна робота*, 2021. Вип. 1(48). С. 112–115.

10. Мельник Т. І. Психологічні аспекти впровадження нових видів рухової активності у фізичне виховання школярів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 2018. Вип. 5. С. 76–80.

11. Паришкура Ю. В., Вихляєв Ю. М., Томич Л. М., Супрунюк М. В. Основи психологічної готовності до професії для фахівців фітнесу та рекреації: психолого-педагогічна проблема. *Соціально-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2023. Вип. 1(1). С. 45–52.

12. Сидоренко Л. П. Психологічна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 2021. Вип. 70. С. 89–94.

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА

TECHNOLOGY OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH A PROFESSIONAL ORIENTATION BASED ON THE PEDAGOGY OF COOPERATION

УДК 378.12
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.20

Дніпровська Т.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри лінгводидактики та журналістики
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського

У статті наведено особливості та обґрунтування побудови і застосування часткової дидактичної технології навчання студентів закладів вищої освіти англійської мови за професійним спрямуванням на основі педагогіки співробітництва. Розглянуто концепцію педагогіки співробітництва як складного педагогічного явища та проведено аналіз основних підходів науковців до її визначення та застосування у ЗВО.

Зазначено, що в основу проектованої технології навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням покладена ідея суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та студентів на основі поваги один до одного, рівноправної взаємодії та взаємного освітнього та культурного збагачення, з метою організації ефективної самостійної і групової навчальної роботи, побудови системи стимулів особистісного розвитку тощо.

Констатовано, що розроблювана часткова дидактична технологія навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням на основі педагогіки співробітництва – це така організація дидактичного процесу, при якій методи, форми та засоби навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням набувають більш особистісно орієнтованого характеру та цілеспрямовано створені умови співробітництва та взаємоповаги максимально розкривають здібності та особистісні інтенції студентів.

До основних компонентів такої технології включено: цілі, завдання, етапи навчально-виховного процесу (зміст, методи, форми, що відповідають позиціям педагогіки співробітництва); педагогічні умови, що покращують навчання студентів; засоби оцінювання та критерії успішності навчання тощо. До основних етапів реалізації такої технології віднесено такі: теоретико-методологічний, проєктувальний, організаційно-процесуальний, контрольно-оцінний тощо.

Під час викладання «Англійської мови (за професійним спрямуванням)» обов'язковими елементами таких ігор було проектування певної реальності, методичні порадники до ігор та словники, активність учасників під час обговорення, позитивний психологічний клімат, міжособистісне діалогове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри навчальних проблем, близькість тематики до актуальних завдань країни, регіону, галузі тощо.

Ключові слова: *студенти, іншомовна комунікативна компетентність, педагогіка співробітництва, технологія навчання, англійська мова за професійним спрямуванням, ділові ігри.*

The article presents the features and justification of the construction and application of a partial didactic technology for teaching English to students of higher education institutions in a professional direction based on the pedagogy of cooperation. The concept of pedagogy of cooperation as a complex pedagogical phenomenon is considered and the main approaches of scientists to its definition and application in higher education are analyzed. It is noted that the basis of the designed technology for teaching English to students in a professional direction is the idea of subject-subject interaction between the teacher and students based on respect for each other, equal interaction and mutual educational and cultural enrichment, with the aim of organizing effective independent and group educational work, building a system of incentives for personal development. It was found that the developed partial didactic technology for teaching English to students in a professional orientation based on the pedagogy of cooperation is such an organization of the didactic process in which the methods, forms and means of teaching English to students in a professional orientation acquire a more personally oriented character and purposefully created conditions of cooperation and mutual respect maximally reveal the abilities and personal intentions of students.

The main components of such a technology include: goals, objectives, stages of the educational process (content, methods, forms that correspond to the positions of the pedagogy of cooperation); pedagogical conditions that improve student learning; assessment tools and criteria for the success of learning, etc. The main stages of the implementation of such a technology include the following: theoretical and methodological, design, organizational and procedural, control and evaluation. During the teaching of «English (for professional purposes)», the mandatory elements of such games were the design of a certain reality, methodological guides for games and dictionaries, the activity of participants during the discussion, a positive psychological climate, interpersonal dialogic communication, solving educational problems formulated at the beginning of the game, the proximity of the topic to the current tasks of the country, region, industry, etc.

Key words: *students, foreign language communicative competence, pedagogy of cooperation, learning technology, English for professional purposes, business games.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Провідні сучасні тенденції в освіті XXI століття сьогодні зумовлюють суттєвий перегляд освітніх пріоритетів. У межах реформи освіти у вищій школі постає проблема організації навчання студентів на основі сучасних підходів, що враховують їх суб'єктність. А вимоги ринку праці усе активніше акцентують увагу на здатності молодих фахівців працювати у складних іншомовних та соціокультурних ситуаціях [5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значна роль у розробці концепції професійної освіти належать таким ученим та педагогам як В. Кремень, І. Зязюн, С. Гончаренко, О. Коваленко, О. Романовський та ін.

Активно працюють над розвитком педагогіки співробітництва у закладах освіти О. Барабаш, О. Вертипорох, М. Ніщенко, О. Грошева, Н. Чорноус, М. Ярмаченко та ін.

Під час співробітництва у навчальному процесі педагогом створюється міжособистісна взаємодія, яка здійснюється в оптимістичній та гуманній атмосфері, що допомагає ефективно навчатися і спілкуватися. Теоретичну базу такої педагогіки становлять положення В. Сухомлинського, що ґрунтуються на психологічній теорії творчої особистості та її розвитку.

Однак у цих наявних сьогодні працях не розглянуто мету, зміст, технології та засоби навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням на основі такого підходу як педагогіка співробітництва.

Постановка проблеми. Аналіз проблем підготовки студентів, дидактичних недоліків такого становища у ЗВО при вивченні студентами іноземних мов надав можливість сформулювати такі суперечності між: суттєвою потребою фахівців у володінні іноземною мовою та недосконалими технологіями формування іншомовної компетентності у ЗВО; необхідністю засвоєння студентами знань з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» і недостатнім використанням наукових підходів, які б спонукали студентів до творчості та розкривали їх потенціал; необхідністю формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів та недосконалістю інструментарію педагогів під час організації взаємодії на заняттях тощо.

Тому перехід від класичних підходів педагогіки у навчальній роботі до педагогіки толерантності, співробітництва, де б навчання і виховання здійснювалися з урахуванням самоцінності кожної людини, природних здібностей і психологічних особливостей студентів є надзвичайно актуальним завданням педагогічної науки.

Метою статті є розгляд особливостей побудови і застосування часткової дидактичної технології навчання студентів закладів вищої освіти англійської мови за професійним спрямуванням на основі педагогіки співробітництва.

Виклад основного матеріалу. Термін «педагогіка співробітництва» є достатньо усталеним у педагогічній науці, бо оформився ще наприкінці 80-х років XX ст. Під педагогікою співробітництва розуміють систему методів і прийомів виховання і навчання, яка ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості або напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію освітнього процесу [3]. Сенс педагогіки співробітництва, на думку О. Барабаш, у спільній діяльності викладача та студентів на основі людських цінностей, взаємоповаги, взаємопідтримки, що передбачає взаєморозуміння і толерантну взаємодію, єдність інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток останніх [1].

До основних ідей педагогіки співробітництва науковці та педагоги відносять такі: пізнання та засвоєння загальнолюдських цінностей; пізнання та розвиток себе і своїх здібностей; створення позитивних настанов на навчання і майбутню професійну кар'єру; надання студентам можливості виявити себе у процесі навчання; пошук інтересів студентів і на цій основі формування загальнолюдських цінностей; гуманізація освітнього процесу і формування толерантності до інших людей і їх поглядів; розвиток громадянської позиції та соціальної відповідальності студентів тощо [7].

Як наголошують науковці І. Цікра та І. Куліда, педагогіка співробітництва характеризується зміною авторитарного середовища на атмосферу оптимізму та гуманізму [8].

Сьогодні у методиці навчання іноземних мов у ЗВО розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до студентів: самостійне оволодіння іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою або у групі шляхом широкого використання підручників і посібників, виконання завдань з кейсів; самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом викладача; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах тощо (self-access centres) [6].

Однак, в основу проєктованої нами технології навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням покладена ідея суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та студентів на основі поваги один до одного, рівноправної взаємодії та взаємного освітнього та культурного збагачення, з метою організації ефективної самостійної і групової навчальної роботи, побудови системи стимулів особистісного розвитку, організації та обліку просування студента за темами дисципліни тощо.

На наш погляд, розроблювана нами технологія навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням на основі педагогіки співробітництва – це така організація дидактичного процесу, при якій методи, форми та засоби навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням набувають більш особистісно орієнтованого характеру та цілеспрямовано створені умови співробітництва та взаємоповаги максимально розкривають здібності та особистісні інтенції студентів. Така технологія переносить акцент з цілей заучування у традиційному навчанні на

покращення навчальної мотивації до творчості під час партнерської взаємодії, розвиток пізнавальних інтересів і потенційних можливостей; сприяє актуалізації навчальних та життєвих мотивів, формує та розвиває особистісні якості тощо [4].

До основних компонентів такої технології включено: цілі, завдання, етапи навчально-виховного процесу (зміст, методи, форми, що відповідають позиціям педагогіки співробітництва); педагогічні умови, що покращують навчання студентів; засоби оцінювання та критерії успішності навчання тощо. До основних етапів реалізації такої технології віднесено такі: теоретико-методологічний, проєктувальний, організаційно-процесуальний, контрольно-оцінний тощо.

Одним з методів, що проявив свою ефективність у такому навчанні є ділова гра – метод активного соціального навчання студентів, що належить до різновиду тренінгів та активно застосовується у ЗВО. Особливість цього методу полягає в імпровізованому розігруванні учасниками різноманітних ролей на заняттях у певній проблемній ситуації. Ділова гра – це своєрідна система відтворення процесів, які вже колись із кимось відбувалися або можуть виникнути в майбутньому, внаслідок чого встановлюється зв'язок і закономірність взаємодії наявних методів пошуку рішень.

Ділові ігри класифікують: за методологією проведення (рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльнісні); за часом проведення (ігри без обмежень часу, з обмеженням часу, в реальному часі); за оцінкою діяльності (гру кожного учасника оцінюють або ні); за остаточним результатом (ігри з жорсткими правилами та відкриті ігри); за завершальною метою (навчальні, пошукові, констатуючі); за сферою використання тощо (промислові, навчальні, кваліфікаційні) [2].

Вибір такого методу навчання невипадковий, адже він забезпечує навчання студентів у процесі діяльності, що імітує майбутню виробничу діяльність, тут також відбувається сприяння організації колективної діяльності, він активує кар'єрні мотиви, ділове мислення, розвиває уміння спілкуватися англійською мовою, здатність до практичних дій під час професійної взаємодії тощо.

Традиційна ділова гра має такі елементи: заздалегідь розроблений сценарій, типові проблемні ситуації, опис і етапи гри. Метою ж гри є закріплення знань, які студенти здобувають під час лекційних і семінарських занять, самостійної роботи, формування творчості тощо. У ЗВО, згідно нашого досвіду, найчастіше застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: особливо часто імітаційні, операційні, рольові ігри тощо.

Під час імітаційних ігор імітують діяльність певної установи, фірми, організації, підприємства, навчального закладу, відділу тощо. Імітують події (зустрічі, працю), діяльність людей (ділова нарада, обговорення справ та плану) та умови, у яких відбувається подія (офіс, зала засідань, кабінет керівника тощо). Сценарій такої гри містить сюжет події, ролі учасників, опис структури і призначення процесів, що їх імітують.

Під час операційних ігор відпрацьовують виконання конкретних операцій (методик, технологій праці та діяльності, взаємодію працівників). Краще, коли такі ігри проводяться в умовах, що здатні відображати реальну діяльність, особливо на виробництві.

Під час рольових ігор відпрацьовують функції і обов'язки конкретного працівника, дії відділу, колективу фірми. Для їх проведення заздалегідь розробляють модель ситуації, розподіляються певні ролі між учасниками, кожен отримує свою роль та характерологічний її опис.

Під час викладання «Англійської мови (за професійним спрямуванням)» ефективними в освітньому процесі показали себе такі ділові ігри: «Зустріч іноземної делегації», «Нарада з іноземними партнерами», «Український стартап», «Автотранспорт України: шляхи покращення та розвитку», «Створи проєкт спільних дій колективу», «Виробнича нарада у кризовій ситуації». Конструктивними елементами таких ігор було проектування певної реальності, методичні порадники до ігор та словники, активність учасників під час обговорення, позитивний психологічний клімат, міжособистісне діалогове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри навчальних проблем, близькість тематики до актуальних завдань країни, регіону, галузі тощо.

Як варіант, для закріплення вживання іншомовних фраз, можливо організувати дискусію з проблемних питань. Зокрема, студентам пропонується дати відповіді на такі питання, як: Чи погоджуєтеся Ви з тим, що майбутнє країни залежить від рівня освіти молоді? Чому краще знати декілька іноземних мов ніж одну? Як побудувати щасливе життя в Україні?

Отже, ділові ігри – активний метод навчання студентів, що має такі переваги під час їх навчання іноземній мові:

1. Мотивація. Долається пасивність студента. Зростає його зацікавленість матеріалом завдяки зміні форми і здобуванню знань у цікавому для нього форматі через самопрояв.

2. Прикладний характер нових знань та умінь. Можливість отримання нового досвіду, що близький до реального життя та професії.

3. Суб'єктність учасників. Студент під час гри стає активним учасником, суб'єктом власної освіти у ЗВО.

4. Творчість та активне мислення (робота з теоріями, гіпотезами і т.ін).

5. В іграх змінюється когнітивний простір студента як особистості (теми часто торкаються цінностей, емоцій, моралі, мотивацій тощо).

Висновки. Таким чином, у статті наведено особливості та обґрунтування побудови і застосування часткової дидактичної технології навчання студентів закладів вищої освіти англійської мови за професійним спрямуванням на основі педагогіки співробітництва. Розглянуто концепцію педагогіки співробітництва та представлено часткову дидактичну технологію навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням на цій основі.

До основних компонентів такої технології включено: цілі, завдання, етапи навчально-виховного процесу (зміст, методи, форми, що відповідають позиціям педагогіки співробітництва); педагогічні умови, що покращують навчання студентів; засоби оцінювання та критерії успішності навчання тощо. До основних етапів реалізації такої технології віднесено такі: теоретико-методологічний, проєктувальний, організаційно-процесуальний, контрольно-оцінний тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барабаш О. Педагогіка партнерства – сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу. *Учитель початкової школи*. 2018. № 8. С. 3.

2. Буга О. Педагогічні основи застосування ділових ігор в освітньому процесі вищого педагогічного закладу освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. Вип. 53. С. 138–142.

3. Зуєва М. В. Організація навчально-педагогічного співробітництва у навчально-виховному процесі вищої школи. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти:* зб. наук. пр. Харків: НТУ “ХПІ”, 2010. Вип. 25 (29). С. 156–163.

4. Керницький О.М., Пристінський Р.В. Методична компетентність майбутніх офіцерів Національної гвардії України: недоліки формування та шляхи покращення. *Науковий вісник льотної академії Національного авіаційного університету*. 2023. Вип. 13. С. 48–54.

5. Лавриш Ю. Е. Індивідуалізація навчання іноземних мов студентів інженерних спеціальностей в умовах цифрового соціуму: дидактичний аспект : монографія. Київ : «Центр учбової літератури», 2020. 352 с.

6. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземної мови. К.: Ленвіт, 2008. 285 с.

7. Рагулько О. Л. Педагогіка співробітництва – сучасна педагогічна технологія формування особистості учня (дослідження спадщини великого педагога В. О. Сухомлинського). Мат-ли І-ої Всеукр. наук.-прак. конф «Педагогічна персоналістика». Івано-Франківськ, 2016. С. 49–55.

8. Цікра І. О., Куліда І. М. Педагогіка співробітництва – основа сучасної моделі навчально-виховного процесу у вищих військових навчальних закладах. *Збірник наукових праць “Військова освіта” Національного університету оборони України*. 2013. № 2 (28). С. 172–180.

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС
EXPERIENCE OF ORGANISING INCLUSIVE EDUCATION IN EU COUNTRIES

УДК 378.3:37.014.3](4)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.21

Дуб Н.Є.,
канд. наук з держ. упр., доцент,
доцент кафедри внутрішньої медицини
та управління охороною здоров'я
Комунального закладу вищої освіти
Львівської обласної ради
«Львівська медична академія
імені Андрея Крупинського»

Країни Європейського Союзу приділяють значну увагу проблемі залучення всіх, без винятку, учнів та студентів до процесу здобуття освіти. Цю доступність актуалізують та декларують під час всесвітніх конференцію ЮНЕСНО з питань освіти. Стратегічні завдання розвитку інклюзивності в Європейських закладах освіти визначають напрями освітньої політики щодо навчання здобувачів з різними типами спеціальних потреб. Розвиток та сучасна інституалізація інклюзивної освіти в закладах освіти країн Європейського Союзу базуються на дотриманні уточненої термінології понять «інклюзія» та «інклюзивний освітній простір» та розуміння складнощів, які випливають із актуального тлумачення зазначених понять. Інклюзивність освіти в освітньому просторі Європи базується на традиціях її організації, виробленому законодавчому забезпеченні та тісній співпраці між закладами освіти різних рівнів, що відриває можливості для моделювання ефективної практики в тренуванні знань, вмінь та навичок, необхідних навчання інклюзивних здобувачів.

Ключова мета інклюзивного навчання полягає в усуненні будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх. Досягнення цієї мети організовується по-різному, що й спостерігається в освітніх системах країн ЄС. Вивчення закордонного досвіду у сфері реалізації моделей інклюзивної освіти у вищій школі свідчить про притаманність їм специфічних рис, які функціонують в системі освіти певної країни. Так, у ЗВО Німеччини активно реалізується варіативність змісту адаптаційних навчальних курсів, які вивчають студенти з ООП. В італійській моделі інклюзії велика увага приділяється розвитку навичок навчальної та наукової діяльності, а також залучення студентів з ООП до доступної творчої діяльності. Відмінними рисами в реалізації моделі інклюзивного навчання в Польщі є підвищення ефективності розумових процесів осіб з ООП, які часто уповільнені у зв'язку з наявністю психофізичних порушень.

Ключові слова: *європейський освітній простір, досвід, студенти з інвалідністю, особливі освітні потреби, інклюзивне освітнє середовище, вища освіта, доступність, індивідуальні потреби.*

The countries of the European Union attach great importance to the problem of recruiting all, without any doubt, students before the educational process. This availability is updated and declared during the UNESCO Worldwide Conference on Nutrition. The strategic development of inclusion in European lighting markets is directly reflected in the lighting policy aimed at targeting different types of special needs. The development and current institutionalization of inclusive coverage in the foundations of the coverage of the European Union countries are based on the most refined terminology to understand "inclusion" and "inclusive" "Illuminated space" and the diversity of folding elements that emerge from the current dimness of the meanings to understand. The inclusiveness of lighting in the wide open space of Europe is based on the traditions of its organization, established by legislation and close cooperation between the foundations of lighting of different Rivals, which fosters the ability to model effective practice in the trained knowledge, rather than the skills required for inclusive learning.

The key goal of inclusiveness lies in the elimination of any discrimination in the lighting process, ensuring the availability of lighting for everyone. All of this information is organized in different ways, which must be observed in the lighting systems of the EU countries. In addition, in the sphere of implementation of inclusive lighting models in a large school, it is important to note the importance of specific features that function in the lighting system of the singing region. Thus, the University of Germany is actively implementing variability in the adaptation of initial courses, which students with special educational needs take. In the Italian model of inclusion, great respect is given to the development of basic skills and scientific activities, as well as the development of students from special educational programs to accessible creative activities. One of the main advantages in the implementation of the model of inclusive education in Poland is the increase in the efficiency of rational processes of special education, which is often enhanced in connection with the presence of psychophysical damage.

Key words: *European light space, evidence, students with disabilities, special educational needs, inclusive educational environment, higher medical education, accessibility, individual needs.*

Постановка проблеми. Сучасний світовий освітній простір вирізняється, з одного боку, варіативністю систем освіти, їхньою структурою, визначенням шляхів вирішення конкретних завдань. З іншого боку, у ньому простежується низка загальних тенденцій, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти. Країни Європейського Союзу приділяють значну увагу проблемі залучення всіх, без винятку, учнів та студентів до процесу здобуття освіти. Цю доступність актуалізують та декларують під час всесвітніх конференцію ЮНЕСНО з питань освіти. Стратегічні завдання розвитку інклюзивності в Європейських закладах освіти визначають напрями освітньої політики щодо навчання здобувачів з різними типами спеціальних потреб. Освітні та підготовчі системи спрямовуються на те, щоб усі здобувачі, завершили своє навчання. Важливо зазначити, що інклюзивна освіта в ЄС апелює до формування в здобувачів з особливими освітніми потребами міжкультурних компетентностей, демократичних цінностей, поваги до фундаментальних прав, готуючи молодь різних національностей до позитивної взаємодії в суспільстві.

Нещодавні висновки Ради Європи з соціальних питань освіти констатують, що освітні системи в Європейському союзі мають поєднувати рівність і досягнення, вони також визнають, що поліпшення якості освіти та ключових компетентностей для всіх має вирішальне значення не лише для економічного зростання й конкурентоспроможності, а й для зменшення бідності та досягнення соціальної інклюзії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інклюзія нині є загальноприйнятою стратегією розвитку освіти. Проте в Україні вона досі перебуває на стадії організаційного оформлення. Тому науковці вдаються до вивчення зарубіжного досвіду країн Європейського Союзу щодо моделей інклюзії в освіті (А. Василюк [3], І. Садова [6], І. Греба та М. Леврінтс (I. Greba, M. Levrints [8]). Актуальні проблеми впровадження інклюзивної освіти в ЗВО України та країн Європейського Союзу систематизовано в напрацюваннях С. Грищенко [4]. Звертаючись до виокремлення прогресивних тенденцій забезпечення інклюзивності освіти дослідники виокремлюють основні чинники її розвитку у скандинавських країнах (Н. Андрійчук, С. Кухарьонок [1]; Л. Люндах (L. Lundah) [11] та ін.); наголошують на особливостях надання педагогічної підтримки здобувачам в особливими освітніми потребами у США, Канаді та Великій Британії (М. Бойченко [2]; Р. Лонг (R. Long) [9] та ін.); обґрунтовують освіту як інститут соціального виховання дітей та молоді з особливими потребами у Польщі (М. Перфільєва [5]; А. Замковська (A. Zamkowska) [10] та ін.), наголошуючи, що інклюзивна освіта – це сучасна модель навчання (А. Смешнова [7]).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте темпи змін організаційних аспектів забезпечення інклюзивної освіти надзвичайно динамічні. Відбуваються зміни в підходах до практичного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (далі – ООП), тому існує потреба в аналізі стратегій побудови інклюзивного середовища в закладах освіти країн Європейського Союзу та виокремлення тих прогресивних ідей, які можливо зреалізувати в умовах вітчизняних освітніх реалій.

Метою статті є аналіз ключових принципів та моделей інклюзивної освіти, що функціонують в освітньому просторі Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Ключова мета інклюзивного навчання полягає в усуненні будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх. Досягнення цієї мети організовується по-різному, що й спостерігається в освітніх системах країн ЄС. Відомо, що до осіб, які мають особливі освітні потреби, можуть бути віднесені обдаровані діти, діти мігрантів, особи з обмеженими можливостями здоров'я тощо. Серед цих груп учнів особи з ООП посідають особливе місце, оскільки вони мають більш уразливий соціальний статус, більшою мірою потребують підтримки та супроводу. Саме тому спочатку інклюзивна освіта почала розвиватися щодо цієї категорії здобувачів.

Сьогодні в просторі освіти ЄС дедалі більшою мірою визнається потреба в єдиній взаємопов'язаній політиці, яка базується на ідеї про те, що рух у бік інклюзивної освіти не може відбуватися ізольовано і потребує системної реформи. Зокрема зростає визнання того, що інклюзивна освіта є ключем для досягнення високоякісної освіти для всіх учнів. Європейське агентство розвитку освіти для осіб з ООП наголошує на тому, що інтегроване законодавство, яке веде до зв'язку між інклюзивною освітою та іншими ініціативами в галузі освітньої політики, є ключовим принципом якісної інклюзивної освіти.

Процеси, що відбуваються по всій Європі, включають важливі зрушення в термінології. Термін «інклюзія» зараз використовується щодо набагато більшого кола здобувачів, а не лише тих, хто має спеціальні освітні потреби. Зміни термінології вимагають змін у розумінні ідеології. Це має на увазі визнання того, що відмінності як природна частина життя є цінним ресурсом для взаємного навчання.

Сучасна Європейська політика в галузі інклюзії спирається на визнання того, що вимоги до закладів освіти стають більш складними, оскільки суспільство очікує від них ефективної взаємодії зі здобувачами з ООП. Під ефективною взаємодією розуміються такі аспекти: робота з здобувачами, які розмовляють різними мовами; навчання здобувачів з різними рівнями підготовки; уваги до культурних та гендерних відмінностей; забезпечення соціальної взаємодії; використання нових технологій і підходів в оцінюванні знань тощо.

Прогресивним вважаємо досвід Італії щодо організації інклюзивної освіти в вишах. Адже, італійська модель реалізації інклюзивної освіти в системі вищої освіти є найрозвиненішою в Європі, а Італію вважають всесвітнім дослідницьким центром інклюзивної освіти. Значна увага в системі освіти Італії спрямовується на розвиток дистанційної освіти та електронних технологій для осіб з ООП та інвалідністю та організації спеціальних умов у навчальних закладах.

В італійських університетах функціонують служби підтримки студентів з інвалідністю (Servizio Studenti con Disabilità (DSA)). У рамках діяльності такої служби в Міланському державному університеті для студентів із вадами зору організовують безоплатне навчання брайлівському письму, комп'ютерній грамотності та використанню додатків «Office», оновлених до нових версій програм або операційних систем і курсів, спрямованих

на здобуття європейської базової та просунутої ліцензії ECDL (European Computer Driving Licence).

Студенти з ООП та інвалідністю в Італії мають змогу відвідувати спеціальні курси з «Методології навчання», під час якого вони опановують прийоми організації навчального часу, навички самостійної роботи, самоменеджменту, основні прийоми та методики навчання в університеті. Впровадження та реалізація в навчальному процесі пропедевтичних курсів позитивно впливає на адаптацію студентів до умов ЗВО під час переходу зі школи до університету.

На законодавчому рівні інклюзивна освіта закріплена у Фінляндії. Нормативно-правове забезпечення цієї ініціативи передбачає створення диференційованого середовища навчання для здобувачів з ООП залежно від характеру порушення стану здоров'я. Внесено спеціальні зміни до національних навчальних планів, що забезпечують інтегроване навчання осіб з ООП у масових школах та закладах вищої освіти [8]. Крім того, існує система державних освітньо-консультативних центрів, які організують супровід та підтримку учнів з ООП, їхніх батьків та педагогів. Співробітниками центру проводяться довгострокові курси, що організуються у самому центрі, короткострокові курси на базі звичайних шкіл, а також майстер-класи з навчання здобувачів із ООП. Таких центрів у Фінляндії. У країні активно організовується підготовка кадрів для реалізації інклюзивного навчання.

Аналіз наукової літератури дав змогу підсумувати, що інклюзивна освіта розуміється у Фінляндії в дуже широкому значенні: як процес розвитку та постійного вдосконалення системи освіти, яке має бути доступна всім без винятку здобувачам (мігрантам, представникам національних меншин, особам з ООП тощо).

Навчальна програма для учнів та студентів з ООП та інвалідністю затверджується освітніми організаціями вищої освіти із залученням батьків студентів та державних органів, відповідальних за соціальне забезпечення, охорону здоров'я та освіту. В рамках адаптації студентів з ООП та інвалідністю до майбутньої професійної діяльності в освітніх організаціях вищої освіти Фінляндії (Університет Турку (Turun yliopisto)) реалізуються такі курси: «Особливості життєдіяльності молодих людей з інвалідністю», в якому висвітлено питання самостійної життєдіяльності та незалежного проживання молодих фахівців з інвалідністю, надання їм підтримки та допомоги з боку держави; «Зайнятість людей з інвалідністю» та «Діяльність служби зайнятості» – конкретизовано ключові аспекти професійної реалізації та побудови кар'єрного шляху для студентів з ООП, зустрічі з роботодавцями, послуги з працевлаштування з боку освітніх організацій та особистий досвід людей з інвалідністю у пошуку роботи, особливості діяльності служб зайнятості щодо осіб із цієї категорії тощо.

В освітній системі Польщі студенти з ООП та інвалідністю навчаються за індивідуальними навчальними планами, в яких зазначаються необхідні умови навчання. Зокрема розклад їх занять формується індивідуально, заліки та іспити затверджуються у зручну для студента дату разом із консультантом. Індивідуальні навчальні плани затверджуються у навчальних закладах на 1 рік

Так, студенти Ягеллонського університету можуть проходити курси у рамках навчальної програми (Jagiellonian University Disability Support Service (JU DSS)). Основним принципом організації цих курсів є індивідуальна адаптація навчальних планів до потреб кожного здобувача, з метою дати йому можливість повноцінно вчитися і адаптуватися в студентське співтовариство. Примітно, що університет проводить власні наукові дослідження в галузі інклюзивної освіти для ефективної адаптації навчальних матеріалів та організації занять (лекцій та семінарів) для студентів з ООП та інвалідністю. Це дозволяє гарантувати студентам усіх категорій рівний доступ до освітніх.

В іншому польському виші – Університеті ім. Марії Кюрі-Склодовській (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS)) для студентів з ООП організовано наступні адаптивні курси: семінар «Переключення розумових процесів», спрямований на адаптацію до процесу отримання освіти, зниження стресу та втоми в період навчання, вивчення пізнавальних стилів, знайомство з мнемотехніками та картографуванням думок; семінар «Правовий захист осіб з інвалідністю», під час якого студенти вивчають правові норми соціального забезпечення осіб з інвалідністю, правила заповнення юридичних документів, правове регулювання ведення бізнесу тощо.

У ЗВО у Німеччині студенти з ООП мають право на забезпечення спеціальними технічними та допоміжними засобами навчання, вони є учасниками програми соціальної та медичної підтримки від державної соціальної служби Studienwerk. У процесі навчання студенти з ООП мають можливості продовження терміну здачі семестрових робіт, заміни письмового іспиту на усний, складання іспитів в індивідуальному порядку, включення до індивідуального навчального плану додаткових навчальних семінарів та тренінгів тощо.

В університетах для студентів з ООП проводяться спеціальні семінари та тренінги: «Інклюзивна освіта», «Особливості комунікації з особами з інвалідністю», «Рекомендації з організації навчальної діяльності з урахуванням наявного порушення здоров'я», «Компенсаційні можливості для студентів з обмеженнями у здоров'ї», «Доступність освітнього середовища» тощо. В процесі вивчення таких курсів студенти з ООП опановують

правила поведінки в освітньому просторі та розширюють знання про особливості середовища ЗВО, зокрема щодо орієнтації на місцевості, можливих шляхів до навчальних корпусів та головного кампусу; можливостей доступного середовища у зовнішніх та внутрішніх приміщеннях навчального закладу.

Вивчаючи моделі інклюзії в різних країнах ЄС А. Василюк зазначає, що впровадження проєктів з інклюзивної освіти за кордоном розпочалося з 70-х років XX століття. Незважаючи на порівняно недавню практику в реалізації подібних проєктів, в цій галузі накопичено значний досвід. Йдеться про розроблені навчально-методичні комплекси, ґрунтовне нормативно-законодавче забезпечення бази, а також розвиненість економічної та технологічної забезпеченості практичної реалізації подібних проєктів.

В загальному розумінні в країнах Європи сформувалося чотири основні напрямки роботи зі здобувачами з ООП. Зокрема ведемо мову про такі:

1. Widening participation, тобто розширення доступу до освіти. Ця політика застосовується в країнах Європи, переважно у Великій Британії. Її головною метою є розширення освітніх можливостей для людей з інвалідністю, етнічних меншин, а також людей з неблагополучних верств суспільства.

2. Mainstreaming. У цьому контексті розглядається безпосередня взаємодія здобувачів з інвалідністю і нормотипових людей переважно в рамках дозвіллєвої діяльності.

3. Integration, передбачає безпосереднє залучення здобувачів з ООП в освітній процес з урахуванням їхніх особистісних, фізичних і психологічних особливостей.

4. Inclusion, є таким видом освітньої діяльності, коли люди з різними обмеженнями та потребами можуть навчатися нарівні з людьми, які не мають жодних відхилень.

Висновки. Розвиток та сучасна інституалізація інклюзивної освіти в закладах освіти країн Європейського Союзу базуються на дотриманні уточненої термінології понять «інклюзія» та «інклюзивний освітній простір» та розуміння складнощів, які випливають із актуального тлумачення зазначених понять. Інклюзивність освіти в освітньому просторі Європи базується на традиціях її організації, виробленому законодавчому забезпеченні та тісній співпраці між закладами освіти різних рівнів, що відриває можливості для моделювання ефективної практики в тренуванні знань, вмінь та навичок, необхідних навчання інклюзивних здобувачів.

Вивчення закордонного досвіду у сфері реалізації моделей інклюзивної освіти у вищій школі свідчить про притаманність їм специфічних рис, які функціонують в системі освіти певної країни. Так, у ЗВО Німеччини активно реалізується варіативність змісту адаптаційних навчальних курсів, які вивчають студенти з ООП. В італійській моделі інклюзії велика увага приділяється розвитку навичок навчальної та наукової діяльності, а також залучення студентів з ООП до доступної творчої діяльності. Відмінними рисами в реалізації моделі інклюзивного навчання в Польщі є підвищення ефективності розумових процесів осіб з ООП, які часто уповільнені у зв'язку з наявністю психофізичних порушень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрійчук Н., Кухарьонок С. Основні чинники розвитку інклюзивної освіти у скандинавських країнах. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2023. № 1(8). С. 29–37.

2. Бойченко М. А. Особливості надання педагогічної підтримки двічі винятковим учням у США, Канаді та Великій Британії. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11. С. 54–59.

3. Василюк А. В. Моделі підтримки інклюзивної освіти в різних країнах ЄС. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18661/1/7_Vasyliuk.pdf (дата звернення: 10.03.2025 р.)

4. Грищенко С. Актуальні проблеми впровадження інклюзивної освіти в ЗВО України та країн Європейського Союзу. *Comparative Professional Pedagogy*. 2023. № 13(1). С. 20–27. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-3

5. Перфільєва М. Освіта як інститут соціального виховання дітей та молоді з особливими потребами у Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Випуск 52. С. 290–295.

6. Садова І. І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 188–192.

7. Смешнова А. В. Інклюзивна освіта як сучасна модель навчання*. Імідж сучасного педагога*. 2015. № 3. С. 51–53.

8. Greba I., Levrints M. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. № 29. С. 81–86. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259

9. Long R. Special Educational Needs: Support in England. 2016. 167 p.

10. Zamkowska A. Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*. 2016. Tom 22. Nr 1. S. 35–44.

11. Lundah L. Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education.* 2016. Vol. 11(1). P. 3–12.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' ADAPTATION MECHANISMS AND ACADEMIC MOTIVATION IN HIGHER EDUCATION DURING MARTIAL LAW

УДК 378.091.3:378.14
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.22

Жумбей М.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
і країнознавства
Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Апельт Г.В.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
і країнознавства
Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Стаття присвячена вивченню психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню адаптаційних механізмів та навчальної мотивації студентів у вищій школі під час воєнного стану. Мета дослідження полягає у визначенні ключових факторів, котрі забезпечують ефективну адаптацію студентів до навчального процесу в умовах війни, зокрема через активізацію внутрішніх ресурсів особистості та модифікацію освітнього середовища. В процесі наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання: аналіз, синтез, узагальнення, спостереження, порівняння, систематизація та моделювання. Результати дослідження показують, що адаптація студентів до освітнього процесу у ЗВО є складним багатофакторним процесом, який включає взаємодію індивідуальних психологічних характеристик особистості (саморегуляція, самоконтроль, когнітивні установки) та зовнішніх умов освітнього і соціального середовища. Встановлено, що ефективна адаптація сприяє гармонійному залученню молоді до академічного життя, підвищенню рівня внутрішньої мотивації до навчання, розвитку самостійності, емоційної стійкості та здатності до самонавчання. Особливо важливою є наявність соціальної підтримки, яка посилює відчуття безпеки та стабільності. У період воєнного стану адаптаційні труднощі студентів суттєво загострюються. Психоемоційна напруга, тривожність, втрати, вимушене переміщення, технічні бар'єри та загальне відчуття небезпеки спричиняють емоційне виснаження, зниження навчальної активності та втрату мотивації. Встановлено, що дистанційна форма навчання хоча й забезпечує фізичну безпеку, водночас ускладнює соціалізацію, комунікацію й адаптацію, особливо за низького рівня цифрової грамотності. Дослідження доводить, що для покращення психолого-педагогічних умов адаптації необхідне впровадження змішаного навчання, надання технічної підтримки, розвиток цифрових компетентностей, регулювання навчального навантаження та створення партнерського освітнього середовища. Практичне значення дослідження полягає у наданні рекомендацій для удосконалення освітньої політики та формування ефективного адаптаційного середовища для студентської молоді в умовах воєнного стану.
Ключові слова: *адаптація, навчальна мотивація, вища освіта, воєнний стан, психологічна підтримка.*

The article explores psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of students' adaptation mechanisms and academic motivation in higher education under martial law. The purpose of the study is to identify key factors that ensure effective student adaptation to the learning process during wartime, particularly through the activation of internal personal resources and the modification of the educational environment. The study employed general scientific methods of cognition: analysis, synthesis, generalization, observation, comparison, systematization and modeling. The findings indicate that student adaptation to the educational process in higher education institutions is a complex, multifactorial process involving the interaction of individual psychological traits (self-regulation, self-control, cognitive attitudes) and external conditions of the educational and social environment. Effective adaptation has been shown to promote students' harmonious engagement in academic life, enhance intrinsic motivation for learning, and foster independence, emotional resilience and self-directed learning. Social support plays a crucial role, reinforcing a sense of security and stability. During martial law, students' adaptation challenges become significantly more severe. Psycho-emotional tension, anxiety, loss, forced displacement, technical barriers and a general sense of danger lead to emotional exhaustion, decreased academic engagement and loss of motivation. Although distance learning ensures physical safety, it also complicates socialization, communication and adaptation, especially when digital literacy levels are low. The study proves that improving the psychological and pedagogical conditions for adaptation requires the implementation of blended learning; provision of technical support; development of digital competencies; regulation of academic workload; and creation of a collaborative educational environment. The practical significance of this study lies in offering recommendations for improving educational policy and shaping an effective adaptive environment for students under martial law.
Key words: *adaptation, academic motivation, higher education, martial law, psychological support.*

Постановка проблеми. У четвертий рік повномасштабної війни в Україні система вищої освіти продовжує функціонувати в умовах тривалого соціального та психологічного напруження. Студенти, як одна з найбільш вразливих соціальних груп, стикаються з безпрецедентними викликами, що зачіпають усі сфери їхнього життя – від побутової до академічної. Ситуація потребує не лише збереження освітнього процесу, а й цілеспрямованої підтримки психоемоційного стану молоді, оскільки саме вони є потенціалом післявоєнного відновлення держави.

У цих умовах зростає значення дослідження адаптаційних механізмів студентів, які дозволяють

їм зберігати мотивацію до навчання, внутрішню стійкість та здатність до особистісного та професійного розвитку. Традиційні підходи до організації навчання виявляються недостатніми, оскільки не враховують глибоких змін у структурі повсякденного досвіду, спричинених воєнними діями, втратами, вимушеним переміщенням і нестабільністю майбутнього. Це зумовлює необхідність переосмислення ролі психолого-педагогічної підтримки у вищій школі та пошуку ефективних моделей освітньої взаємодії.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Питання психолого-педагогічних умов формування адаптаційних механізмів та навчальної мотивації студентів у вищій школі в період воєнного стану є достатньо дослідженим у вітчизняній науковій літературі. Значний внесок у розвиток теми зробила Д.С. Стоянова [7], яка ще до повномасштабного вторгнення розглядала психолого-педагогічні умови адаптації першокурсників до освітнього процесу, акцентуючи увагу на необхідності індивідуального підходу. А. Грибок [2] у своєму дослідженні аналізує фактори, які впливають на адаптацію студентів у ЗВО, зокрема, роль викладача як фасилітатора психоемоційної стабільності. Г.О. Фуклєва [9] розширює ці підходи в контексті післядипломної освіти, підкреслюючи важливість створення сприятливого навчального середовища для формування внутрішньої мотивації. Р.В. Павелків [3] у своїй праці з загальної психології подає фундаментальні поняття адаптації й мотивації, які є методологічним підґрунтям для подальших прикладних досліджень. О.О. Піменова та О.М. Гапончук [4] акцентують на специфіці навчання студентів в умовах воєнного стану, демонструючи, як зовнішні чинники (зокрема, безпекова ситуація) можуть модифікувати внутрішню навчальну мотивацію. Також для дослідження використовувалася експертна література, зокрема публікації у сучасних онлайн-виданнях, які висвітлюють актуальні проблеми психологічної підтримки, стан ментального здоров'я молоді та практичні поради викладачам щодо організації освітнього процесу під час війни. Із зарубіжної літератури доцільно згадати дослідження M. Fawaz [10], у якому розглянуто вплив ізоляції під час пандемії COVID-19 на психічний стан студентів – паралелі з українською ситуацією очевидні, адже ідеться про навчання у кризових умовах.

Попри достатню кількість літератури з даної теми, відчувається нестача систематизованого матеріалу, що ускладнює формування цілісного уявлення про ефективні моделі психолого-педагогічної підтримки студентів у період війни. Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі психолого-педагогічних чинників адаптації та навчальної мотивації студентів у контексті викликів, зумовлених умовами воєнного стану в Україні.

Мета статті полягає у визначенні психолого-педагогічних умов формування адаптаційних механізмів та навчальної мотивації студентів у вищій школі в період воєнного стану. Для досягнення поставленої мети слід виконати такі завдання: проаналізувати ключові вікові, психологічні та соціальні чинники, що впливають на адаптацію студентів у закладах вищої освіти; охарактеризувати специфіку впливу воєнного стану на психологічний стан і навчальну мотивацію студентської молоді; окреслити напрями оптимізації адаптаційного процесу шляхом удосконалення організації освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Адаптаційний механізм студентів у контексті навчання у закладах вищої освіти визначають [3] як систему психофізіологічних, поведінкових і мотиваційних процесів, за допомогою яких особистість пристосовується до нових умов освітнього середовища. В основі адаптації лежить здатність індивіда ефективно взаємодіяти із зовнішнім середовищем через внутрішні ресурси, такі як психологічні риси, когнітивні установки, попередній досвід та рівень розвитку саморегуляції. *Психологічна адаптація*, як зазначає Р.В. Павелків [3], є процесом, що охоплює різні сфери життєдіяльності людини, і в умовах навчання у вищій школі реалізується передусім у навчально-пізнавальній, соціальній та побутовій площинах.

Адаптаційні механізми студентів вищих навчальних закладів формуються під впливом низки вікових, психологічних і соціальних чинників, які взаємодіють між собою у складному динамічному процесі входження молоді в нове освітнє та соціальне середовище.

У студентському віці, що охоплює період від 16 до 24 років, молода людина перебуває на етапі активної індивідуалізації та формування особистісної ідентичності. Це період, коли юнаки і дівчата прагнуть виділити себе серед інших, знайти своє місце в суспільстві, критично оцінюють усталені соціальні норми та поводження, часто демонструють схильність до опозиційної, асоціальної або навіть антисоціальної поведінки [9].

Особливістю адаптаційної поведінки студентів є висока емоційна чутливість до міжособистісних стосунків, зокрема до нещирості, конфліктності чи психологічного тиску з боку батьків, родичів або викладачів. За відсутності довірливих взаємин у родині чи навчальному середовищі молодь шукає альтернативні канали соціалізації поза звичним соціальним колом. Це прагнення до спілкування та прийняття змушує багатьох студентів встановлювати тісні контакти з неформальними об'єднаннями, молодіжними угрупованнями, підлітковими субкультурами або громадськими

організаціями. Таке сильне прагнення до включення в колектив і відчуття групової належності свідчить про домінування колективістських установок у структурі адаптаційних стратегій молоді. Потреба бути «своїм» у певній групі, бажання знайти підтримку, розуміння та самоствердження в колі ровесників є компенсаторною реакцією на внутрішню невпевненість і зовнішні труднощі, які супроводжують перехід до дорослого життя. Водночас це створює ризики дезадаптації, зокрема в умовах, коли вибрані соціальні групи мають деструктивну спрямованість або демонструють девіантні норми поведінки [9].

Грибок А. розглядає низку психологічних чинників, які, на його думку, мають ключове значення для ефективної адаптації студента до навчання у вищому навчальному закладі. Зокрема, автор підкреслює важливість здатності студента до самостійного навчання, що передбачає не лише вміння засвоювати нову інформацію без постійного зовнішнього контролю, а й готовність брати відповідальність за власний освітній процес. Водночас вагомим чинником виступає навичка самоконтролю та самооцінювання, що дає змогу критично осмислювати власні досягнення й коригувати навчальну діяльність у разі потреби. Значну роль відіграє також усвідомлення й урахування індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності, зокрема власного стилю мислення, темпу засвоєння матеріалу, способів організації навчальної інформації. Ефективній адаптації сприяє і вміння студентів раціонально планувати свій час, забезпечуючи баланс між навчальною підготовкою та відпочинком. Крім того, важливою складовою є самодисципліна, що виявляється у здатності підтримувати стабільність у навчальному ритмі, дотримуватися встановлених цілей і уникати прокрастинації. Усі ці чинники, на думку А. Грибка, визначають якість входження студента в нове академічне середовище та рівень його пристосованості до вимог вищої освіти [2].

У цьому віці студенти часто стикаються з невизначеністю власних життєвих і навчальних цілей, нестачею життєвого досвіду, труднощами у плануванні діяльності, а також з неспроможністю ефективно спрямовувати енергію в конструктивне русло. У відповідь на зовнішні вимоги, критику або соціальні обмеження, молодь часто реагує негативно, демонструючи емоційне напруження, опір чи уникнення. Невдачі у навчанні чи соціальній взаємодії можуть викликати в них різкі зміни настрою, почуття провини, тривогу, зниження самооцінки, відчуття безсилля або зневіру [9].

Згідно з дослідженнями Стоянової Д.С., соціально-психологічна адаптація студентів, є надзвичайно індивідуалізованим процесом, який тісно пов'язаний із суб'єктивним рівнем сприйняття зовнішніх впливів. Авторка зазначає, що кожен студент вступає у взаємодію з новим соціальним середовищем, маючи власний психологічний поріг адаптації, і прагне досягти внутрішньої рівноваги між особистими психологічними потребами та соціальними вимогами. Саме стан цієї рівноваги визначає здатність індивіда швидко, гнучко й адекватно реагувати на соціальні виклики, а також впливати на оточення в конструктивний спосіб [7].

У контексті сучасних умов – а саме повномасштабної війни – адаптаційні виклики студентської молоді, особливо на початковому етапі навчання у вищому закладі освіти, суттєво загострюються. Психологічна непідготовленість до нестабільної соціальної ситуації, зумовленої війною, поглиблює емоційне напруження, знижує когнітивну активність, погіршує концентрацію уваги, якість мислення, пам'яті та волеві процеси. Це, своєю чергою, ускладнює залучення студентів до повноцінного навчального процесу та перешкоджає їхній інтеграції в академічну спільноту [7].

Психологічний стан студентів у період воєнного стану формується під впливом багатьох чинників. Повномасштабне вторгнення Росії 24 лютого 2022 року спричинило масштабні переміщення населення як всередині країни, так і за її межами [6].

Важливою передумовою формування психологічного стану студентів в умовах війни є також перехід на дистанційне навчання, який став переважаючим у більшості регіонів. Цей формат вимагає наявності стабільного інтернет-з'єднання, комп'ютерної техніки та відповідних умов у домі. У східних і південних областях, які зазнали інтенсивних руйнувань, було знищено житлові будинки, інфраструктурні об'єкти та електромережі. У результаті багато українців залишилися без електроенергії та газопостачання, що суттєво ускладнює можливість брати участь у дистанційному освітньому процесі. Водночас, навчання в очному форматі в небезпечних регіонах створює ще більші ризики для життя і здоров'я молоді [6]. У таких обставинах психологічна адаптація студентів до навчального процесу стає ще більш ускладненою.

Згідно з результатами дослідження, проведеного онлайн-інститутом Projector і студією EdEra, значна частина студентів зіштовхується з труднощами концентрації уваги, втратами мотивації та психологічним виснаженням. Деякі учасники опитування зізнаються, що переживають почуття провини через те, що залишилися в безпечніших умовах («синдром вцілілого») [6].

Г.О. Фуклєва у своїх працях акцентує увагу на значущості розподілу чинників адаптації та мотивації до навчання відповідно до зовнішніх та внутрішніх ресурсах особистості, які визначають адаптаційний потенціал студентів [9]. Зовнішні (екзогенні) фактори – це сукупність об'єктивних

умов навчального середовища, соціального оточення та загального контексту, в якому відбувається процес адаптації. У період воєнного стану ці фактори посилюються додатковими стресогенними обставинами (рис. 1).

Рис. 1. Зовнішні чинники адаптації студентів до умов навчання

Примітка: систематизовано авторами на основі [9].

Внутрішні (ендогенні) фактори – це психічні та особистісні ресурси індивіда, які опосередковують його здатність адаптуватися до нових умов. Згідно з підходом Г.О. Фуклєвої, ключовим показником адаптаційної здатності є сформованість особистісних структур, які впливають на стиль адаптаційної поведінки [9]. Основні компоненти внутрішніх факторів наведені на рис. 2.

В умовах воєнного стану адаптаційні процеси мають тісний зв'язок із навчальною мотивацією. Навчальна мотивація в цьому контексті виступає важливою складовою адаптаційного механізму. Вона визначає рівень залученості студента в освітню діяльність, його цілеспрямованість, здатність до подолання труднощів та орієнтацію на успіх. Високий рівень навчальної мотивації посилює внутрішню готовність до адаптації, сприяє позитивному ставленню до навчального процесу, стимулює саморозвиток і знижує ризики виникнення дезадаптації [3].

Стоянова Д.С. акцентує увагу на необхідності цілеспрямованого створення соціально-психологічних умов, які сприятимуть успішній адаптації студентів до освітнього середовища. Йдеться не лише про організацію простору комунікації між студентами, орієнтованого на пізнання та взаємопідтримку, а й про формування навчального процесу як середовища розвитку індивідуального стилю, творчості та самостійної дослідницької активності. Важливою умовою адаптації в умовах соціальної нестабільності, за її висновками, є запровадження моделей педагогічної взаємодії, побудованих на партнерстві, рівноправності та емпатії, де викладач виступає не контролюючим, а підтримувальним чинником, який стимулює інтелектуальне самоствердження студента [7].

Організована адаптація до навчання студента в умовах війни передбачає ознайомлення з інституційною структурою закладу вищої освіти, засвоєння та прийняття його нормативно-організаційних вимог. Це включає внутрішню згоду з усталеними правилами та відповідне формування моделей поведінки [9].

Організація освітнього процесу в Україні під час війни значною мірою залежить від рівня безпеки в окремих регіонах. У більшості з них навчання здійснюється дистанційно, що стає серйозним викликом для студентів, адже потребує швидкого пристосування до значних змін у звичному житті. В таких умовах особливого значення набуває психологічна адаптація до нової форми навчання, оскільки саме вона є основою подальшого особистісного та професійного становлення молоді.

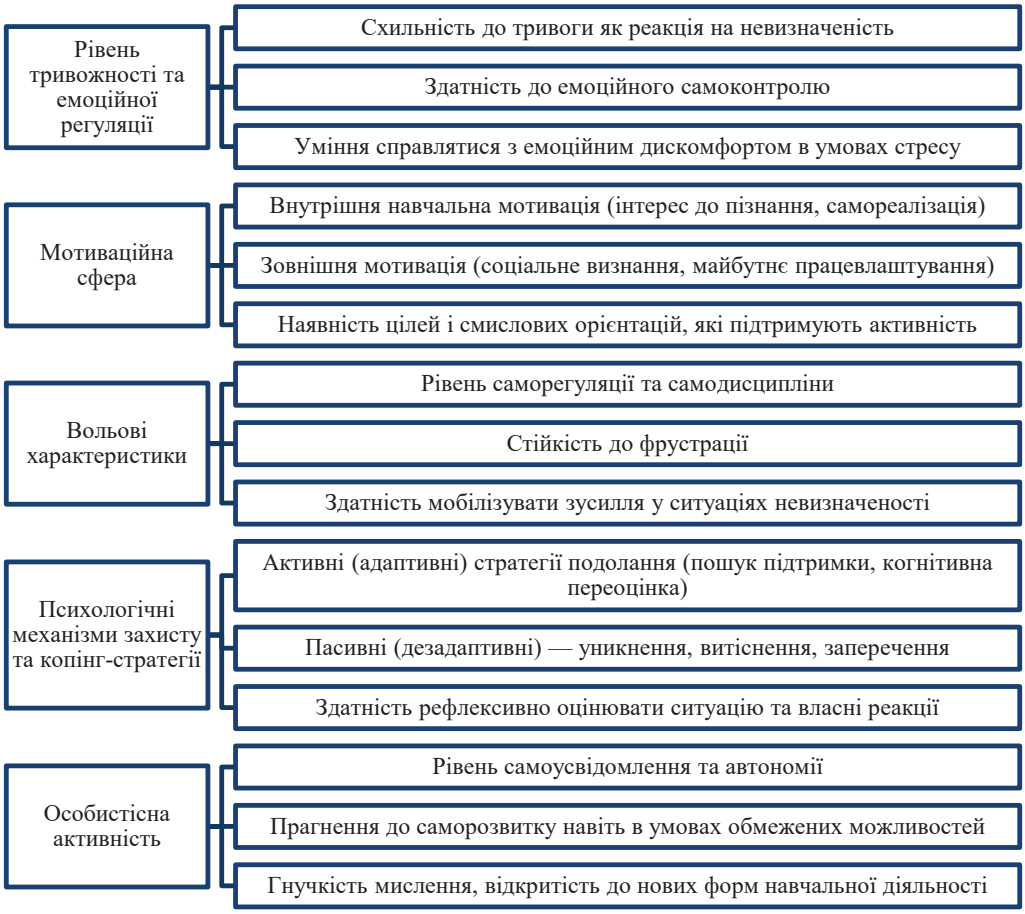


Рис. 2. Внутрішні фактори адаптації студентів

Примітка: систематизовано автором згідно з Фуклєва Г.О. [9].

З урахуванням воєнної ситуації, процес адаптації студентів має низку специфічних особливостей: він є складним, тривалим, індивідуальним за характером, поділеним на етапи й обов'язковим для всіх, хто залучений до освітнього процесу [6].

У контексті дослідження психолого-педагогічних умов формування адаптаційних механізмів та навчальної мотивації студентів у вищій школі в період воєнного стану, одним із ключових викликів постає організація навчального процесу в дистанційному форматі.

Особливого значення набуває проблема зниження навчальної мотивації. Студенти часто відчувають, що навчання в умовах війни втратило актуальність або відійшло на другий план через зміну життєвих пріоритетів. Це пояснюється як емоційною втомою, так і усвідомленням загальної нестабільності ситуації в країні. Крім того, серед додаткових бар'єрів адаптації варто відзначити дискримінацію щодо студентів-переселенців. Хоча більшість населення України ставиться до них із розумінням і співчуттям, все ж існує певна частка суспільства, яка висловлює неприязнь або упереджене ставлення. Це створює додаткове емоційне навантаження та ускладнює адаптаційні процеси [1].

Попри об'єктивну необхідність дистанційного навчання задля збереження безпеки, воно стало серйозною перешкодою для ефективної психологічної адаптації студентів. Наприклад, M. Fawaz та інші вказували на те, що раптовий перехід на дистанційну форму навчання супроводжувався стресом, надмірним навантаженням і труднощами адаптації, що, у свою чергу, викликало симптоми депресії й тривожності серед значної частини студентської молоді [10].

Проте ізоляція – не єдина причина психологічних труднощів. Ситуацію ускладнюють проблеми технічного характеру: нестабільне підключення до інтернету, слабкий сигнал зв'язку, відсутність необхідного технічного обладнання, а також обмежений рівень цифрової компетентності студентів. Брак навичок роботи з електронними освітніми платформами та засобами онлайн-комунікації лише посилює відчуття безпорадності й ускладнює пристосування до нових навчальних умов [10].

Водночас важливо зазначити, що держава не залишається осторонь цих проблем. Для збереження безперервності освітнього процесу було впроваджено гнучкі моделі дистанційного навчання. У відносно безпечних регіонах студенти мають змогу відвідувати заняття в очному форматі,

а у випадках, коли це неможливо, їм надається доступ до онлайн-освіти. У багатьох закладах вищої освіти діють психологічні служби, які надають безкоштовну допомогу студентам і викладачам, однак кваліфікований супровід не завжди доступний, особливо в умовах війни. З початку повномасштабного вторгнення основними проблемами, з якими звертаються студенти до психологів, стали високий рівень тривоги, панічні атаки, страх перед майбутнім. У подальшому, з огляду на затяжний характер війни, домінуючими стали емоційне вигорання, депресія та загальне психічне виснаження [5].

У цьому контексті розроблено низку рекомендацій, які сприятимуть покращенню психолого-педагогічних умов адаптації студентів. Зокрема, у безпечніших регіонах доцільним є впровадження змішаної форми навчання, що поєднує очні заняття з онлайн-форматами. Для студентів, які не мають змоги підключитися до інтернету, пропонується механізм адресних субсидій або забезпечення технічними засобами. Підвищення цифрової грамотності студентів може бути досягнуто шляхом введення спеціальних курсів з ІКТ-компетентностей.

Також важливо зменшити навчальне навантаження, враховуючи психологічний стан студентів. Це можна реалізувати шляхом гнучкішого підходу до термінів виконання завдань, організації вебінарів у записі або у зручний для студентів час, а також використання альтернативних освітніх ресурсів (наприклад, відеоматеріалів, доступних офлайн, або текстових джерел). Одним із напрямів стабілізації емоційного стану можуть стати терапевтичні вебінари, інтегровані в навчальну програму.

Для підвищення мотивації студентів до навчання рекомендується проводити індивідуальні або групові мотиваційні бесіди, в яких слід акцентувати увагу на значущості здобуття вищої освіти не лише для особистого розвитку, але й для майбутнього країни. Такі зустрічі мають бути підтримані чіткою системою оцінювання результатів навчання, яка була б зрозумілою, доступною та справедливою.

Нарешті, критично важливим є підвищення кваліфікації психологів, які працюють у ЗВО. Вони мають бути готовими до роботи з травматичним досвідом війни, розуміти специфіку звернень, пов'язаних із тривогою, депресією, вигоранням. Участь у фахових семінарах, тренінгах, співпраця з міжнародними організаціями, зокрема такими як Lifeline Ukraine, «Ла Страда-Україна», Національна психологічна асоціація, дозволить фахівцям ефективніше реагувати на запити студентів [8].

Загалом реалізація вищезазначених заходів є необхідною умовою забезпечення ефективної психологічної адаптації студентів до навчального процесу в умовах воєнного стану. Вони сприятимуть не лише покращенню успішності та психоемоційного стану студентів, але й підвищенню їхньої мотивації до самореалізації у сфері вищої освіти.

Висновки. Адаптація студентів до навчального процесу у закладах вищої освіти є багатофакторним психолого-педагогічним явищем, яке охоплює вікові, психологічні та соціальні чинники. Вона передбачає взаємодію внутрішніх ресурсів особистості (саморегуляція, самоконтроль, когнітивні установки) із зовнішнім освітнім і соціальним середовищем. Ефективна адаптація забезпечує гармонійне включення молоді в академічне життя та сприяє розвитку внутрішньої мотивації до навчання. Особливу роль відіграють такі чинники, як здатність до самостійного навчання, емоційна стійкість, готовність до змін та підтримка з боку соціуму.

В умовах повномасштабної війни адаптаційні виклики студентів суттєво загострюються. Психологічна нестабільність, тривожність, втрати, вимушене переміщення, технічні труднощі та загальне відчуття небезпеки спричиняють емоційне виснаження, зниження когнітивної активності та втрату мотивації до навчання. Дистанційне навчання, що стало домінантною формою освітнього процесу, з одного боку забезпечує безпеку, а з іншого – ускладнює процеси соціалізації, комунікації й адаптації, особливо за умови низького рівня цифрової компетентності та відсутності належних технічних умов.

Для покращення психолого-педагогічних умов адаптації студентів в умовах війни необхідно реалізовувати системні заходи. Серед них – впровадження змішаних моделей навчання, надання технічної підтримки, підвищення цифрової грамотності, гнучке регулювання навчального навантаження та створення простору підтримки, орієнтованого на партнерську взаємодію. Особливої уваги потребує розвиток психологічної служби у ЗВО, зокрема підвищення кваліфікації фахівців у сфері кризової інтервенції. Розбудова адаптаційного потенціалу студентів у таких умовах є не лише педагогічним завданням, а й стратегічною необхідністю для забезпечення стійкості освітньої системи загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрєєва В. Понад 60% українців співчувають переселенцям: опитування. life.pravda.com.ua, 2022. URL: https://life.pravda.com.ua/society/2022/06/6/248987/

2. Грибок А. Психолого-педагогічні чинники адаптації студентів до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. bpsy.knu.ua, 2017. URL: https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/download/109/108/329

3. Павелків Р.В. Загальна психологія. Київ: Кондор, 2009. 181 с.

4. Піменова О.О., Гапончук О.М. Мотивація до навчання студентів в умовах воєнного стану. Габітус, 2023, №47. URL: http://habitus.od.ua/journals/2023/47-2023/5.pdf

5. Психологічна служба університету: активна робота на фронті ментального здоров'я. lnu.edu.ua, 2022. URL: https://lnu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba-universytetu-aktyvna-robota-na-fronti-mentalnoho-zdorov-ia/

6. Психологічні труднощі, мотивація та відновлення. Як викладати в умовах війни. vctr.media, 2022. URL: https://vctr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-vijni-139460/

7. Стоянова Д.С. Психолого-педагогічні умови адаптації студентів-першокурсників до навчально-виховного процесу педагогічного університету. Педагогіка вищої та середньої школи, 2006, №14, 398–407. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2006_14_54

8. Уретій О. Психологічна допомога під час війни: куди звернутись. armyinform.com.ua, 2022. URL: https://armyinform.com.ua/2022/06/15/psyhologichna-dopomoga-pid-chas-vijny-kudy-zvernutys/

9. Фуклєва Г.О. Психолого-педагогічні умови адаптації студентів до навчання в системі післядипломної освіти. nvd.luguniv.edu.ua, 2023. URL: https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13fgospo.pdf

10. Fawaz M. E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. Nursing Forum, 2021. Vol. 56, №1, 52–57. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33125744/

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

CONCEPT OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH

УДК 378.093.5.011.3-051:373.3]:37.022
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.23

Зубцова Ю.Є.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Запорізького національного
університету

В статті запропоновано концепцію підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу, під якою розуміється ідея, систему поглядів, що включає методологічний та технологічний компоненти. Автором визначено мету, підходи, принципи, провідні ідеї та шляхи реалізації концепції. Зазначено, що впровадження в освітній процес ЗВО системи підготовки майбутніх учителів до реалізації діяльнісного підходу має здійснюватися в першу чергу на засадах діяльнісного підходу з урахуванням основних положень інших методологічних підходів, зокрема, системного, синергетичного, акмеологічного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, партисипативного, праксеологічного, контекстного, інтегративного. Визначені автором підходи, які є вихідними позиціями дослідження, доповнюючи один одного, застосовуються в органічній єдності; наголошено, що їх дотримання сприятиме формуванню позитивного ставлення до впровадження діяльнісного підходу в початковій школі та передбачає застосування його викладачами ЗВО як наскрізного в професійній підготовці. Автором визначено загальнонаукові та специфічні принципи підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу, які виступають орієнтирами для організації освітнього процесу, визначають зміст та методику викладання у ЗВО для досягнення ефективного результату. Автором охарактеризовано провідні засади концепції, а саме: підготовка до впровадження діяльнісного підходу у ЗВО має здійснюватися на діяльнісній основі; гармонізація процесу професійної підготовки відповідно до чинної нормативно-правової бази; створення діяльнісного освітнього середовища у ЗВО. Зазначено, що формування й розвиток у студентів здатності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання має відбуватися шляхом перегляду змісту професійної підготовки; підготовки викладачів до застосування діяльнісного підходу в освітньому просторі ЗВО; застосування викладачами діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки; створення та впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації діяльнісного підходу.

Ключові слова: *підготовка майбутніх учителів початкових класів, діяльнісний підхід, концепція, принципи, методологічні підходи.*

The article proposes a concept for preparing future primary school teachers for the implementation of the activity-based approach, understood as an idea and system of views that includes methodological and technological components. The author defines the goal, approaches, principles, key ideas, and ways of implementing the concept. It is noted that the integration of a system for preparing future teachers to implement the activity-based approach into the educational process of higher education institutions (HEIs) should be carried out primarily on the basis of the activity-based approach itself, while also considering the main provisions of other methodological approaches, including the systemic, synergetic, acmeological, competency-based, personality-oriented, participatory, praxeological, contextual, and integrative approaches. The approaches identified by the author, serving as the starting points of the study, complement each other and are applied in organic unity. It is emphasized that adhering to these approaches will contribute to the formation of a positive attitude toward the implementation of the activity-based approach in primary school and presupposes its application by HEI lecturers as a cross-cutting principle in professional training. The author defines general scientific and specific principles for preparing future teachers for the implementation of the activity-based approach, which serve as guidelines for organizing the educational process and determine the content and methodology of teaching in HEIs to achieve effective results. The key foundations of the concept are characterized, namely: preparation for the implementation of the activity-based approach in HEIs must be carried out on an activity basis; the harmonization of the professional training process in accordance with the current regulatory and legal framework; the creation of an activity-based educational environment in HEIs. It is noted that the formation and development of students' ability to act practically and creatively apply acquired knowledge should occur through the revision of the content of professional training; preparation of lecturers for the application of the activity-based approach in the educational space of HEIs; the use of the activity-based approach by lecturers in the professional training process; and the creation and implementation of a model for preparing future primary school teachers for the realization of the activity-based approach.

Key words: *training future primary school teachers, activity-based approach, concept, principles, methodological approaches.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Оновлення стратегічних пріоритетів та напрямів трансформації системи освіти, інтеграція в європейський освітній простір вимагає удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців. Вища педагогічна освіта має забезпечити формування загальних та спеціальних компетентностей, визначених у Стандартах вищої освіти та підготувати фахівця, готового до здійснення трудових функцій відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024). Оскільки відповідно до вимог нормативно-правової бази освітній процес в закладах загальної середньої освіти загалом та початковій школі зокрема має, з-поміж іншого, здійснюватися на засадах діяльнісного підходу, потрібні вчителі, готові до його впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальне бачення розв'язання зазначеної проблеми ґрунтується на аналізі досліджень з професійної підготовки педагогів (О. Акімова, В. Галузяк, О. Дубасенюк, О. Побірченко, Л. Хомич та ін.); теоретичних та практичних засад фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів (О. Біда, В. Желанова, Л. Коваль, Л. Комар, Н. Ларіонова, О. Цюняк та ін.); різних аспектів впровадження діяльнісного підходу в освіті (В. Балакірєва, Н. Делікатна, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, О. Пасічник, З. Шевців та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відсутність концепції підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу спрямовує нас до її розробки та наукового обґрунтування.

Мета статті теоретично обґрунтувати основні засади концепції підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «концепція» у широкому значенні означає систему поглядів, основну думку, провідну ідею теорії тощо [3, с. 190]. У філософії «концепція» (від лат. conceptio – сприйняття) розглядається як система понять про ті чи інші явища, процеси; основна ідея будь-якої теорії [8, с. 301]; певний спосіб розуміння та трактування реального світу тощо [7, с. 134].

Концепції в освіті виступають орієнтиром під час розробки стратегії педагогічної діяльності. Так, відповідно до «Українського педагогічного словника» С. Гончаренка педагогічна концепція трактується як «система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» [1, с. 177].

Під педагогічною концепцією підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу будемо розуміти ідею, систему поглядів, що включає методологічний (мета, завдання, підходи) та технологічний компоненти / концепти (модель).

Мета концепції полягає в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу.

Правовою основою концепції є: Закон України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Стандарти вищої та фахової передвищої педагогічної освіти, Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016), Державний стандарт початкової освіти (2018), Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців», Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) та ін.

На нашу думку, професійна підготовка майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу у початковій школі – це система організаційно-педагогічних умов, спрямованих на формування професійної компетентності шляхом залученості до практик діяльнісного підходу, що дозволить майбутнім учителям початкової школи організовувати освітній процес на засадах активної діяльності молодших школярів для формування ключових компетентностей та наскрізних умінь.

Методологічну основу побудови авторської концепції становлять наукові підходи, а саме:

– *діяльнісний підхід*, який сприяє застосуванню фундаментальних знань на практиці, формуванню вміння планувати, організовувати та здійснювати професійну діяльність в початковій школі також на засадах діяльнісного підходу;

– *системний підхід*, що забезпечує цілісність усіх компонентів змісту та процесу професійної підготовки до впровадження діяльнісного підходу; відносно самостійні компоненти концепції розглядаються у взаємозв'язку;

– *синергетичний підхід* сприяє виявленню зв'язків у системі викладання в ЗВО та практиці здобувачів в ЗЗСО за діяльнісним підходом; дозволить проаналізувати здатність викладачів та студентів до активної пошуково-творчої діяльності;

– *акмеологічний підхід*, що сприяє неперервній педагогічній самоосвіті та розширенню педагогічного світогляду і можливостей самореалізації себе як креативного та активного педагога-дизайнера освітнього процесу в початковій школі;

– *компетентнісний підхід* дозволить майбутньому вчителю вільно орієнтуватися у різноманітних шляхах реалізації діяльнісного підходу; формуватиме позитивне ставлення до діяльнісного підходу в початковій школі; сприятиме постійному саморозвитку;

– *особистісно орієнтований підхід* передбачає визнання унікальності особистості кожного здобувача, усвідомлення майбутніми вчителями своїх індивідуальних особливостей, сильних сторін та сфер зростання, розвиток індивідуального стилю професійної поведінки на основі активної діяльності;

– *партисипативний підхід* сприяє формуванню індивідуальної траєкторії професійного зростання та розвитку таких наскрізних умінь, як критичне мислення, креативність, навичок спільної діяльності, лідерської позиції, відповідальності, ініціативності, гнучкості шляхом щільної інтеракції та можливості діяльнісно включатися в освітній процес;

– *контекстний підхід* дозволяє застосувати теоретичні знання у практичній, квазіпрофесійній діяльності, набути досвід реалізації діяльнісного підходу у різних видах діяльності, на собі відчути значущість активної позиції в освітньому процесі;

моделює освітнє середовище, яке максимально наближене до професійного;

– *праксеологічний підхід* реалізується шляхом поєднання теорії та практики у процесі фахової підготовки; формує вміння добирати відповідний зміст навчального матеріалу, формулювати цілі, аналізувати / корегувати результати в освітньому процесі початкової школи;

– *інтегративний підхід* сприяє наскрізності змісту професійної підготовки, формуванню вмінь та навичок на різних освітніх компонентах реалізовувати діяльнісний підхід в початковій школі; поєднанню теоретичного знання з практикою впровадження діяльнісного підходу; підвищенню мотивації до вивчення особливостей та шляхів реалізації діяльнісного підходу в початковій школі; залученості до практик діяльнісного підходу завдяки застосуванню активних форм та методів навчання викладачами ЗВО.

Зазначені підходи реалізуються у площині певних принципів як вихідних педагогічних положень підготовки майбутніх учителів до застосування діяльнісного підходу. Аналіз досліджень дозволяє сформулювати загальнонаукові та специфічні принципи такої підготовки. Так, до загальнонаукових ми відносимо:

– *принцип науковості* передбачає відповідність змісту освіти досягненням науки, використання відповідних методологічних категорій, які допомагають з'ясувати сутність основних засад діяльнісного підходу;

– *принцип цілеспрямованості* виявляється у спрямуванні всіх компонентів підготовки на реалізацію як загальних цілей професійної підготовки майбутнього вчителя, так і досягнення достатнього рівня підготовки для впровадження діяльнісного підходу в початковій школі;

– *принцип системності* забезпечує здійснення професійної підготовки як системи структурно-функціональних зв'язків елементів (змісту, методів, засобів реалізації діяльнісного підходу в початковій школі); глибоке усвідомлення та структурування отриманої інформації; урахування наступності між етапами підготовки (курсами навчання, рівнями здобуття освіти);

– *принцип проблемності* передбачає організацію процесу навчання за допомогою створення проблемних ситуацій та управління процесом їх розв'язання здобувачами; усвідомлення значущості пізнавального матеріалу для майбутньої професії шляхом залучення студентів до активної, творчої пошукової діяльності;

– *принцип свідомості* забезпечує ефективну організацію підготовки до усвідомлення мети й завдань діяльнісного підходу, розуміння значущості його застосування шляхом формування позитивного ставлення до організації активної пізнавальної діяльності молодших школярів;

– *принцип неперервності та послідовності* передбачає узгоджений розподіл навчального матеріалу з різних фахових дисциплін за семестрами та роками навчання; поступове опанування методами та засобами діяльнісного підходу;

– *принцип взаємозв'язку теорії з практикою* полягає у дотриманні балансу між вивченням теоретичного матеріалу та його застосуванням у професійній діяльності; використання емпіричних досвіду, набутого під час педагогічної практики, для науково-дослідної роботи (написання курсових, магістерських робіт);

– *принцип індивідуалізації* дозволяє організувати освітній процес відповідно до рівня підготовки, особливостей та можливостей кожного здобувача; конкретизувати завдання з урахуванням індивідуальних особливостей; створити умови для подальшої професійної самоосвіти та саморозвитку особистості; формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності загалом та вибору шляхів реалізації діяльнісного підходу зокрема.

Специфічними принципами визначено такі:

– *принцип діяльності* передбачає діалоговий характер навчання, обмін досвідом; включення студентів у практичне застосування методів та прийомів діяльнісного навчання, вирішення різноманітних педагогічних ситуацій; орієнтує на набуття професійних компетентностей завдяки власній активній, усвідомленій, продуктивній діяльності;

– *принцип активізації самостійної роботи* реалізується шляхом навчання здобувачів прийомам самостійної пізнавальної діяльності; організації студентів для самостійного одержання знань; залучення до проблемно-пошукових та творчих завдань; розвиток здатності самостійно приймати рішення; формування потреби у самовдосконаленні та саморозвитку;

– *принцип інтегративності* передбачає опанування теоретичними засадами діяльнісного підходу шляхом інтегрування окремих тем на різних дисциплінах фахової підготовки; єдності мотиваційного, когнітивного й операційного компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів; наскрізності діяльнісних форм і методів викладання у ЗВО;

– *принцип креативності* передбачає розвиток природних креативних здібностей, креативного мислення, гнучкості, оригінальності; формування здатності креативно застосовувати активні методи та прийоми навчання молодших школярів; створення творчого насиченого освітнього середовища у ЗВО; спонукання до виявлення особистісної позиції щодо педагогічних явищ;

– *принцип квазіпрофесійної діяльності* передбачає формування цілісного уявлення майбутньої професійної діяльності; відтворення ситуацій, типових для навчальної діяльності молодших

школярів; моделювання педагогічних ситуацій застосування діяльнісного підходу на лекційних та практичних заняттях.

Пропонована авторська концепція підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу у початковій школі враховує сучасні вимоги до вчителя початкових класів та містить такі основні положення:

1. Підготовка до впровадження діяльнісного підходу у ЗВО має здійснюватися на діяльнісній основі, що передбачає:

− узгодженість змісту освітніх компонентів, курсів навчання та рівнів здобуття освіти;

− єдність теоретичної та практичної підготовки;

− забезпечення готовності викладачів до реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі ЗВО;

− формування усвідомлення щодо важливості впровадження діяльнісного підходу в початковій школі, мотивації до його реалізації шляхом наслідування застосування діяльнісного підходу викладачами ЗВО;

− здійснення квазіпрофесійної діяльності з метою апробації активних та інтерактивних форм та методів навчання.

2. Гармонізація процесу професійної підготовки відповідно до чинної нормативно-правової бази, що передбачає:

− гнучкість професійної підготовки, з урахуванням суспільних вимог до професії вчителів;

− своєчасне реагування на зміні, які відбуваються в початковій освіті;

− урахування Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016), зокрема, в тому, що в початкових класах освітній процес має бути організований через діяльність шляхом застосування ігрових методів навчання як у класі, так і поза його межами [2]; вимог Державного стандарту початкової освіти (2018), а саме «організація освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи)»; встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру [4]; Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024): здатність використовувати методи і прийоми, які дають можливість здобувачам освіти реалізувати здобуті вміння на практиці як в освітньому процесі, так у житті загалом; знання особливостей технологій і методик особистісно зорієнтованого, компетентнісного й інтегрованого навчання; здатність застосовувати різні види й форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти) [5]; стандартів вищої освіти: ознайомлення здобувачів та оволодіння ними особистісно зорієнтованими та діяльнісними технологіями (рівень фахової передвищої освіти); формування загальних і спеціальних компетентностей здобувачів за умови їхньої активної діяльності; формування здатності до застосування традиційних та інноваційних технологій початкової освіти (бакалаврський рівень), методів інноваційної діяльності (магістерський рівень); здатність до створення інновацій у сфері початкової освіти, а також в освітній діяльності; здатність ініціювати, розробляти і реалізовувати комплексні інноваційні проєкти у сфері початкової освіти (освітньо-науковий рівень); Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року, зокрема, стратегічної цілі 2.4 (педагогічні команди закладів освіти працюють на основі партнерства та реалізують принципи та підходи НУШ), операційної цілі 2.4.3 (педагоги організовують освітній процес на основі компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів) [6]; Концепції розвитку педагогічної освіти та ін.

3. Створення діяльнісного освітнього середовища у ЗВО, що включає:

− матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу (дизайн приміщень, сучасне навчальне обладнання, мультимедійні засоби навчання, бази практики, облаштування території для занять поза межами навчальної аудиторії);

− наявність навчальної лабораторії, що імітує освітні осередки класу НУШ; демонстрація використання цих осередків та навчального обладнання, що має бути в початковій школі для реалізації діяльнісного підходу;

− формування умінь та навичок реалізації провідних засад діяльнісного підходу в умовах дистанційного формату навчання (дистанційні платформи, онлайн-дошки, інтерактивні вправи/завдання, групова робота в сесійних залах тощо);

− науково-методичний супровід для реалізації діяльнісного підходу для викладачів ЗВО (розробка відповідних освітніх компонентів / модулів / тем; навчальні посібники, методичні рекомендації з прикладами застосування активних / інтерактивних завдань під час лекційних та практичних занять);

− наявність методичного забезпечення для здобувачів (посібники, методичні матеріали, посилання на освітні ресурси з прикладами реалізації діяльнісного підходу в початковій школі);

− формування психологічного комфортного, творчого середовища, яке мотивує до застосування діяльнісного підходу: надання підтримувального зворотнього зв'язку, заохочення до взаємодії, стимулювання вільного висловлювання власних думок та ін.

Механізм реалізації запропонованих концептуальних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження

діяльнісного підходу здійснюється поетапно шляхом координації зусиль науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти та передбачає: 1) перегляд змісту професійної підготовки; 2) підготовка викладачів до застосування діяльнісного підходу в освітньому просторі ЗВО; 3) застосування викладачами діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки; 4) створення та впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації діяльнісного підходу.

Результатом запровадження концепції має бути високий та достатній рівень готовності до впровадження майбутніми вчителями початкових класів діяльнісного підходу.

Висновки. Пропонована нами концепція підготовки майбутніх педагогів до впровадження діяльнісного підходу в початковій школі змінює акценти із знаннєвої парадигми на практико орієнтовану, квазіпрофесійну для набуття досвіду реалізації діяльнісного підходу. Основні положення концепції передбачають діяльнісну основу підготовки; гармонізацію процесу професійної підготовки відповідно до чинної нормативно-правової бази та створення діяльнісного освітнього середовища у ЗВО. Система підготовки передбачає активну участь здобувачів в освітньому процесі, наскрізності діяльнісних форм і методів викладання у ЗВО, завдяки чому у здобувачів формується готовність до успішного впровадження діяльнісного підходу у майбутній професійній діяльності. Перспективами подальших дослідження є обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головко. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

2. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи : схвалено рішенням колегії МОН України від 27.10.2016 р. Київ, 2016. 40 с. URL: https://bit.ly/3npPoec

3. Плахотнюк О. Л. Поняття «концепція виховання»: змістовий аспект. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2011. № 57. Т. 1. С. 190-197.

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 зі змінами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

5. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ МОН України від 29.08.2024 р. № 1215. URL: https://cutt.ly/krjo68YO

6. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців». URL: https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku

7. Філософія : словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.

8. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. VI, 742 с.

ENHANCING MEDICAL EDUCATION THROUGH PROJECT-BASED LEARNING: A STUDENT-CENTERED APPROACH TO COMPETENCY DEVELOPMENT

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОЄКТІВ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

UDC 61:378.014.61:378.147.091.31-059.1
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.24

Isayeva O.S.,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University,
Professor at the Department of Latin and Foreign Languages
Danylo Halytsky Lviv National Medical University

Shumylo M.Yu.,
PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of Latin and Foreign Languages
Danylo Halytsky Lviv National Medical University

Shlimkevych I.V.,
PhD in Medicine,
Associate Professor at the Department of Pediatrics
Ivano-Frankivsk National Medical University

The increasing complexity of contemporary healthcare systems demands that medical graduates possess not only robust biomedical knowledge but also advanced competencies in critical thinking, collaboration, and self-directed learning. Traditional lecture-based pedagogies, while effective for transmitting theoretical information, often fail to support the development of the integrative and applied skills essential for clinical practice. Project-Based Learning (PjBL) has emerged as a learner-centered approach that addresses these limitations by engaging students in authentic, contextually relevant tasks that mirror real-world clinical environments.

In medical education, PjBL is operationalized through diverse formats, including clinical simulations, community health initiatives, and interdisciplinary team projects. These activities facilitate the application of theoretical knowledge to complex problems, enhance knowledge retention, and strengthen clinical reasoning. Working in collaborative teams fosters the development of interpersonal communication and leadership skills, while engagement in reflective practice supports metacognitive development and the formation of professional identity.

Key elements of effective PjBL include the use of complex, authentic problems; integration of interdisciplinary content; collaborative learning structures; self-directed inquiry; and ongoing reflection. These components promote autonomy, sustained motivation, and the synthesis of knowledge across domains. Implementation strategies vary and may involve embedding projects within the curriculum, introducing capstone experiences, fostering interprofessional collaboration, and leveraging digital technologies to enhance learning and communication. PjBL has been associated with numerous educational benefits, including improved cognitive performance, acquisition of essential clinical and professional skills, increased learner engagement, and greater capacity for integrative reasoning. Assessment of learning outcomes in PjBL requires multidimensional strategies, such as portfolio review, peer evaluation, and oral presentations, which offer insights into both individual and group performance.

Despite its advantages, the integration of PjBL in medical curricula presents challenges, including significant resource demands, complexities in assessment, faculty development needs, variability in student preparedness, and time constraints. Addressing these challenges through strategic planning and institutional support is essential for maximizing the educational potential of PjBL.

In conclusion, Project-Based Learning represents a pedagogical model well-aligned with the competencies required for modern medical practice. When implemented effectively, it fosters meaningful, integrative learning experiences that prepare students for the collaborative, dynamic, and problem-solving nature of contemporary clinical environments.

Key words: *project-based learning, medical education, active learning, competencies, interdisciplinary education.*

Зростаюча складність сучасних систем охорони здоров'я вимагає від випускників медичних вишів не лише ґрунтовних біомедичних знань, а й високого рівня сформованості критичного мислення, здатності до співпраці та самостійного навчання. Традиційні лекційні методи, хоча й ефективні для передачі теоретичної інформації, часто не сприяють розвитку інтегративних і прикладних навичок, необхідних у клінічній практиці. Навчання з використанням проєктів (НВП) постає як орієнтований на здобувача освіти підхід, що долає ці обмеження шляхом залучення студентів до виконання автентичних, контекстуально значущих завдань, які моделюють реальне клінічне середовище.

У медичній освіті НВП реалізується через різноманітні формати, зокрема клінічні симуляції, ініціативи в галузі громадського здоров'я та міждисциплінарні командні проєкти. Такі активності сприяють застосуванню теоретичних знань для розв'язання складних завдань, покращують запам'ятовування матеріалу та зміцнюють клінічне мислення. Робота в командах формує навички міжособистісного спілкування та лідерства, а залучення до рефлексивної практики підтримує метакогнітивний розвиток і формування професійної ідентичності.

Ключовими елементами ефективного НВП є використання складних автентичних проблем, інтеграція міждисциплінарного змісту, організація спільного навчання, самостійне пошукове навчання та постійна рефлексія. Ці компоненти сприяють автономії здобувачів освіти, стійкій мотивації та синтезу знань з різних галузей. Стратегії впровадження НВП є різноманітними: від інтеграції проєктів у навчальні дисципліни до реалізації кваліфікаційних робіт, міжпрофесійної взаємодії та використання цифрових технологій для покращення навчального процесу та комунікації. Проєктне навчання пов'язане з низкою освітніх переваг, зокрема покращенням когнітивних здібностей, набуттям клінічних та професійних навичок, зростанням зацікавленості студентів та розвитком інтегративного мислення. Оцінювання результатів навчання в межах НВП вимагає багатовимірного підходу, зокрема портфоліо, взаємооцінювання та усних презентацій, які дозволяють аналізувати як індивідуальну, так і групову діяльність.

Попри переваги, інтеграція НВП у медичні навчальні програми пов'язана з певними труднощами: значними витратами ресурсів, складністю оцінювання, потребою у підготовці викладачів, варіативністю готовності студентів і часовими обмеженнями. Подолання цих викликів через стратегічне планування та інституційну підтримку є

необхідною умовою для максимально ефективного використання потенціалу проєктного навчання.
Отже, проєктне навчання є педагогічною моделлю, що гармонійно відповідає компетентнісним вимогам сучасної медичної практики. За умови ефективного впровадження воно забезпечує глибоке, цілісне навчання, яке готує студентів до командної, динамічної та орієнтованої на вирішення проблем клінічної діяльності.
Ключові слова: *проєктне навчання, медична освіта, активне навчання, компетентності, міждисциплінарна освіта.*

Problem statement in general form and its relation to important scientific or practical tasks. Contemporary medical education must prepare physicians not only with a robust foundation of biomedical knowledge but also with advanced competencies in critical thinking, collaborative practice, and lifelong learning to navigate increasingly complex healthcare systems. Traditional lecture-based curricula, while effective at delivering theoretical content, often fall short in cultivating these integrative and applied skills. Project-Based Learning (PjBL) offers a promising remedy by engaging students in authentic, interdisciplinary tasks that simulate real-world clinical challenges. However, despite its pedagogical alignment with competency-based education and its potential to bridge theory and practice, PjBL remains unevenly adopted across medical disciplines – frequently constrained by resource limitations, entrenched teaching practices, and a lack of validated assessment tools. Addressing these gaps is essential for aligning medical training with the practical demands of patient care and health system innovation.

The increasing complexity of contemporary healthcare systems necessitates that physicians possess not only a solid foundation of biomedical knowledge but also demonstrate advanced competencies in critical thinking, collaborative practice, and lifelong learning. Although traditional lecture-based methodologies have been effective in providing theoretical information, they are often inadequate in cultivating the integrative and applied skills essential for clinical proficiency. PjBL has gained recognition as a pedagogical approach that addresses these limitations by immersing students in authentic, contextually relevant tasks that require the synthesis of interdisciplinary knowledge. This paper explores the role of PjBL in medical education, with particular attention to its capacity to enhance competency-based training and prepare learners for the demands of real-world clinical environments.

An analysis of recent research and publications. Project-Based Learning has emerged as a dynamic pedagogical strategy that aligns with the educational demands of contemporary medical training. It emphasizes active, student-centered learning through engagement with meaningful projects that reflect real-world healthcare challenges. Rooted in constructivist theory, PjBL enables learners to contextualize and apply foundational knowledge while developing essential clinical and professional competencies [25; 10]. The conceptual foundations of Project-Based Learning can be traced to the work of American philosopher and educator John Dewey, who emphasized the importance of experiential education. Dewey argued that the role of the teacher is not to impose ideas or instill habits, but rather to curate meaningful experiences that enable students to engage with and respond to their environment in a constructive manner [4, p. 9]. This philosophy, often encapsulated in the notion of “learning by doing,” has continued to influence contemporary educational theory and practice. Over the past century, Dewey’s principles have gradually evolved into what is now recognized as PjBL. However, the distinctions between “learning by doing,” PjBL, and closely related approaches such as problem-based learning are not always clearly delineated in the literature [4].

Carl A. Maida presents Project-Based Learning as a transformative educational model grounded in critical pedagogy, particularly suited for addressing the complexities of the 21st century. He argues that PjBL empowers students through experiential, interdisciplinary, and collaborative learning focused on real-world issues, especially within urban educational contexts. Thus, PjBL fosters: civic engagement, social responsibility, critical thinking and reflective inquiry, equity in education. Drawing on examples from university-community partnerships, Maida illustrates how PjBL can bridge the gap between academic knowledge and community needs. He positions PjBL not merely as a pedagogical tool but as a vehicle for social change. Maida also critiques traditional, standardized educational systems that prioritize testing over learning and suggests that PjBL offers a democratic alternative that values students’ lived experiences and local knowledge [3].

Authors Radhya Yusri, Anuar Mohd Yusof, and Azlin Sharina present a systematic literature review aimed at identifying research trends, methodologies, key elements, and conceptual frameworks in studies related to Project-Based Learning between 2016 and 2023. The authors reviewed 34 articles indexed in the Scopus database to synthesize insights that can inform both educational practice and future research. In terms of learning outcomes, the reviewed studies consistently highlight that PjBL supports the development of essential 21st-century skills. These include creativity, collaboration, critical thinking, communication, concept understanding, innovative thinking, motivation, problem-solving, and self-confidence. Such outcomes underline the relevance

of PjBL for fostering both cognitive and non-cognitive skills in learners [21].

According to researchers Pratiwi and Ikhsan, several key student qualities and competencies can be developed through the implementation of Project-Based Learning (PjBL) in chemistry education. These include: ***critical thinking*** – students are encouraged to analyze problems, evaluate evidence, and make reasoned decisions during project activities; ***problem-solving skills*** – PjBL tasks typically involve real-world issues, requiring students to identify solutions through experimentation and inquiry; ***creativity*** – students engage in designing and executing projects, which fosters original thinking and innovative approaches; ***cognitive achievement*** – PjBL improves students' understanding and mastery of chemistry concepts, often demonstrated through higher academic performance; ***psychomotor skills*** – hands-on experimental activities involved in chemistry projects help develop students' laboratory and practical skills; ***teamwork and collaboration*** – group-based projects require students to work together, enhancing communication, cooperation, and responsibility. These qualities align with 21st-century learning goals and support holistic student development in both cognitive and non-cognitive domains [19].

Emphasizing previously unresolved parts of the common problem. Several key areas related to PjBL in medical education remain underexplored. First, the long-term impact of PjBL on clinical performance post-graduation requires further investigation, particularly regarding how it influences real-world practice. Additionally, while PjBL has been applied in specific disciplines, its integration across a broader range of specialties, including surgery, psychiatry, and public health, has not been extensively studied. Another area that warrants attention is the development of reliable and valid assessment tools that can effectively measure both individual and group contributions in PjBL environments. Moreover, there is a need for research focused on faculty development models that facilitate the transition from traditional lecture-based teaching to the implementation of PjBL. Finally, the role of digital tools and the potential for interprofessional collaboration in PjBL are underexplored areas that could offer significant benefits in enhancing the learning experience.

Formulation of the article's goals. The aim of this article is to examine the theoretical foundations, pedagogical benefits, and practical challenges of implementing Project-Based Learning (PjBL) in medical education. Specifically, it seeks to synthesize empirical evidence on PjBL's effectiveness in developing core clinical competencies, such as critical thinking, teamwork, and self-directed learning and to identify the contextual and institutional barriers that impede its widespread adoption.

Presentation of the basic research material. PjBL promotes active engagement by encouraging learners to apply theoretical principles in solving complex, authentic problems. In medical education, this translates into clinical simulations, community health initiatives, and interdisciplinary projects that mirror professional practice environments. The approach fosters a deeper understanding of subject matter by connecting classroom learning to tangible healthcare scenarios. Students engaged in project-based activities demonstrate improved knowledge retention and are better prepared for the integrative reasoning required in clinical decision-making. Furthermore, teamwork within project groups cultivates interprofessional communication and shared responsibility – core competencies in healthcare delivery [25].

Two essential components underpin effective PjBL in medical education: ***Project Work****:* Learners engage in structured, inquiry-driven tasks such as clinical case studies, simulations, or community-based health interventions. These activities facilitate the integration of basic and clinical sciences while promoting adaptive learning strategies [25]; ***Reflective Practice****:* Regular reflection is embedded within PjBL to promote metacognitive awareness and professional identity formation. Through self-assessment and peer feedback, students critically evaluate their performance and cultivate lifelong learning habits [24].

Successful PjBL in medical education typically includes the following core elements:

1. **Authentic, Complex Problems:** Projects address real or simulated clinical challenges, such as managing chronic illnesses or designing digital health solutions. According to Frank et al., competency-based medical education emphasizes the alignment of learning experiences with authentic clinical tasks and societal needs. This supports the use of complex, real-world problems in project-based learning, as such challenges reflect the multifaceted nature of professional practice and prepare students for real-life decision-making in healthcare settings [9].

2. **Interdisciplinary Learning:** Projects promote the integration of biomedical sciences, clinical practice, communication, ethics, and public health. As Krishnan notes, interdisciplinary project-based learning enables students from diverse academic backgrounds to work collaboratively on the development of medical devices, fostering integration of biomedical, clinical, and technological knowledge. This kind of learning environment simulates real-world research settings and supports the development of communication and problem-solving skills across disciplines – an essential component of professional medical practice [16].

3. **Collaborative Teams:** Students work in small groups, mirroring clinical team dynamics and

enhancing interpersonal skills. According to Burgess et al., team-based learning fosters collaboration in small groups by engaging students in shared problem-solving and peer discussion [2]. This structure mirrors real-life clinical team dynamics and supports the development of communication, leadership, and decision-making skills – core outcomes also targeted in project-based learning environments.

4. **Self-Directed Inquiry:** Learners identify knowledge gaps and seek relevant information, fostering autonomy and motivation. As Gupta, Chaudhuri, and Gaine point out, self-directed learning empowers medical students to take charge of their educational journey by identifying learning needs, seeking out resources, and evaluating their progress [11]. This approach aligns closely with project-based learning, where students independently navigate complex problems and develop the autonomy and critical thinking skills necessary for clinical practice and lifelong learning.

5. **Reflective Practice:** Regular reflection promotes critical thinking, self-awareness, and professional identity formation. According to Wald, reflection plays a central role in the (trans)formation of professional identity in medical education. Through critical self-reflection, students develop self-awareness**,** resilience, and critical thinking – skills that are essential not only for personal growth but also for navigating the challenges of medical practice and enhancing professional identity formation [24].

The adoption of PjBL varies widely across institutions and can be implemented through multiple approaches:

1. **Curricular Integration:** Projects are embedded within core subjects to reinforce and contextualize theoretical knowledge [14]. Project-based learning is most effective when it is embedded within core subjects of the curriculum as it allows students to apply theoretical knowledge in real-world contexts, thus enhancing their understanding and retention of key concepts. For example, integrating projects into courses like pathology or pharmacology ensures that students not only learn the theoretical aspects but also connect these ideas to practical challenges they will face in clinical settings. This integration helps reinforce the idea that theory and practice are interconnected**,** making the learning experience more meaningful and contextualized.

2. **Capstone Experiences:** Senior students undertake comprehensive projects such as clinical research, audits, or community health interventions. Capstone projects are comprehensive, culminating activities typically undertaken by senior students. These projects often focus on real-world applications of learned concepts and offer opportunities to demonstrate mastery of the subject matter. In medical education, capstone experiences might include clinical research, audits, or community health interventions that require students to synthesize knowledge from various disciplines and work independently or in teams to address pressing healthcare challenges. These projects provide valuable opportunities for students to refine their skills, engage in professional-level research, and contribute to tangible improvements in healthcare settings, preparing them for professional practice post-graduation. As Kim et al. note, these projects are integral to evidence-based practice education, allowing students to demonstrate their mastery of clinical research, audits, and community health interventions, and to synthesize knowledge from multiple disciplines. These experiences not only refine students' skills but also prepare them for professional practice [15].

3. **Interprofessional Collaboration:** Interprofessional education (IPE) is crucial in healthcare training as it helps students from various disciplines, such as nursing, pharmacy, medicine, and others, work collaboratively. According to Reeves et al., engaging students from multiple disciplines in PjBL activities fosters the development of teamwork and communication skills, both of which are critical in healthcare settings. These collaborative experiences allow students to appreciate different professional perspectives and better understand the roles and responsibilities of their peers, which is vital for providing high-quality patient care. Collaborative projects also promote interdisciplinary problem-solving, enabling students to approach challenges from multiple angles and think creatively [22].

4. **Technology Integration:** The integration of digital tools has revolutionized the way project-based learning is implemented in education. Ellaway and Masters highlight how virtual collaboration platforms, project management software, and simulation-based education tools can significantly enhance the effectiveness of PjBL. These tools not only allow students to work together remotely but also facilitate the development of digital literacy and project management skills. Additionally, technology-enhanced simulations offer immersive learning environments where students can practice clinical scenarios, experiment with decision-making, and receive feedback in real-time. By incorporating technology into PjBL, educators can create dynamic, interactive learning experiences that prepare students for the technological demands of modern healthcare [8].

Research shows that Project-Based Learning leads to many positive outcomes in education:

1. **Cognitive Development:** PjBL supports the development of higher-order thinking skills, particularly in the context of medical problem-solving. Authors Shumylo et al. highlight that creativity in medical education enhances analytical thinking, flexibility, and intellectual curiosity – core elements of cognitive growth [23]. According to Hmelo-Silver,

students engaged in PjBL demonstrate enhanced clinical reasoning and diagnostic accuracy due to their active involvement in solving complex, authentic problems that mirror real-life clinical scenarios. This experiential approach fosters deeper understanding and promotes the transfer of knowledge across contexts [12].

2. **Skill Acquisition:** Beyond knowledge acquisition, PjBL cultivates essential professional skills. Frank et al. highlight that such pedagogical strategies significantly enhance competencies like communication, leadership, and collaborative teamwork. These skills are foundational in medical settings, where effective interprofessional collaboration and patient-centered care are critical to successful clinical outcomes [9]. Complementing this, Isayeva et al. emphasize the importance of aesthetic communication in healthcare education – skills such as empathy, emotional intelligence, and cultural sensitivity – which are increasingly vital in patient-centered care. The study demonstrates that integrating these interpersonal competencies through project-based and case-oriented language instruction can significantly strengthen students' readiness for clinical interactions and foster holistic professional development [13].

3. **Motivation and Engagement:** Dolmans et al. found that students participating in PjBL exhibit increased intrinsic motivation and a heightened sense of ownership over their learning process. Working on meaningful, real-world projects encourages students to invest more deeply in their education, resulting in more sustained engagement and perseverance in the face of academic challenges [6].

4. **Integrated Knowledge:** One of the most valued outcomes of PjBL is its capacity to promote the integration of knowledge across disciplines. Prince et al. argue that when students work on interdisciplinary projects, they develop the ability to synthesize and apply concepts from both basic and clinical sciences. This integrative learning approach prepares students for the complexity of real-world medical decision-making, where drawing connections across domains is essential [20].

PjBL can be operationalized in various forms within medical education, including: ***medical simulations*** that replicate emergency or diagnostic scenarios to train procedural and decision-making skills; ***patient-centered projects*** focusing on specific populations or health disparities; ***research collaborations*** involving interdisciplinary teams tackling real-world health issues [15]. In addition, PjBL requires multidimensional assessment strategies – ***portfolio review****:* portfolios document students' progress over time, providing insights into their learning processes and reflective growth; ***peer evaluation****:* evaluating peers fosters accountability and reinforces collaborative competencies; ***oral presentations****:* these allow learners to articulate and defend their findings, promoting academic literacy and public speaking skills [11].

Despite its pedagogical advantages, the implementation of PjBL in medical education is accompanied by several significant challenges.

1. **Resource Requirements:** Effective PjBL necessitates substantial institutional resources, including faculty time, infrastructure, and extended contact hours. The design, supervision, and evaluation of complex, student-centered projects often require a higher level of faculty involvement than traditional teaching methods [26].

2. **Assessment Difficulties:** Assessing individual contributions and learning processes within group-based projects remains a persistent difficulty. Standard evaluation methods may fail to capture the complexity of collaborative work and student growth, necessitating alternative assessment frameworks that emphasize formative and performance-based metrics [1; 5].

3. **Faculty Training Needs:** Transitioning from traditional didactic instruction to a facilitative teaching model requires substantial professional development. Educators need to develop skills in supporting student inquiry, facilitating effective group interactions, and promoting self-directed learning. This represents a significant shift in both teaching philosophy and instructional practice [18].

4. **Student Variability:** Students often display considerable variation in their readiness, motivation, and collaboration skills, which can affect project outcomes. Instructors must accommodate diverse learning styles and interpersonal dynamics to ensure equitable participation and learning opportunities for all students [17].

5. **Time Management:** Time constraints represent a considerable challenge for both learners and instructors. Balancing the demands of project timelines with other curricular obligations can be overwhelming, particularly in programs with dense content requirements. Effective time management strategies are thus essential for the successful implementation of PjBL [7].

Conclusions. Project-Based Learning (PjBL) offers a robust framework for bridging the gap between theoretical instruction and the complex demands of clinical practice. By situating student inquiry within authentic, interdisciplinary tasks, PjBL fosters the high-order cognitive processes – such as critical analysis, problem formulation, and evidence-based decision making – that are indispensable to modern healthcare. Moreover, the collaborative and reflective components of PjBL cultivate the interpersonal and metacognitive skills required for effective teamwork and lifelong professional growth.

Despite its proven benefits, PjBL's uptake in medical curricula remains uneven, often constrained by institutional resources, entrenched faculty roles, and the challenges of integrating outcome-based

assessment. Overcoming these barriers will require purposeful faculty development, careful alignment of projects with core learning objectives, and the design of valid, reliable evaluation tools that capture both individual and group achievement.

In terms of **prospects in the research area**, systematic investigations are required to identify best practices for integrating PjBL across diverse medical specialties, to assess its long-term impact on clinical competence, and to explore how digital technologies can further enhance project work.

REFERENCES:

1. Boud D., Falchikov N. Aligning assessment with long-term learning. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2006. Vol. 31(4). P. 399–413. https://doi.org/10.1080/02602930600679050

2. Burgess A., van Diggele C., Roberts C., Mellis C. Team-based learning: design, facilitation and participation. BMC Medical Education. 2020. Vol. 20 (Suppl 2). P. 461. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02287-y

3. Carl A. Maida. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. Policy Futures in Education. 2011. Vol. 9(6). http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.759

4. Dewey J., Small A. W. My pedagogic creed. No. 25. New York: EL Kellogg & Company, 1897.

5. Digital Learning Edge. Challenges of Project-Based Learning. 2023. URL: https://digitallearningedge.com/challenges-of-project-based-learning/

6. Dolmans D. H., De Grave W., Wolfhagen I. H., van der Vleuten C. P. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. Medical Education. 2005. Vol. 39(7). P. 732–741. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x

7. Edutopia. Time Management Strategies for Project-Based Learning. 2023. URL: https://www.edutopia.org/article/time-management-pbl

8. Ellaway R., Masters K. AMEE Guide 32: e-Learning in medical education Part 1: Learning, teaching and assessment. Medical Teacher. 2008. Vol. 30(5). P. 455–473. https://doi.org/10.1080/01421590802108331

9. Frank J. R., Snell L., ten Cate O. Competency-based medical education: theory to practice. Medical Teacher. 2010. Vol. 32(8). P. 638–645. https://doi.org/10.3109/0142159x.2010.501190

10. Ge W.-L., Zhu X.-Y., Lin J.-B., et al. Critical thinking and clinical skills by problem-based learning educational methods: An umbrella systematic review. BMC Medical Education. 2025. Vol. 25. P. 455. https://doi.org/10.1186/s12909-025-06951-z

11. Gupta D. K., Chaudhuri A., Gaine D. A Systematic Review of Self-directed Learning in Medical Education in Undergraduate Medical Students. Current Medical Issues. 2025. Vol. 23(1). P. 61–69. https://doi.org/10.4103/cmi.cmi_96_24

12. Hmelo-Silver C. E. Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review. 2004. Vol. 16(3). P. 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

13. Isayeva O., Shumylo M., et al. Aesthetic communication as a nursing education trend: Case study of teaching professional English. Environment and Social Psychology. 2024. Vol. 9(4). https://doi.org/10.54517/esp.v9i4.2389

14. John Mitchell, Emanuela Tilley. The Role of Project Based Learning at the Core of Curriculum Development. Journal of Problem Based Learning in Higher Education. 2024. Vol. 12(1). P. 1–17. doi.org/54.337/ojs.jpblhe.v12i1.9105

15. Kim S. C., Covington B., Benavente V., Willson P. Capstone Projects as Experiential Evidence-Based Practice Education. The Journal for Nurse Practitioners. 2019. Vol. 15(3). P. e51–e56. https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2018.12.007

16. Krishnan S. Promoting interdisciplinary project-based learning to build the skill sets for research and development of medical devices in academia. Annu Int Conf IEEE Eng Med Biol Soc. 2013. P. 3142–3145. doi: 10.1109/EMBC.2013.6610207.

17. Ma Q., Wang M., Li Z. The effects of collaborative learning in PBL: A psychological perspective. Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1202728. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202728

18. New Tech Network. Professional Development for Project-Based Learning. 2023. URL: https://newtechnetwork.org/resources/professional-development-for-project-based-learning/

19. Pratiwi E. A., Ikhsan J. Project Based Learning (PjBL) in Chemistry Learning: Systematic Literature and Bibliometric Review 2015–2022. Jurnal Penelitian Pendidikan IPA. 2024. Vol. 10(6). P. 343–354. https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i6.7017

20. Prince K. J., van Eijs P. W., Boshuizen H. P., van der Vleuten C. P., Scherpbier A. J. General competencies of problem-based learning (PJBL) and non-PJBL graduates. Medical Education. 2005. Vol. 39(4). P. 394–401. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02107.x

21. Radhya Yusri, Anuar Mohd Yusof, Azlin Sharina. A systematic literature review of project-based learning: research trends, methods, elements, and frameworks. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). 2024. Vol. 13(5). P. 3345–3359. DOI https://doi.org/10.3846/cs.2022.133320

22. Reeves S., Fletcher S., Barr H., Birch I., Boet S., Davies N., et al. A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: BEME Guide No. 39. Medical Teacher. 2016. Vol. 38(7). P. 656–668.

23. Shumylo M., Isayeva O., Khmilyar I., Huziy I., Yaremko H., Drachuk M. Creativity as an essential aspect in medical education. Creativity Studies. 2022. Vol. 15(1). P. 182–198. DOI https://doi.org/10.3846/cs.2022.133320

24. Wald H. S. Professional Identity (Trans) Formation in Medical Education: Reflection, Relationship, Resilience. Academic Medicine. 2015. Vol. 90(6). P. 701–706. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000731

25. Zhang J., Chen J., Guo H., Liu W., Li M. The integrated teaching practice of medical cloud dictionary development and project-based learning. BMC Medical Education. 2025. Vol. 25. P. 30.

26. Zou D., Luo Y., Wang C. A systematic review of project-based learning in health professions education. Educational Technology Research and Development. 2023. Vol. 71. P. 1453–1475.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРІВ-ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MASTERS-OLIGOPHRENIC PEDAGOGUES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING

УДК 378.22:376-056.36]:[001.8:005-336.2-043.86(045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.25

Капустіна О.І.,
докт. філос.,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

У статті доведено необхідність реалізації методологічних підходів, оскільки їх упровадження дозволить мінімізувати ризик суб'єктивності та помилок у процесі розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів. Також наголошено на необхідності забезпечення їх узгодженості задля досягнення високого рівня підготовки здобувачів освіти. Автором уточнено поняття «методологічний підхід». До методологічних підходів до дослідження розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів віднесено: синергетичний, системний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, деонтологічний, інклюзивний. Так, реалізація синергетичного підходу забезпечить самостійність магістрів-олігофренопедагогів та сприятиме більш інтенсивній співпраці між учасниками освітнього процесу. Урахування системного підходу уможливить систематизацію методів, прийомів, засобів навчання, а також поєднання теорії та практики. Застосування аксіологічного підходу дозволить побудувати освітній процес на засадах чесності, свободи, взаємоповаги. Упровадження компетентнісного підходу дасть змогу створите відповідне освітнє середовище, що якнайкраще сприятиме професійному розвитку магістрів-олігофренопедагогів. Дотримання засад діяльнісного підходу забезпечить активність здобувачів освіти під час теоретичного навчання, практики, проведення досліджень. Реалізація особистісно зорієнтованого підходу дозволить зважати на індивідуальні можливості магістрів-олігофренопедагогів, їх рівень знань та навичок. Урахування культурологічного підходу сприятиме розумінню ролі культури для розвитку і соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Спираючись на засади деонтологічного підходу можна забезпечити розвиток здатності до оцінки власної діяльності з позиції етики у магістрів-олігофренопедагогів. Упровадження інклюзивного підходу спонукатиме магістрів-олігофренопедагогів до здійснення професійної діяльності з урахуванням нової філософії освіти, створення інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: *методологічні підходи, магістри-олігофренопедагоги, компетентності, фахові компетентності, професійна підготовка.*

The article proves the need to implement methodological approaches, since their implementation will minimize the risk of subjectivity and errors in the process of developing professional competencies of masters-oligophrenic educators. The importance of ensuring their consistency to achieve a high level of professional training for future specialists is highlighted. The author incorporates the following methodological approaches to study the development of professional competencies in master-level special education teachers: synergistic, systemic, axiological, and competency-based, activity-based, cultural, deontological, inclusive. Implementing the synergistic approach will ensure the autonomy of master-level special education teachers and foster more intensive collaboration among participants in the educational process. Taking a systemic approach into account will allow for the systematization of learning methods, techniques, and resources. Utilizing an axiological approach will enable the building of the educational process upon the values of honesty, freedom, and mutual respect. Introducing a competency-based approach will make it possible to establish an appropriate learning environment that best supports the professional growth of master-level special education teachers. Adhering to the principles of the activity approach will ensure the active engagement of learners during theoretical training, practical experience, and research. Implementing a personally oriented approach will allow for the consideration of the individual capabilities of master-level special education teachers, as well as their knowledge and skill levels. Considering the cultural approach will help in understanding how culture influences the development and socialization of children with intellectual disabilities. Grounding the process in the principles of the deontological approach can ensure the development of ethical self-evaluation skills in master-level special education teachers. The introduction of an inclusive approach will encourage master-level special education teachers to carry out professional activities considering the new philosophy of education and the creation of an inclusive educational space.

Key words: *methodological approaches, masters-oligophrenopedagogues, competencies, professional competencies, professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Повномасштабне вторгнення росії на територію України суттєво вплинуло на всі сфери життя українців, і на освіту зокрема. Підвищення загального стресового фону, спричиненого бойовими діями, зумовлює критичну необхідність у педагогах, які володіють необхідними знаннями з фахових методик, методів підтримки емоційно-психологічного стану дітей. Зважаючи на те, що діти з інтелектуальними порушеннями потребують посиленої уваги, забезпечення розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів постає важливою проблемою професійної підготовки. Виходячи з того, що єдність методологічних підходів «сприяє підготовці висококваліфікованих, компетентно обізнаних майбутніх учителів, які

здатні до застосування своїх знань на практиці» [7, с. 50] вважаємо за доцільне визначити методологічні підходи до дослідження розвитку фахових компетентностей магістрів-педагогів у системі професійної підготовки та здійснити їх теоретичне обґрунтування.

Отже, для забезпечення якісної професійної підготовки здобувачів освіти надзвичайно важливим є реалізація методологічних підходів. Їх упровадження допоможе мінімізувати ризик суб'єктивності та помилок у процесі розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів, що актуалізує тему наукової розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади підготовки майбутніх педагогів детально висвітлено Н. Ашиток, О. Безпалько, О. Блажко, О. Білоус, О. Мартинчук, С. Мироновою, А. Нікорою, С. Пановою, О. Пометун, А. Прокопенко, І. Рожі, А. Харківською, О Цюняк та іншими вченими. Результати наукових пошуків заслуговують на увагу та відкривають нові перспективи для вирішення актуальних питань професійної підготовки магістрів-олігофренопедагогів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Методологічні підходи та їх реалізація є предметом обговорення багатьох дослідників, про що свідчить достатня кількість наукових розробок із цього напряму. Однак, питання методологічних підходів до дослідження розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки залишається недостатньо розкритим.

Мета статті – теоретичне обґрунтування методологічних підходів до дослідження розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна наука об'єднує різноманітні методологічні підходи, що є підґрунтям для здійснення наукових досліджень, оскільки їх застосування дозволяє віднайти найбільш ефективні стратегії для вирішення поставлених завдань, пояснити вибір тих або інших методів. Погоджуючись із І. Сердюком [8, с. 57], під поняттям «методологічний підхід» будемо розуміти єдність філософських (світоглядних), теоретичних і методологічних засад, що визначає загальну стратегію наукового пошуку, обумовлює вибір фактів для дослідження та способи їх інтерпретації.

Слушним видається зауваження Я. Сікори [9], що для створення адаптивної системи професійної підготовки необхідно використовувати різні методологічні підходи.

На думку А. Харківської «лише за комплексного розгляду та симбіотичного використання таких методологічних підходів як, цивілізаційно-антропологічний, культурологічний, системний, синергетичний, аксіологічний, середовищний, діяльнісний, рефлексивний стає можливим цілісне уявлення про процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів» [11, с. 17].

Урахування різних методологічних підходів та забезпечення їх узгодженості дозволить визначитись із напрямом наукового пошуку, отримати повну інформацію про досліджуваний феномен, виявити конкретні факти на підтвердження сформульованих положення та припущень.

Так, методологічними підходами до дослідження розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки визначимо: синергетичний, системний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, деонтологічний, інклюзивний.

Згідно з О. Цюняк [12, с. 126] основними напрямами впровадження синергетичного підходу є: створення міждисциплінарного освітнього середовища у вищій школі та запровадження нової моделі взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що базується на рівності, кооперації, спільному творенні та підтримці; застосування синергійних навчальних методик (самостійного опанування знань, нелінійного спілкування); внесення коректив до змісту освітніх компонентів із врахуванням головних ідей синергетики.

Погоджуючись із ученою, наголосимо, що упровадження даного підходу спонукатиме магістрів-олігофренопедагогів до самостійності та продукування нових ідей щодо навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі вирішення проблем інклюзивної освіти. Реалізація основних засад цього методологічного підходу також сприятиме більш інтенсивній співпраці між викладачами, здобувачами та стейкхолдерами, модернізації змісту освітніх програм.

На думку О. Білоус [2, с. 228], цілеспрямована і регулярна робота з оновлення змісту методик і технологій освітнього процесу, що підтримується системним підходом, є запорукою успішного розвитку творчої активності у вищій школі.

Урахування даного підходу уможливить систематизацію методів, прийомів, засобів навчання, дозволить забезпечити комплексне вирішення проблем, поєднати теоретичні і практичні аспекти розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів, регулярно відстежувати їх прогрес у здійсненні корекційної роботи.

А. Нікора [5, с. 224, 225], досліджуючи аксіологічний підхід у предметно-методичній підготовці майбутнього вчителя-суспільствознавця визначає особливості його реалізації, що ґрунтуються на конкретизації мотивів діяльності здобувачів освіти з формування ціннісного світогляду дітей, розумінні майбутніми педагогами значення сформованості власних ціннісних установок, усвідомленні свого ціннісного потенціалу, оволодінні основними положеннями аксіологічного підходу тощо.

Практичне застосування аксіологічного підходу задля досягнення позитивної динаміки розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів у системі професійної підготовки дозволить побудувати освітній процес на засадах чесності, свободи, взаємоповаги, надати уявлення магістрам-олігофренопедагогам про ціннісну парадигму, знання щодо формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку почуття власної гідності, впевненості у власних силах. Варто наголосити на значенні даного методологічного підходу, оскільки цінності для майбутніх фахівців сфери спеціальної та інклюзивної освіти мають бути орієнтирами у їх професійній діяльності.

О. Блажко та А. Блажко [3, с. 67] окреслено ключові напрями впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх педагогів, серед яких: оновлення цілей та змісту професійної підготовки; пріоритет практичній спрямованості освітнього процесу; формулювання результатів навчання у вигляді компетенцій; використання в освітньому процесі освітніх технологій, що сприяють формуванню певних компетентностей у здобувачів освіти.

Компетентнісна модель освіти надає більше можливостей для підготовки фахівців, спроможних до професійної діяльності після закінчення закладу вищої освіти. Дотримання даного підходу дозволить націлити науково-педагогічний колектив на створення компетентнісно зорієнтованого середовища, що якнайкраще сприятиме професійному розвитку магістрів-олігофренопедагогів.

Нам імпонує твердження О. Пометун [6, с. 186], що діяльнісний підхід може бути забезпечений шляхом застосуванням пізнавальних завдань різних типів.

Такі завдання стимулюватимуть магістрів-олігофренопедагогів до активної участі в освітньому процесі, теоретичних і практичних дослідженнях, присвяченим розвитку інклюзивної освіти в Україні. Урахування діяльнісного підходу забезпечить більш ефективне навчання, самостійність здобувачів освіти, що уможливить більш поглиблене засвоєння матеріалу.

С. Яценко [13] ключовою умовою організації особистісно зорієнтованого навчання визначає створення особливої системи формування індивідуальності особистості, яка забезпечить відстеження динаміки її розвитку порівняно з нею самою, а не з іншими.

Урахування вищевказаного підходу дасть змогу дослідити процес розвитку фахових компетентностей у системі професійної підготовки у контексті їх особистісного зростання, визначитись із рівнем складності завдань задля успішної організації освітнього процесу з дітьми з порушеннями інтелекту, а також зважати на індивідуальні можливості магістрів-олігофренопедагогів, їх рівень знань та навичок.

Н. Ашиток [1, с. 109], розмірковуючи над культурологічним підходом в освіті виокремлює такі умови його реалізації: створення сприятливого культурно-освітнього середовища; урахування культурного контексту при розробці навчальних матеріалів; побудова стосунків між учасниками освітнього процесу на основі діалогу; формування у особистості теоретичного, практичного і ціннісного ставлення до світу; забезпечення емоційності освітнього простору; визнання метою освітнього процесу становлення майбутнього фахівця, який самостійно вибудовує на основі ціннісної системи відносини зі світом.

Отже, дотримання засад культурологічного підходу забезпечить розуміння соціальних процесів, що важливо для майбутньої професійної діяльності магістрів-олігофренопедагогів, уможливить розвиток у них поваги до різноманітності, культурної обізнаності, толерантності та поваги до різноманітності, а також сприятиме розумінню ролі культури для розвитку і соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Слушною видається думка А. Матвійчука [4] щодо можливостей упровадження деонтологічного підходу, який характеризується спрямованістю на проблеми людського обов'язку, що розуміється як внутрішній імператив, обумовлений морально-етичними принципами.

Застосування цього підходу в освітньому процесі закладу вищої освіти уможливить визначення механізмів самоконтролю магістрів-олігофренопедагогів, посилення їх здатності до оцінки власної діяльності з позиції етики і спроможності діяти на основі моральних принципів та стандартів, підвищення рівня соціальної відповідальності, формування власного кодексу професійної етики.

Як зазначають І. Соколова та В. Бондаренко [10, с. 144] інклюзивна освіта забезпечує рівний доступ і повну участь в освітньому процесі, враховуючи потреби кожної дитини.

Реалізація інклюзивного підходу стимулюватиме магістрів-олігофренопедагогів до здійснення професійної діяльності з урахуванням нової філософії освіти, що сприятиме отриманню досвіду інклюзивної взаємодії та створенню недискримінаційного середовища у закладі освіти.

Висновки і перспективи дослідження. Розуміння сутності та особливостей упровадження методологічних підходів є важливою умовою здійснення наукової розвідки. Єдність та узгодженість методологічних підходів забезпечує логічність і обґрунтованість дослідження, підвищує вірогідність отримання позитивних результатів та їх наукову цінність. Методологічними підходами до дослідження розвитку фахових компетентностей-магістрів-олігофренопедагогів у системі

професійної підготовки визначено синергетичний, системний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, деонтологічний, інклюзивний. Перспективою подальших наукових пошуків є дослідження організаційно-педагогічних умов розвитку фахових компетентностей магістрів-олігофренопедагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ашиток Н. І. Культурологічний підхід до вивчення спеціальної освіти в інформаційну еру. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія.* 2019. № 1. С. 107–110.

2. Білоус О. С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. *Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 1. С. 227–232.

3. Блажко О., Блажко А. Реалізація компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя хімії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців* : методологія, теорія, досвід, проблеми, 2017. Вип. 48. С. 67–70.

4. Матвійчук А. В. Деонтологічний підхід в сучасній науці. Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті : зб. тез та виступів учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 22–23 жовтня 2015 р.). Рівне, 2015. С. 21–23.

5. Нікора А. О. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 221–226.

6. Пометун О. І. Реалізація діяльнісного підходу в підручниках з історії Нової української школи: *Сучасні освітні методики та технології в умовах викликів сьогодення:* матеріали Інтернет-конф. (м. Харків, 16-17 травня 2024 р.). Харків, 2024. С. 182–186.

7. Прокопенко А. О. Методологічні підходи до дослідження педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. Вип. 2 (5). С. 45–54.

8. Сердюк І. А. Інтерпретація поняття методологічний підхід у сучасній правничій науці. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2018. № 4 (97). С. 52–58.

9. Сікора Я. Б. Методологічні підходи до розробки адаптивної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. 2023. *Академічні візії*. Випуск 19. URL: https://surl.li/bmljm (дата звернення : 10.04.2025).

10. Соколова І., Бондаренко В. Упровадження інклюзивного підходу до навчання в закладах вищої освіти України: виклики та перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4 (138). С. 140–151.

11. Харківська А. А. Методологічні підходи до формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 69. С. 15–23.

12. Цюняк О.П. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 20. Т.3. С. 123−126.

13. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Нові технології навчання*. 2015. Вип. 85. С. 231–237.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FINANCIAL AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE FINANCIERS

УДК 37. 211.24
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.26

Качаненко К.В.,
аспірант
Інституту педагогіки та психології
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»
(Полтава, Україна)

У статті проаналізовано погляди різних вчених на визначення сутності дефініції «інформаційно-аналітична компетентність». З'ясовано, що інформаційно-аналітична компетентність є універсальною здатністю фахівців будь-якої галузі та становить частину професійної компетентності, має інтеграційну та міждисциплінарну основу. Сутність інформаційно-аналітичної компетентності полягає у здатності особистості збирати, аналізувати, інтерпретувати і використовувати інформацію для прийняття обґрунтованих рішень та створення кінцевого інформаційного продукту. Проаналізовано підходи до визначення структури інформаційно-аналітичної компетентності різними вченими та встановлено, що всі виокремлені елементи становлять цілісну композицію інформаційно-аналітичної компетентності фахівця. Охарактеризовано мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивний, творчий елементи структури інформаційно-аналітичної компетентності. Коротко розкрито зміст кожного із вказаних структурних елементів. Визначено специфічні дидактичні принципи, яких необхідно дотримуватись, в процесі формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фінансистів.
Окреслено основні шляхи розв'язання суперечностей щодо визначення сутності та структури інформаційно-аналітичної компетентності фінансистів в освітньому дискурсі. Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає в обґрунтуванні сутнісних ознак інформаційно-аналітичної компетентності та її структурних компонентів у системі підготовки фінансистів. Проведений порівняльний аналіз різних підходів до розуміння сутності та структури інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фінансистів, може стати основою для розробки освітніх програм підготовки майбутні фінансистів на компетентнісній основі.
Подальше спрямування наукового пошуку у вирішенні проблем удосконалення науково-методичної та змістовної підготовки майбутніх фінансистів, спонукає до визначення ефективних педагогічних умов розвитку інформаційно-аналітичної компетентності у фахівців фінансової сфери.

Ключові слова: *інформаційно-аналітична компетентність, професійна компетентність, діяльність, інформація, фінансисти, освіта.*

The article analyzes the views of various scholars on defining the essence of the definition of "information and analytical competence". It is found that information and analytical competence is a universal ability of specialists in any field and is part of professional competence. That is, information and analytical competence has an integrative and interdisciplinary basis. The essence of information and analytical competence is the ability of an individual to collect, analyze, interpret and use information to make informed decisions and create the final information product. The approaches to defining the structure of information-analytical competence by different scientists are analyzed and it is found that all the identified elements constitute an integral composition of the information-analytical competence of a specialist. The motivational-value, cognitive, reflexive, and creative elements of the structure of information-analytical competence are characterized. The specific didactic principles that should be followed in the process of forming the information and analytical competence of future financiers are determined.
The main ways to resolve contradictions in defining the essence and structure of the information and analytical competence of financiers in the educational discourse are outlined. The scientific novelty of the obtained results of the study lies in the substantiation of the essential features of information and analytical competence and its structural components in the system of training financiers. The comparative analysis of different approaches to understanding the essence and structure of the information and analytical competence of future financiers can become the basis for the development of educational programs for training future financiers on a competency basis. The further direction of scientific research in solving the problems of improving the scientific, methodological and substantive training of future financiers encourages the identification of effective pedagogical conditions for the development of information and analytical competence in financial professionals.

Key words: *information and analytical competence, professional competence, activity, information, financiers, education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система освіти зазнає вагомих трансформацій у зв'язку з активних розвитком цифрових технологій та постійним розширенням інформаційного простору. В цьому контексті особливої актуальності набуває компетентнісний підхід у підготовці фахівців різних галузей. Пріоритетним завданням стає не тільки пошук та накопичення інформації, а вміння оперувати нею. Відповідно для майбутніх фінансистів здійснення інформаційно-аналітичної діяльності набуває особливої актуальності та значущості. Тому визначення сутності та структури інформаційно-аналітичної компетентності дозволить окреслити напрями удосконалення професіоналізму та підвищення рівня обізнаності майбутніх фінансистів, що підвищить їх конкурентоздатність на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутнісні ознаки інформаційно-аналітичної компетентності розкрито в напрацюваннях Несен А. О. [5]. Структуру та сутність поняття «інформаційно-аналітична компетентність» окреслено в наукових

працях Бабкіна В. В. [1], Цвяк Л., Карасьової Л. [7]. Принципи та особливості формування інформаційно-аналітичної компетентності фахівців фінансової сфери висвітлено в роботах Шевченка В. М. [8], [9]. Пріоритетні аспекти інформаційно-аналітичної діяльності розглядав у своїх роботах Варенко В. М. [2]. Особливості підготовки фінансистів у ракурсі компетентнісного підходу висвітлювали Скаковська С. С., Котик О. В. [6] та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інформаційно-аналітична компетентність є важливим складником професіоналізму та необхідною умовою ефективної діяльності фахівців фінансової сфери, в інформаційному просторі, з урахуванням сучасного рівня цифровізації. Інформаційно-аналітична компетентність недостатньо вивчена, в контексті реалізації компетентнісного підходу, у процесі професійної підготовки майбутніх фінансистів. Окреслена дефініція немає єдиного, загального визначення в наукових джерелах, але водночас є дискретною та динамічною. Тому проведений теоретичний аналіз дозволить встановити змістовну значущість сутності та структури інформаційно-аналітичної компетентності в підготовці майбутніх фінансистів та визначити вектори подальшого наукового дослідження.

Мета статті – проаналізувати значущість сутності та структури інформаційно-аналітичної компетентності в підготовці майбутніх фінансистів.

Виклад основного матеріалу. У структурі підготовки сучасного фахівця будь-якої сфери важливе місце посідає інформаційно-аналітична діяльність як специфічний вид інтелектуальної роботи особистості, який полягає в реалізації певного алгоритму дій з пошуку, накопичення, збереження, обробки та аналізу інформації, а також її перетворення у відповідний інформаційний продукт (аналітичну довідку, звіт, прогноз) тощо [2, с. 14].

Як зазначає Варенко В. М. інформаційно-аналітична діяльність є процесом завдяки якому первинна, неопрацьована інформація перетворюється в нову, аналітичну, стає довершеним продуктом, що дозволяє зробити об'єктивні висновки та прийняти правильне рішення [2, с. 28].

У підготовці майбутніх фахівців фінансової сфери професійна компетентність розглядається як інтегральне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння та навички, досвід, індивідуальні здібності діяти в складних ситуаціях та вирішувати різні професійні завдання в нестандартних ситуаціях, в умовах невизначеності, здатність досягати високого рівня результативності праці та усвідомлення цінності професії фінансиста [6, с. 350].

Разом з тим, на думку Лобач Н. В. інформаційно-аналітична компетентність є частиною професійної компетентності фахівця та відображає готовність і здатність здобувачів освіти застосовувати вже сформовані компетентності у синергії з особистісними якостями під час роботи з різними видами інформації, а також проводити аналітико-синтетичну обробку для формування якісного нового інформаційного продукту, що дає можливість приймати відповідальні, професійні рішення [4, с. 74].

У свою чергу Несен А. О. окреслює сутність інформаційно-аналітичної компетентності як інтегративну якість індивіда, котра визначається рівнем оволодіння аналітико-синтетичними знаннями, уміннями та навичками, здатністю та ставленнями, що здобуті завдяки ефективному пошуку, систематизації та поясненню інформації задля прийняття відповідальних рішень та розв'язання складних завдань у процесі професійної діяльності [5, с. 47].

У своїх наукових працях Бабкін В. В. трактує інформаційно-аналітичну компетентність як інтегративну якість особистості, що відображає цілеспрямований та ефективний пошук, аналіз, обробку та систематизацію, застосування, пояснення різноаспектної інформації, інтелектуальне аналізування відомостей для здобуття нових знань та оперативного забезпечення процесу прийняття обґрунтованих та влучних рішень, що характерні для роботи та орієнтації в інформаційному суспільстві. Така компетентність є основою для фахової підготовки та результатом оволодіння методами багатоаспектної інформаційної діяльності в динамічному, цифровому середовищі [1, с. 131].

На думку Зінчук Н. А. сутність інформаційно-аналітичної компетентності полягає у декомпозиції складових: мотивація формування та подальший розвиток, рівень та кількість знань, умінь і навичок, початковий досвід професійної діяльності відповідного спрямування, акмеологічний аспект саморозвитку та самовдосконалення, рефлексивна діяльність власного професійного росту [3, с. 2].

Отож єдиного підходу до тлумачення сутності поняття «інформаційно-аналітична компетентність» немає, але всі вчені схильні до того, що це є універсальна компетентність, що становить основу професійної компетентності та визначається здатністю провадити інформаційно-аналітичну діяльність у напрямі здобуття, зберігання, обробки первинної інформації та створення кінцевого інформаційного продукту, на основі якого особистість приймає конструктивні рішення та здатна діяти в різних ситуаціях. Враховуючи окреслені аспекти особливої уваги заслуговує визначення структури інформаційно-аналітичної компетентності та їх значущості для майбутніх фінансистів.

Як зазначає Лобач Н. В. структура інформаційно-аналітичної компетентності визначається

єдністю ціннісно-мотиваційної, когнітивної, діяльнісно-технологічної, рефлексійно-оцінної складових [4, с. 74].

Ціннісно-мотиваційна складова спонукає здобувачів освіти до пошуку необхідної інформації в освітній та професійній діяльності, формує пізнавальний інтерес та призводить до саморозвитку і самовдосконалення. Когнітивна складова визначається знаннями методів пошуку та застосуванням технологій інформаційного пошуку, обробки, збереження, аналізу та синтезу необхідної фахової інформації й фактично залежить від особистісних якостей майбутнього фахівця. Діяльнісно-технологічна складова – це знання алгоритмів пошуку інформації, здатності проводити аналітичну обробку інформації, її синтез та створення кінцевого освітньо-інформаційного продукту. Оцінно-рефлексивна складова – це свідоме здобуття особистісного досвіду в інформаційно-аналітичній діяльності, оцінка одержаного результату, пошук прогалин чи помилок та вміння їх усувати [4, с. 74].

У публікаціях Цвяк Л. та Карасьової Л. описані такі структурні компоненти інформаційно-аналітичної компетентності як ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, діяльнісний та рефлексивний. При чому ціннісно-мотиваційний пояснюється як психологічна готовність здобувача освіти до професійної діяльності; мотиваційне й ціннісне ставлення до інформації та її змістовної складової. Когнітивно-операційний компонент розглядається як сукупність знань про інформаційні ресурси та індивідуальну здатність оперувати ними. Діяльнісний компонент – це вміння використовувати здобуту інформацію в своїй діяльності, оволодіння культурою роботи в інформаційному просторі. Рефлексивний компонент включає здатність особистості оцінювати результати своєї роботи в інформаційному полі, усвідомлення власного набутого досвіду в інформаційно-аналітичний діяльності [7, с. 353].

У свою чергу Бабкін В. В., в структурі інформаційно-аналітичної компетентності виділяє такі елементи:

− мотиваційний – осмислення здобувачами освіти сутності та практичної значущості інформаційно-аналітичної компетентності;

− знаннєвий (когнітивний) – це інформаційна та комп'ютерна грамотність суб'єкта освітньої діяльності, осмислення ролі інформації в сучасному світі;

− технологічний – застосування інструментальних технологій пошуку та здобуття інформації;

− рефлексивний – самоаналіз, переосмислення інформації та усвідомлення й перетворення власного досвіду;

− творчий – розкриття творчого потенціалу особистості на основі реалізації всіх вищезгаданих компонентів [1].

У підготовці фахівців фінансової сфери Шевченко В. М. виділяє такі компоненти інформаційно-аналітичної компетентності як когнітивний, функціональний та мотиваційно-ціннісний. При чому когнітивний компонент розглядається як здобуття фахових знань та їх накопичення. Набір когнітивних функцій особистості визначається вміннями міркувати, мислити, запам'ятовувати, обраховувати, планувати, ініціювати. Функціональний компонент – це синтез професійних та спеціальних знань на основі яких фахівець визначає алгоритм подальших дій в загальних потоках інформації, її аналітико-синтетичне опрацювання. Функціональний компонент включає інформаційно-комунікативні та обліково-аналітичні вміння й навички, їх синтез. Мотиваційно-ціннісний компонент – це мотивація, бажання та потреба працювати, базова якість особистості втілювати практичну діяльність в інформаційному просторі, удосконалювати фахові компетентності та формувати ціннісні життєві орієнтації [9, с. 299-300].

Формування інформаційно-аналітичної компетентності відбувається з дотриманням загальнодидактичних та специфічних принципів. До останніх належать: професійна спрямованість навчання – здобуття комплексних знань щодо інформаційно-аналітичних технологій та їх застосування в професійній діяльності; міжпредметної узгодженості – використання в процесі підготовки майбутніх фінансистів навчально-пізнавальних та компетентно-орієнтованих завдань та забезпечення міжпредметної координації; динамічності – постійна інтенсифікація навантажень, підвищення вимог до здобувачів освіти, застосування нових та більш складних завдань [8, с. 101].

Підготовка майбутнього фінансиста базується на розробці компетентісно-орієнтованих освітніх програм, де окреслені загально-професійні та профільно-професійні компетентності. До їх складу обов'язково входять вміння ставити конкретні цілі, здобувати інформацію, опрацьовувати її, знаходити конструктивні рішення тощо. Також розрізняють три складових професійної компетентності фінансиста: мотиваційна, операційно-технологічна та саморегуляційна [6, с. 353-354].

Відповідно формування професійної компетентності фінансиста неможливе без оволодіння інформаційно-аналітичною компетентністю зі всіма її структурними елементами. Сутнісна значимість інформаційно-аналітичної компетентності полягає у формуванні професіоналізму фахівців фінансової сфери, а структура відображає всі елементи, якими має володіти майбутній успішний фінансист.

Висновки. Сутність інформаційно-аналітичної компетентності фахівців фінансової сфери полягає у потребі та здатності вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, здобувати, зберігати

та обробляти інформацію, що спрямована на підвищення фахового рівня та дозволяє створювати вторинний інформаційний продукт (звітну документацію, аналітичні довідки) тощо.

Єдиного підходу до визначення структури інформаційно-аналітичної компетентності немає. Однак, більшість вчених виокремлюють мотиваційну, когнітивну, діяльнісно-технологічну та рефлексивну складові. Їх рівень сформованості залежить від особистісних якостей здобувача освіти та створених педагогічних умов у відповідному закладі освіти.

Здобуті результати представленого наукового пошуку можуть бути основою для подальшого удосконалення науково-методичних підходів до розробки освітніх програм підготовки фінансистів з урахуванням компетентнісного підходу, визначення ефективних педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності здобувачів освіти у фінансовій сфері.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабкін В. В. Структура інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія.* 2020. № 1. (19) С. 130-137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2020_1_15

2. Варенко В.М. Інформаційно-аналітична діяльність: навч. посіб. К.: Університет «Україна», 2014. 417 с. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1013431/mod_resource/content/1

3. Зінчук Н. А. Інформаційно-аналітична компетентність менеджера: значення у професійній управлінській діяльності та передумови формування у ВНЗ. *Інформаційні технології і засоби навчання. АПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання*, Ун-т менеджменту освіти. Київ, 2008. Вип. 3(7) 10 с. URL: https://www.proquest.com/openview/b042e74aa23f918661c912659259ab03/1?cbl=6515896&pq-origsite=gscholar

4. Лобач Н. В. Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх лікарів: критерії, показники та рівні сформованості. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2015. Вип. 44. С. 72-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_15

5. Несен А. О. Сутнісні ознаки інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх учителів математики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2024. Випуск 99. С. 45-49. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/46614

6. Скаковська С. С., Котик О. В. Особливості формування професійної компетентності майбутніх фінансистів в університеті. *Вісник Національного університету водного господарства та інженерії природокористування*. 2020 Т. 4 №92 С. 348-357 URL: https://doi.org/10.31713/ve4202031

7. Цвяк Л., Карасьова Л. Структура інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки.* 2018. № 3. С. 549-557. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadpcpn_2018_3_47

8. Шевченко В. М. Принципи формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти.* 2019. Вип. 9. Т. 3 С. 99-102 URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/9/part_3/24.pdf

9. Шевченко В. М. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування в процесі професійної підготовки. Молодий вчений. 2017. №8(47). С. 297-302 URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/8/67.pdf

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА: КЕЙС-МЕТОДИ ТА СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF LAW TEACHERS: CASE METHODS AND SIMULATION TECHNOLOGIES

УДК 378.147:004:34(477)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.27

Кеменяш В.І.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Горохівська Т.М.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Стаття здійснює комплексний аналіз можливостей кейс-методу й симуляційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів правознавства в умовах стрімкої цифровізації та змішаного навчання. У процесі дослідження детально розглянуто положення вітчизняних і зарубіжних нормативних документів, а також аналітичні матеріали профільних інституцій. Особливу увагу приділено формуванню критичного мислення, комунікаційних умінь і цифрової грамотності як ключових складників педагогічної компетентності. Вивчено можливості інтеграції змішаного формату з рольовими іграми, віртуальними судовими процесами та mixed-reality симуляціями. Визначено, що поєднання кейсів і симуляцій забезпечує стійке засвоєння теорії та розвиток навичок ухвалення правових рішень у реальному часі. Крім того, у статті виокремлено критерії оцінювання ефективності таких інтегрованих моделей і наведено приклади їх адаптації під час воєнних і кризових ситуацій. Водночас підкреслено низку недоліків: високі вимоги до технічної інфраструктури, потребу у спеціальній підготовці викладачів-фасилітаторів, а також ризики поверхневого опрацювання матеріалу за відсутності належного методичного супроводу. З'ясовано, що успіх впровадження безпосередньо залежить від синергії інституційної підтримки, цифрових ресурсів і гнучких методик оцінювання. Дослідження також виявило, що студенти з досвідом симуляцій демонструють вищий рівень рефлексії та мотивації до самоосвіти. Зроблено висновок про доцільність масштабування інтегрованих підходів в систему підвищення кваліфікації педагогів правничих дисциплін. Також окреслено перспективи модернізації навчальних планів, що сприятиме ефективному впровадженню симуляцій в структуру правничих дисциплін і розширить спектр навчальних інструментів. Подальші розвідки спрямовано на створення спільних сценаріїв оцінки та вивчення їх довготривалого ефекту у різних освітніх і фахових контекстах

Ключові слова: *кейс-метод, симуляційні технології, правознавство, вчителі правознавства, змішане навчання, інноваційні освітні технології, професійна підготовка.*

The article presents a comprehensive analysis of the potential of the case method and simulation technologies for training future law teachers under rapid digitalisation and blended-learning conditions. Domestic and international empirical data, regulatory documents, and practical cases from vocational education institutions were thoroughly examined to identify best practices and existing challenges. Particular attention is paid to developing critical thinking, communication skills, and digital literacy as core components of pedagogical competence, given the evolving demands of modern legal education.

The study explores the integration of blended formats with role-playing, virtual court proceedings, and mixed-reality simulations, highlighting that combining case-based activities and realistic scenarios ensures durable knowledge acquisition and more confident real-time legal decision-making. The article identifies effectiveness criteria for such integrated models and provides examples of their adaptation during wartime and crisis contexts. At the same time, it outlines shortcomings, including high technical requirements, the need for specially trained facilitator-lecturers, and the risk of superficial coverage without thorough methodological support.

Findings confirm that successful implementation depends on institutional backing, sufficient digital resources, and flexible assessment strategies aligned with practice-oriented learning objectives. Students with simulation experience showed higher levels of reflection and self-learning motivation. The study concludes that scaling integrated approaches within in-service training for law-teaching staff is advisable, as it allows deeper synthesis of theory and practice. Further research will focus on designing shared evaluation frameworks and examining long-term impacts in various educational and professional contexts.

Key words: *case method, simulation technologies, blended learning, legal education, professional competence, digitalisation, mixed-reality.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна парадигма підготовки вчителів правознавства переживає значну трансформацію під впливом численних глобальних викликів, що охоплюють стрімкий розвиток цифрових технологій, зростаючу конкуренцію в освітньому середовищі та потребу швидко адаптуватися до нових форматів навчання. Традиційні методи все більше потребують доповнення, оскільки не завжди відповідають вимогам сучасного суспільства, серед яких – гнучкість, інтерактивність та практична орієнтація навчального процесу. Інноваційні технології, зокрема кейс-метод і симуляційне навчання, створюють умови для глибшого засвоєння правових дисциплін, дозволяють розвивати аналітичні здібності, критичне мислення та творчий підхід до вирішення складних освітніх проблем. Водночас актуальність проблеми зумовлюється необхідністю підготовки майбутніх педагогів, які зможуть ефективно працювати як у змішаних, так і у дистанційних форматах навчання, використовуючи сучасні інформаційні технології та інтерактивні методики. Адже розуміння і впровадження новітніх технологій стає ключовим фактором

у забезпеченні високої якості правової освіти та формуванні правової культури в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що інноваційні підходи до навчання, засновані на кейс-методах і симуляціях, дозволяють не тільки покращити засвоєння матеріалу, але й сприяють розвитку комунікативних навичок, колаборації та творчості серед студентів.

Зокрема компетентнісну парадигму підготовки майбутніх педагогів окреслено в роботах І. Беха, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Селіверстової та ін., які підкреслюють необхідність інтеграції професійної, комунікативної й культурологічної складових у зміст навчання; це підґрунтя конкретизують Н. Назарук (життєва компетентність), Ю. Ємельянов (комунікативна), О. Гура (психолого-педагогічна) та Н. Поморцева (культурологічна). Водночас комплексні дослідження, що оцінюють довгостроковий вплив одночасного застосування кейс-методу й симуляцій на формування професійної, цифрової та рефлексивної компетентностей майбутніх учителів правознавства у закладах професійної освіти, відсутні.

Виділення невирішених раніше частин задачі. Незважаючи на те, що кількість спеціальних досліджень, присвячених професійній підготовці вчителів правознавства, а також розгляду інноваційних підходів у цій сфері постійно зростає, доводячи поглиблення уваги до цього перспективного напряму, питання, пов'язані з використанням кейс-методів та симуляційних технологій в контексті професійної підготовки вчителів правознавства потребують більшої уваги. Попри наявні ініціативи, недостатньо з'ясовано, як комплексне поєднання кейс-методу й симуляцій у змішаному форматі впливає на довгострокове формування професійної та цифрової компетентностей майбутніх учителів правознавства у закладах професійної освіти; потребують подальшого дослідження критерії оцінювання результативності таких інтегрованих моделей та умови їх масштабування в українському освітньому середовищі.

Мета статті – обґрунтувати ефективність впровадження кейс-методів та симуляційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх вчителів правознавства.

Виклад основного матеріалу. Кейс-метод та симуляційні технології в професійній підготовці вчителів правознавства є одними з основних інструментів, що забезпечують реалізацію практико-орієнтованого підходу в освітньому процесі. Це дозволяє студентам впроваджувати теоретичні знання на практиці, адаптуючи їх до реальних або близьких до реальних юридичних ситуацій. Такий підхід активно сприяє розвитку критичного мислення, здатності до узагальнення та аналізу правових питань, а також ефективного застосування існуючих норм права до конкретних обставин.

Вивчення реальних кейсів, таких як правові спори чи конкретні ситуації, зіставлені з правовими стандартами, дозволяє студентам сформулювати аргументи, глибше розуміти контекст застосування правових норм і приймати обґрунтовані рішення в непередбачуваних умовах. Це надає значний імпульс розвитку навичок розв'язання конкретних правових проблем і посилює здатність студентів до самостійного та критичного мислення при ухваленні рішень. Дослідження [4, с. 326–327] підтверджують, що кейс-метод в освітньому контексті справляє значний вплив на розвиток навичок вирішення проблем, оскільки дозволяє студентам діяти за невизначених обставин і взаємодіяти з реальними даними. Через це студенти навчаються шукати доступні рішення в межах правових рамок, вдосконалюють власні здатності до ведення переговорів, юридичної аргументації та взаємодії з іншими суб'єктами правової діяльності. Крім того, такі практичні вправи стимулюють активне мислення, оскільки кожен конкретний кейс може мати декілька можливих варіантів вирішення, і студентові необхідно вибрати найбільш правильне з них, враховуючи його етичні та правові наслідки. Викладачі в такому контексті виступають не лише як інструктори, а й як фасилітатори, які заохочують студентів активно включатися в процес навчання, спрямовувати власні зусилля на пошук рішень та підтримку дискусії.

Таким чином, студенти можуть самостійно досліджувати ситуації, формувати свій погляд на правові питання і шукати відповіді на запитання, що виникають у процесі вирішення задач. Це також посилює їхні навички самостійного навчання та самоосвіти, що є особливо актуальним в умовах активного розвитку дистанційних і змішаних форм навчання. Інтеграція таких методик у змішане навчання дозволяє студентам отримати досягнення з інших джерел інформації, таких як онлайн-курси або освітні платформи. Відповідно до результатів, вказаних в дослідженнях [2, с. 127–129], змішане навчання, поєднуючи традиційні заняття в аудиторії з дистанційними курсами та онлайн-дискусіями, ефективно доповнює кейс-метод, оскільки в такому форматі студент може активніше застосовувати отримані теоретичні знання під час вирішення таких практичних завдань. Симуляційні технології є надзвичайно потужним додатком до цього підходу, оскільки дозволяють створювати надзвичайно наближені до реальності сценарії для студентів як майбутніх вчителів правознавства.

Не менш важливим є використання мультиформатних симуляцій, із застосуванням «змішаної реальності», які забезпечують поглиблене занурення в ситуацію, що дає можливість майбутнім вчителям правознавства аналізувати юридичні

випадки в цифровому середовищі. Це створює додаткові можливості для гнучкого освоєння теоретичних аспектів правової освіти та розвитку практичних компетенцій у студентів [9, с. E17]. Процеси моделювання та симуляції судових процесів, рольових ігор на цифрових платформах дозволяють ефективно відпрацьовувати конкретні навчальні кейси.

Кейс-метод і симуляційні технології належать до практико-орієнтованих методик, завдяки яким майбутні вчителі правознавства здатні опановувати не лише суто теоретичні положення, а й відпрацьовувати навички аналізу, критичного мислення та застосування правових норм у наближених до реальних ситуацій випадках. У наукових працях [4, с. 326–327] наголошується, що такий формат навчання стимулює студентів активно розмірковувати над вирішенням проблем і робити обґрунтовані висновки, а також дає змогу розвивати здатність до творчого пошуку юридичних рішень. Використання подібних методик особливо актуальне в умовах сучасної освіти, коли інтеграція інформаційних технологій і перехід до змішаних форматів навчання стають дедалі поширенішими. У цьому контексті вчителі правознавства перетворюються на фасилітаторів, котрі не лише передають інформацію, а й допомагають учням формувати власні судження. Як зазначають дослідники [2, с. 127–129], поєднання аудиторних занять із онлайн-платформами та інтерактивними завданнями робить процес підготовки майбутніх фахівців більш гнучким і динамічним, оскільки забезпечується безперервна комунікація між викладачем і студентом, а також доступ до навчальних ресурсів у будь-який зручний час.

Під час занять, зорієнтованих на кейс-метод, майбутні вчителі правознавства вчаться не просто запам'ятовувати норми права, а й критично осмислювати їхній зміст, оцінювати практичну значущість і пропонувати алгоритми дій у конкретних ситуаціях. За допомогою детального аналізу реальних кейсів, узятих із судової практики або суспільних подій, студенти можуть розвивати навички аргументації та юридичного аналізу, застосовуючи відповідні норми права в контексті різноманітних обставин [10, с. 3–5]. Це передбачає роботу з документами, постановами, законодавчими актами, а також формує культуру правового мислення, що базується на доказовості та логічній послідовності. З іншого боку, кейс-метод допомагає розвивати комунікаційні вміння, оскільки в процесі дискусії студенти мають висловлювати свої позиції, відстоювати їх, рефлексувати та коригувати власні судження. Саме завдяки цьому формується здатність до рефлексії, надзвичайно важлива для вчителя, адже він повинен навчитися не лише передавати інформацію, а й аналізувати, як саме учні сприймають та засвоюють новий матеріал.

Значний інтерес становить питання про те, як саме можна впроваджувати кейс-метод в практику підготовки вчителів правознавства з огляду на його ефективність та універсальність. Згідно з науковими дослідженнями [7, с. 7], короткі кейси, що відображають конкретні правові проблеми (наприклад, захист прав споживачів, регулювання трудових відносин, адміністративні спори тощо), особливо корисні на початкових етапах навчання, коли студенти лише вчаться розрізняти основні правові норми та застосовувати їх у типовій ситуації. Групові проєкти, в межах яких студенти обговорюють більш складні кейси й разом шукають оптимальні рішення, допомагають розвивати вміння працювати в команді та стимулюють обмін досвідом між учасниками. При цьому мультимедійні кейси, що містять відеоматеріали, інтерактивні завдання або посилання на реальні бази правових документів, роблять навчальний процес ще цікавішим і наближають студентів до реалій професійної діяльності. Сучасні онлайн-платформи та хмарні сервіси дозволяють інтегрувати всі ці формати в змішане навчання, де частина завдань виконується дистанційно, а результати та складніші питання обговорюються безпосередньо з викладачем або у форматі відеоконференцій [1, с. 193]. Такий підхід розвиває самостійність, оскільки студенти отримують більше свободи у виборі часу та темпу опрацювання матеріалів, а викладач може зосередитися на поглибленому аналізі й консультаціях.

Ще одним потужним інструментом інноваційного навчання майбутніх учителів правознавства є симуляційні технології, що включають рольові ігри, віртуальні судові засідання та інтерактивні модулі з перевірки знань [9 с. E17]. Завдяки ним студенти мають змогу не лише спостерігати за теоретичними прикладами, а й занурюватися в певну змодельовану ситуацію. Такий досвід надзвичайно важливий, оскільки майбутні вчителі правознавства повинні вміти демонструвати й пояснювати реальний механізм правосуддя, а також розвивати в учнів або студентів навички публічного виступу, аргументації та співпраці. Симуляційні технології можна успішно адаптувати до різних рівнів підготовки: від простих вправ, спрямованих на засвоєння базових понять, до повномасштабних моделювань судового процесу з кількома учасниками та розгалуженим сюжетом. При цьому надзвичайно важливо, щоб викладач або майбутній вчитель правознавства вмів планувати й керувати такою симуляцією, ставити чіткі завдання, надавати відповідний теоретичний супровід і забезпечувати мотивацію учасників.

Особливої актуальності симуляційні технології набувають у ситуаціях, коли традиційна форма

навчання ускладнена або неможлива. Згідно з результатами дослідження [6, с. 115], у воєнних або кризових обставинах, коли аудиторні заняття переривaються чи переносяться, саме дистанційний формат симуляцій може підтримувати високу навчальну активність студентів. Звичайно, для цього необхідне належне технічне забезпечення: платформи, що дозволяють проводити віртуальні заняття, можливість організовувати синхронні або асинхронні обговорення, а також постійний канал зворотного зв'язку, де студенти можуть отримувати коментарі щодо своїх дій. Методична підготовка викладачів у цьому випадку теж стає визначальним чинником, адже саме викладачі відповідають за коректне налаштування сценарію симуляції, розробку системи оцінювання та ефективну модерацію процесу. Як засвідчує досвід закладів вищої освіти [1; 2], навіть за обмежених можливостей для очного навчання, впровадження симуляцій дозволяє зберегти інтерес студентів до правознавства, оскільки вони відчувають реальну практичну цінність отримуваних знань.

Не менш важливою є взаємодія між кейс-методом та симуляціями, оскільки саме їхнє поєднання дає змогу створювати комплексні програми підготовки вчителів правознавства. По-перше, теоретичні основи, які студенти опановують через вивчення правових норм і концепцій, одразу можуть перевірятися на прикладах реальних кейсів. По-друге, після опрацювання кейсів на рівні аналізу документів та пошуку рішень, студенти можуть переходити до симуляції, щоб практично відтворити механізми правосуддя або юридичної консультації [4, с. 327–328; 5, с. 122]. По-третє, обидва підходи розвивають рефлексію та навички самооцінювання, адже студенти отримують змогу аналізувати власні дії, розуміти їхні сильні та слабкі сторони, обговорювати з викладачем або колегами альтернативні варіанти розв'язання проблеми. Це формує у майбутніх учителів правознавства не лише академічну компетентність, а й педагогічну майстерність, що базується на вмінні критично осмислювати власний досвід і спрямовувати учнів на подібну рефлексію.

Усе це особливо органічно вписується в модель змішаного навчання, коли частина матеріалів, що потребує індивідуального опрацювання, подається студентам у дистанційному форматі, а групова взаємодія та практичні завдання відбуваються на аудиторних заняттях або в онлайн-сесіях. Таке розмежування дозволяє більш ефективно розподіляти час, водночас зберігаючи можливість оперативного зворотного зв'язку від викладача. До того ж, як зауважують дослідники [8], в умовах стрімкої цифровізації освіти зростає попит на методичні рекомендації та алгоритми, що допомагають викладачам правильно впроваджувати інноваційні підходи, не втрачаючи при цьому якості навчального процесу.

Щодо перспектив розвитку таких методик, наукові дослідження [7; 1] свідчать, що поєднання кейс-методу та симуляцій у підготовці вчителів правознавства може суттєво підвищити рівень їхньої професійної готовності до викладання правових дисциплін у закладах освіти, зокрема професійного спрямування. Студенти, які мають досвід розв'язання кейсів та участі у симуляціях, зазвичай краще розуміють реалії юридичної практики, володіють інструментами для роз'яснення складних правових концепцій і здатні мотивувати учнів через інтерактивні та практичні завдання. Вони також більш упевнено застосовують принципи гнучкого навчання, оскільки вже опанували технології дистанційної взаємодії, роботу з віртуальними платформами, методи проведення онлайн-дискусій і оцінювання [10].

Водночас існують і виклики. Насамперед це технічна інфраструктура, адже для повноцінної реалізації кейс-методу і симуляційних занять потрібні якісний інтернет, відповідне програмне забезпечення, а також достатня кількість комп'ютерів або інших пристроїв, здатних відтворювати інтерактивний контент [3, с. 137]. Крім того, не всі викладачі мають достатній досвід або бажання швидко опановувати нові технології. Тому методична підготовка й мотивація викладацького складу стають ключовим завданням для адміністрацій закладів освіти. Важливим є питання стандартизації навчальних програм, щоб інноваційні методи не залишалися на рівні експериментів, а впроваджувалися системно та відповідали вимогам державних освітніх стандартів.

Висновки. Обґрунтування ефективності впровадження кейс-методу та симуляційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів правознавства засвідчило, що їх інтеграція у змішане навчання істотно підвищує якість засвоєння теорії й формування практичних компетентностей (критичне мислення, аналітика, комунікація), забезпечуючи готовність педагогів до роботи в цифровізованому освітньому середовищі; перспективи подальших розвідок полягають у з'ясуванні оптимальних моделей поєднання цих технологій у різних правничих дисциплінах та оцінці їх довгострокового впливу на професійну компетентність викладачів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зимовець О. А., Кулак В. І. Дистанційне та змішане навчання як ефективні технології викладання іноземної мови в умовах воєнного стану. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2023. № 3(114). С. 190–197.

2. Кашуба О., Кравчук Т., Навольська Г., Турчин А. Особливості організації змішаної форми навчання в умовах воєнного стану (з досвіду роботи Тернопіль-

ського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.* 2022. № 1(2). С. 127–135. DOI: 10.25128/2415-3605.22.2.16 (дата звернення: 14.11.2024).

3. Стельмащук З. Особливості вивчення навчальної дисципліни «Інструментознавство та методика роботи з дитячим музичним колективом»: з досвіду роботи у закладі вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2022. № 2. С. 135–144. DOI : 10.25128/2415-3605.22.2.17 (дата звернення: 15.11.2024).

4. Deng W. Analysis on the Application of Hybrid Teaching Method in Law Teaching. *Journal of Higher Education Research*. 2022. № 3(3), pp. 326–328. DOI: 10.32629/jher.v3i3.886 (дата звернення: 24.12.2024).

5. Hernández L. , Lacárcel A., Reche J. Training for Peace, Justice and Values Education of Students of the Faculty of Law: A Challenge for the University? *Open Journal of Social Sciences*. 2015. № 3(11), pp. 121–127. DOI: 10.4236/jss.2015.311015 (дата звернення: 16.01.2025).

6. Koloskova N. Approaches to Distance Learning in Physical Education in Colleges During War. *The Modern Higher Education Review*. 2022. No. 7, № 111–122. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-7635.2022.79 (дата звернення: 20.01.2025)

7. Lisa U. F., Yulizawati Y., Safaringga, M. Effect of implementation of the blended learning method on the learning outcomes of students on the example of professional ethics and health law in the midwifery training program at the medical faculty of Andalas University. *Journal of Midwifer.* 2021, № 6(1). Pp. 66–73. DOI: 10.25077/jom.6.1.66-73.2021 (дата звернення: 8.02.2025).

8. Medina-Romero M. Á. The evaluation of educational quality in public higher education institutions in Mexico: A case study with a quality assurance and accountability approach. Publisher: Atena Editora, 2024. DOI: 10.22533/at.ed.631242901 (дата звернення: 28.01.2025).

9. Wach J., Winkler D., Vychopen M., Kropla F., Grunert R, Güresir E. Students' Perspectives Regarding Needs for and Opportunities with Mixed-Reality Education in Neurosurgery at German Medical Schools. *Neurosurgical FOCUS*. 2024. № 56(1). DOI: 10.3171/2023.10.FOCUS23628 (дата звернення: 30.01.2025).

10. Yan, J. (2023). Based on the application of contextual teaching method in the rule of law education strategy and the cultivation of college students' awareness of the rule of law. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. 2023. № 9(1). DOI: 10.2478/amns.2023.2.01018 (дата звернення: 15.11.2024).

РІВЕНЬ ДІАЛОГОВОГО МОВЛЕННЯ В КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО

THE LEVEL OF DIALOGICAL SPEECH IN THE COMMUNICATIVE ACTIVITY OF A POLICE OFFICER

УДК 159.9 (477)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.28

Козубенко І.В.,
ст. викладач кафедри мовної підготовки Національної академії внутрішніх справ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем розвитку рівня діалогового мовлення в комунікативній діяльності поліцейського. Ефективна комунікація, її досконале володіння повним спектром засобів професійної комунікації як із громадянами різних категорій, так і у службовій діяльності є необхідною умовою виконання працівниками Національної поліції поставлених перед ними завдань із забезпечення прав і свобод людини, протидії злочинності, підтримання публічної безпеки і порядку. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування здатності до соціально-перцептивного передбачення у системі професійної взаємодії працівників Національної поліції. Рівень діалогового мовлення комунікативної діяльності поліцейського вимагає здійснення різних підходів, психологічних технік та розвитку контакту. Формування комунікативної культури поліцейських повинно розглядатися в поліцейських структурах як важливе завдання в межах розвитку їхньої професійної культури. Актуальність проблеми обумовлена постійною необхідністю постійного підвищення рівня професійної комунікативної компетенції як інтегральної характеристики, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і професійні задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності. У статті визначено роль комунікативних навичок поліцейського і передумови їх формування, які є складовими професійного успіху. Розглянуто сутність ділового спілкування, його основні засоби (вербальні та невербальні), позитивні та негативні чинники успішності комунікації. Підкреслюється важливість використання засобів та чинників ділової комунікації у професійній діяльності працівників поліції для підвищення її ефективності. Визначено основні детермінанти формування професійної компетентності працівника поліції та охарактеризовано їхню роль у забезпеченні поліцейської діяльності. Проаналізовано анкетування працівників ювенальної превенції щодо визначення рівня комунікативної компетентності та охарактеризовано труднощі, які виникають серед поліцейських у професійній комунікації.

Ключові слова: *поліцейський, комунікативна компетентність, професійна діяльність, комунікативна культура, ефективний, обов'язок, рівень.*

The article is devoted to one of the urgent problems of development of the level of dialogical speech in the communicative activity of a police officer. Effective communication, its perfect mastery of the full range of means of professional communication both with citizens of different categories and in official activities is a necessary condition for the fulfillment by the employees of the National Police of the tasks set before them to ensure human rights and freedoms, combat crime, maintain public safety and order. The need for purposeful formation of the ability to socially and perceptually predict in the system of professional interaction of employees of the National Police is substantiated. The level of dialogical speech in the communicative activity of a police officer requires the implementation of various approaches, psychological techniques and the development of contact. The formation of the communicative culture of police officers should be considered in police structures as an important task within the framework of the development of their professional culture. The relevance of the problem is due to the constant need to constantly increase the level of professional communicative competence as an integral characteristic that determines the ability to solve professional problems and professional tasks that arise in real situations of professional activity. The article defines the role of the communicative skills of a police officer and the prerequisites for their formation, which are components of professional success. The essence of business communication, its main means (verbal and non-verbal), positive and negative factors of successful communication are considered. The importance of using the means and factors of business communication in the professional activities of police officers to increase its effectiveness is emphasized. The main determinants of the formation of the professional competence of a police officer are identified and their role in ensuring police activity is characterized. The questionnaire of juvenile prevention workers on determining the level of communicative competence is analyzed and the difficulties that arise among police officers in professional communication are characterized.

Key words: *police officer, communicative competence, professional activity, communicative culture, effective, duty, level.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Для працівників Національної поліції комунікація є інструментом виконання функціональних обов'язків та основним засобом реалізації всіх аспектів правоохоронної діяльності. Серед невід'ємних особистих якостей поліцейського – комунікативна компетентність, тобто вміння ефективно спілкуватися з громадянами, колегами, представниками ЗМІ. Комунікативні навички та компетенції, досвід та індивідуальний стиль міжособистісної взаємодії мають бути на належному рівні. Комунікативна компетентність поліцейського є невід'ємною складовою його комунікативної готовності до виконання професійних обов'язків.

Добре організована діалогічна мова в комунікативній діяльності поліцейського забезпечує ефективний обмін інформацією, дозволяє глибше зрозуміти співрозмовника, прогнозує подальшу ділову взаємодію з партнером. Тому працівники поліції

повинні знати закономірності та психологічні особливості спілкування та їх прояви в конкретних умовах професійної діяльності, знати особливості психотехнік спілкування в міжособистісних стосунках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням даної проблеми займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Особливості ефективної комунікації в професійній діяльності поліцейських вивчали: В. Барко, Л. Казміренко, О. Кудерміна, О. Романенко, І. Охріменко, І. Клименко, В. Андросюк, О. Цільмак. Дослідженнями вмінь та навичок, які необхідні для здійснення успішної комунікації в професійній діяльності поліцейського займалися такі зарубіжні дослідники, як: J. Buckley, T. Cockcroft, D. Nelken, E. Nunez, S. Turpin.

Виділення раніше невирішених частин проблеми. Професійна діяльність працівників поліції залежить від розвитку комунікативних умінь і навичок, які сприяють ефективному виконанню службових обов'язків. Вона визначає особливості службового спілкування як процесу взаємодії осіб, під час якого відбувається обмін інформацією та досвідом з метою виконання службових завдань. Комунікативна компетентність поліцейського значною мірою обумовлена здатністю до прогнозування, планування певних дій для досягнення поставлених цілей. Це виявляється у процесі висунення гіпотези щодо дій злочинців, дозволяє завчасно визначити лінію власної поведінки, спрогнозувати план розвитку подій, уточнити кінцеві цілі комунікації між учасниками професійної комунікації. Саме тому важливим є дослідження проблеми рівня діалогового мовлення в комунікативній діяльності поліцейського, як складової професійної діяльності працівника поліції.

Професійна діяльність поліцейських залежить від розвитку комунікативних умінь і навичок, які сприяють ефективному виконанню службових обов'язків. Вона визначає характеристики офіційної комунікації як процесу взаємодії між особами, під час якого відбувається обмін інформацією та досвідом для виконання службових завдань. Комунікативні здібності поліцейського значною мірою визначаються здатністю прогнозувати та планувати певні дії для досягнення поставлених цілей. Це проявляється в процесі формулювання гіпотези про дії злочинців, дозволяє заздалегідь визначити власну лінію поведінки, передбачити розвиток подій і з'ясувати кінцеві цілі комунікації учасників професійного спілкування. З цієї причини актуальним є розгляд проблеми рівня діалогового мовлення в комунікативній діяльності працівника Національної поліції як елемента професійної діяльності поліцейського.

Мета статті полягає в дослідження ролі діалогового мовлення комунікативної діяльності поліцейського, формування його основних компонентів і особливостей, які впливають на професійний рівень комунікативної компетенції поліцейського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна взаємодія – це складний психологічний феномен, що базується на цілісних системах взаємних дій і реакцій, між якими існує причинно-наслідковий зв'язок. Компонентами професійної взаємодії є: комунікативний, діяльнісний та перцептивно-емоційний. Перцептивно-емоційний компонент професійної взаємодії часто виникає не усвідомлено; процеси обробки сенсорної інформації проявляються у вигляді інтуїтивних передбачень. Знання іншої людини породжує соціально-психологічну інтерпретацію, необхідним елементом якої є передбачення поведінкових, когнітивних та емоційних характеристик іншої людини. На основі соціально-психологічної інтерпретації іншої людини формується образно-понятійне судження про неї, яке служить для прогнозування поведінки людини. Провідною є комунікативна функція. Побудова схем прогнозування відбувається через соціальні спостереження та особистий досвід. За допомогою спостережень і роздумів люди розпізнають певні моделі поведінки іншої людини, будують відповідні образи і таким чином формують уявлення про них. В основі цього процесу лежить явище стереотипізації, тобто коли людині приписують властивості, притаманні цілій групі явищ. При використанні прототипу порівняння проводиться не з усіма властивостями окремої групи явищ, а лише з типовим випадком. Прототип і є типовим представником даної групи об'єктів. На цій основі формується профайлінг, який застосовується в роботі поліцейських [6].

Основою ефективної професійної діяльності поліцейського є високий рівень професійної компетентності, що вимагає психологічних знань, умінь, навичок та професійно значущих особистісних характеристик [2]. Комунікативна діяльність поліцейського – складний процес, який потребує встановлення та розвитку контактів з іншими людьми шляхом спільної діяльності та міжособистісної взаємодії.

Комунікативна готовність поліцейського полягає в оволодінні такими навичками, як: техніка комунікативної поведінки, встановлення контакту з представниками всіх соціальних класів, боротьба з маніпуляціями, невербальний зоровий контакт зі співрозмовником, визначення ставлення співрозмовника до розмови на основі невербальних висловлювань і формування довіри зі співрозмовником [3].

Усі засоби комунікації поділяються на дві великі групи: вербальні та невербальні. Невербальне поведінка людини пов'язані з її психічними станами і є засобом висловлювання. Психологічні

дослідження описують різні класифікації невербальних засобів комунікації, які включають усі рухи тіла, інтонаційні особливості голосу, тактильні дії та просторову організацію спілкування. Найбільше значення мають кінесичні засоби, що візуально сприймаються іншою людиною, які виконують виражену регулятивну функцію в спілкуванні. Кінесика включає різні рухи, які проявляються в міміці, жестах, позі, погляді і ході. Невербальне поведінка створює образ партнера по комунікації, виражає відносини між партнерами з комунікації, формує ці відносини, є індикатором психічних станів особистості, виступає індикатором статусно-рольових відносин [7].

Зміст інформації передається за допомогою мови, тобто приймає вербальну форму. Це може частково спотворити зміст інформації. Спотворення або втрата частини інформації викликані незавершеністю мови, неможливістю точно передати словесну думку, наявністю чи відсутністю довіри до співрозмовника. Спілкування є ефективним, коли одержувач повідомлення правильно розшифровує всі аспекти. Якщо одержувач інформації не може розшифрувати всі аспекти повідомлення тоді виникає непорозуміння через втрату інформації.

Мова в діловому спілкуванні має на меті переконати співрозмовника у своїй точці зору та спонукати його до співпраці. Переконливість визначається психологічними чинниками, атмосферою розмови, яка може бути сприятливою чи несприятливою, дружньою чи неприязною, культурою мови.

Культура мовного спілкування включає, перш за все, володіння мовою. Успіх ділового спілкування залежить не тільки від уміння говорити, а й від уміння слухати співрозмовника. Невміння слухати є основною причиною неефективного спілкування і призводить до непорозумінь, помилок і конфліктів [10].

Культура спілкування працівника Національної поліції є конкретизацією культури особистості в цілому, яку можна уявити як єдність зовнішньої та внутрішньої культури. Під внутрішньою культурою розуміється духовне багатство особистості, її знання, її світогляд, її ідеали та принципи. Зовнішня культура – це ступінь і форма її реалізації в службовій діяльності та в побуті. Це освітній рівень людини, її здатність до адекватної поведінки в професійному середовищі та поза ним.

Спілкування є важливим у стосунках між поліцією та громадянами. Статтею 11 розділу ІІ Закону України «Про Національну поліцію» одним із принципів діяльності поліції визначено «Взаємодію з населенням на засадах партнерства», відповідно до якого: діяльність поліції здійснюється у тісній взаємодії та взаємодії з населенням, органами місцевого самоврядування, громадськими формуваннями на партнерських засадах і спрямована на задоволення їх потреб; з метою виявлення причин та/або умов вчинення злочинів планування службової діяльності органів та підрозділів поліції з урахуванням специфіки регіону та проблем місцевої влади; довіра громадян до поліції є найважливішим критерієм оцінки ефективності діяльності органів та підрозділів поліції [1].

Професійне спілкування поліцейського – це акт комунікативної поведінки, який здійснюють поліцейські для вирішення певних професійних завдань. На якість і перебіг спілкування впливають певні умови: місце, час, обставини спілкування, тривалість спілкування. Культура спілкування поліцейського визначається тим, чи залишається він ввічливим, толерантним і спокійним [4].

Під час виконання службових обов'язків працівники Національної поліції постійно контактують із громадянами різних категорій: потерпілими, злочинцями, людьми похилого віку та дітьми [5].

Для ефективного спілкування з дітьми необхідно забезпечити задоволення їхніх базових потреб: потреби в безпеці, визнанні, безумовній любові, потреби в знаннях і набутті навичок, потреби бути дитиною. Щоб досягти цього, необхідно дати дитині відчуття безпеки та захисту, визнати її здібності та бути для неї взірцем. Під час спілкування поліцейський має бути доброзичливим і максимально уважним. Діти мають достатній словниковий запас, можуть описувати деталі, довго запам'ятовувати факти, розрізняти категорії «добре» і «погано». До дорослих ставляться з довірою. Для них важливий особистий приклад дорослих, оцінка своїх знань і особистих якостей. Спілкуючись з молоддю, слід спиратися на її морально-вольові якості. Вони вибіркові у спілкуванні, прагнуть до рівності у спілкуванні з дорослими та друзями, визнають цінність своєї унікальності. Слід враховувати, що небажання або невміння дорослих визнавати автономію молоді часто призводить до конфліктів.

Особливу увагу поліцейський має звернути на спілкування з правопорушником. При попередженні злочину працівник поліції змушений взаємодіяти з особами, поведінка яких є девіантною. У таких випадках поліцейський повинен продемонструвати психологічну стійкість. Спілкуючись із правопорушником, поліцейський має проявляти толерантність і виваженість, висловлюючи власну позицію щодо правопорушення відповідно до закону [8].

Робота поліцейського часто пов'язана зі спілкуванням з людьми похилого віку та людьми з різними фізичними вадами. У такій ситуації поліцейський повинен відреагувати на звернення особи та надати необхідну допомогу. Поліцейський повинен бути психічно стійким. Дії поліцейського не повинні викликати невдоволення та обурення особи, яка звертається за допомогою.

На базі навчально-наукового інституту післядипломної освіти Національної академії внутрішніх справ мною було проведено анкетування працівників Національної поліції, а саме ювенальної превенції на визначення рівня комунікативної компетентності. В анкетуванні взяли участь 75 поліцейських з досвідом від 1 до 10 років службової діяльності.

За допомогою опитування було визначено труднощі у професійній взаємодії працівників ювенальної превенції, володіння методами соціально-психологічного впливу, дати оцінку ситуаціям професійної взаємодії, які потребують високого рівня комунікативної компетентності, рівень вмотивованості щодо рівня власної комунікативної компетентності.

Встановлювати контакт у спілкуванні з різними категоріями осіб можуть на достатньому рівні більша частина опитуваних – 53,3 % опитаних. Серед труднощів, які виникають у професійному спілкуванні працівників ювенальної превенції – це труднощі у спілкуванні з батьками неповнолітніх (32 %) та самими неповнолітніми (22,6 %). Знайти порозуміння з батьками дітей у професійній взаємодії переважній більшості працівників ювенальної превенції не вдається (46,6 %) або ж рідко вдається (38,6 %).

Серед видів девіантної поведінки неповнолітніх, з якими стикається працівник ювенальної превенції у професійній взаємодії, опитувані зазначили такі як, агресія – 16 %, суїцид – 3,3 %, вживання алкоголю – 24 %, порушення закону – 14,6 %.

Щодо ситуацій професійної взаємодії, які потребують високого рівня комунікативної компетентності працівника ювенальної превенції, значне місце посідають конфліктні ситуації та їх вирішення – 33,3 %.

Проте стосовно рівня вмотивованості працівників щодо власної компетентності, більша частина опитуваних вказали, що достатньо компетентні – 46,6 %, решта вказали, що хотіли б пройти додаткові тренінги з розвитку комунікативної компетентності – 28 %, покращити свої знання і навички із психології спілкування з різними віковими категоріями – 17,3 % та опанувати вміння стримувати емоції – 5,3 %.

Висновки і подальші **перспективи в цьому напрямку.** Таким чином, наявність комунікативних знань, умінь, навичок і компетенцій та правильне їх застосування може забезпечити позитивний результат у професійній діяльності поліцейського. Позитивне ставлення до громадян, вміння спілкуватися та встановлювати психологічний контакт, легкість подолання комунікативних бар'єрів та вирішення конфліктних ситуацій сприяють формуванню позитивного іміджу поліцейських, взаємодії з населенням та зміцненню авторитету правоохоронних органів [9]. Подальші перспективи в цьому напрямі вбачаємо у необхідності розробки та впровадження спеціальних програм розвитку комунікативної складової, а також додаткової підготовки з розвитку психологічних особливостей комунікативної компетентності в системі підготовки поліцейських.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про Національну поліцію. Закон України від 2 липня 2015 р. № 580-VIII. Відомості Верховної Ради, 2015, № 40-41, С. 379.

2. Козубенко І.В. Комунікативна складова професійної діяльності поліцейського. *Юридична психологія.* 2022. № 2 (31). С. 122-129. DOI: https://doi.org/10.33270/03223102.122.

3. Кудерміна О.І. Психологічні особливості професійного спілкування суб'єктів правоохоронної діяльності. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології».* 2019. № 12. С. 538-547. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-12% р.

4. Литвин В.В. Комунікація поліцейського патрульної поліції. *Юридична психологія.* 2019. № 2(25). С. 93-99. DOI: https://doi.org/10.33270/03192502.93.6.

5. Охріменко І., Мартенко О. Психологічні детермінанти формування іміджу поліцейського. *Юридична психологія.* 2021. № 2(29). С. 20-28. DOI: https://doi.org/10.33270/03212902.20.

6. Романенко О.В. Формування навичок медіації в майбутніх правоохоронців. *Юридична психологія.* 2022. № 2(31). С. 106-112. DOI: https://doi.org/10.33270/03223102.106.

7. Цільмак О.М. Складові комунікативної компетенції слідчих органів досудового розслідування Національної поліції України. *Причорноморські психологічні студії.* 2017. С. 90-94.

8. Bondarenko V., Danylchenko V., Khudiakova N., Krymets, O. Methodological approaches to professional training of future patrol officers. *Pedagogical Innovations: Ideas, Realities, Perspectives.* 2019. No. 2. P. 80-88. DOI: 10.32405/2413-4139-2019-2-80-88.

9. Miloradova, N., Okhrimenko, I., Dotsenko, V., Matiienko, T., & Rivchachenko, O. Training Technologies as a Means of Communicative Competences Development of Prejudicial Inquiry Agencies' Investigators. *Postmodern Openings, Editura Lumen, Department of Economics.* 2022. Vol. 13, no. 2. P. 01-22.

10. Nunez, E. Recruiting for emotional-social intelligence (ESI): Enhancing leadership, performance, community trust, and saving lives. *The Journal of California Law Enforcement.* 2015. Vol. 49, no. 3. P. 6-14.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

THE ETHICAL PROBLEMS OF SOCIAL WORK WITH THE ELDERLY POPULATION IN THE CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES

УДК 316.47:177:316.346.32-053.9
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.29

Зданевич Л.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

У статті акцентовано увагу на вагомості соціальної роботи з людьми похилого віку, яка набуває особливого значення в умовах сучасних викликів. Етичні аспекти визначено ключовими у забезпеченні гідності, автономії та якості життя літніх людей. Представлено трактування поняття «громадяни похилого віку» у вітчизняному законодавстві, їхні права та обов'язки як отримувачів соціальних послуг. Розкрито загальні стандарти етичної поведінки соціального працівника. Зауважено, що сьогодення вимагає активного розвитку соціальних послуг для людей похилого віку, ціллю яких є забезпечення гідного життя літніх осіб, підтримка їхнього фізичного, психічного та соціального благополуччя тощо. Соціальна робота з людьми похилого віку зіштовхнулася з низкою сучасних викликів та проблем: старіння населення, економічні кризи, воєнні дії, пандемії та ін. Саме вони актуалізують такі її етичні проблеми, як: повага до гідності особистості (оскільки люди похилого віку часто стикаються з зневагою, дискримінацією та стереотипами щодо «непотрібності» або «безпорадності», то етичний обов'язок соціального працівника – захищати гідність кожної людини незалежно від її фізичного чи когнітивного стану); автономія і право на вибір (навіть за умов обмежених можливостей важливо дотримуватись права літніх людей самостійно приймати рішення щодо свого життя, догляду і лікування); конфіденційність і довіра (збір, обробка і використання персональних даних вимагають особливої обережності, зважаючи на вразливість клієнтів похилого віку); маніпуляція та експлуатація (літні люди можуть ставати жертвами зловживань, як з боку родичів, так і з боку недобросовісних працівників) та ін. Переконані, що соціальна робота з населенням похилого віку вимагає професіоналізму, гуманізму, толерантності і готовності адаптуватися до нових викликів суспільства.

Ключові слова: *людина похилого віку, старість, пенсіонер, соціальний працівник, соціальна роботи, етика, етичні цінності, етичні норми (правила).*

The author of the article has emphasized the importance of social work with the elderly people, which is of particular importance in the context of modern challenges. Ethical aspects have been identified as key to ensuring the dignity, autonomy and quality of life of the elderly population. The article has presented the interpretation of the concept of "elderly citizens" in the national legislation, their rights and obligations as recipients of social services. The general standards of ethical behavior of a social worker have been revealed. It has been noted that nowadays, social services for the elderly need to be actively developed, with the aim of ensuring a decent life for older people, supporting their physical, mental and social well-being, etc. Social work with the elderly has faced a number of modern challenges and problems: population aging, economic crises, war, pandemics, etc. These factors highlight such ethical issues as: respect for the dignity of the individual (since older people often face neglect, discrimination, and stereotypes of "uselessness" or "helplessness," it is the social worker's ethical duty to protect the dignity of every person, regardless of their physical or cognitive state); autonomy and the right to choose (even in conditions of limited capacity, it is important to respect the right of older people to make decisions about their lives, care, and treatment); confidentiality and trust (collection, processing and use of personal data require special care, given the vulnerability of elderly clients); manipulation and exploitation (older people can become victims of abuse, both by relatives and unscrupulous employees), etc. We are convinced that social work with the elderly population requires professionalism, humanism, tolerance and readiness to adapt to new challenges of society.

Key words: *elderly person, old age, pensioner, social worker, social work, ethics, ethical values, ethical norms (rules).*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціальна робота з людьми похилого віку набуває особливого значення в умовах сучасних викликів: старіння населення, економічних криз, воєнних дій, пандемій та ін. Етичні аспекти стають ключовими у забезпеченні гідності, автономії та якості життя літніх людей. Як зауважують науковці, дотримуючись певної системи цінностей, соціальна робота часто займає активну позицію у визначенні потреб клієнтів і виступає на захист змін у соціальних службах чи соціальній політиці, покликаних сприяти більш ефективному реагуванню на потреби соціально вразливих груп суспільства, захист їх прав [2, с. 141]. Відповідно, цінності, які є «морально-етичними орієнтирами у прийнятті рішень практичними соціальними працівниками», відіграють важливу роль в етиці соціальної роботи [2, с. 172], яка повинна базуватися на принципах гуманізму, справедливості, рівності і поваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти життєдіяльності людей похилого віку

досліджені І. Мещан, С. Михальською, Х. Порсевою та ін. Специфіка соціальної роботи з людьми похилого віку є предметом наукових розвідок О. Балдинюк, О. Безпалько, І. Іванової, С. Калаур, А. Капської, М. Кухти, Ю. Мацкевіч, В. Поліщук та ін. Актуальним і вагомим напрацюванням уважаємо навчальний посібник «Соціальна робота з людьми похилого віку» (2023), в якому І. Івановою відображено сучасні підходи до соціальної роботи з людьми похилого віку, висвітлено особливості вікової періодизації старості і процесів старіння, правові аспекти соціальної роботи з літніми людьми, концепції соціальної роботи з людьми похилого віку, діяльність організацій соціальної сфери щодо соціального обслуговування, допомоги, підтримки, захисту людей похилого віку, особливості системи соціальних послуг для людей похилого віку [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відрадно зауважити, що вітчизняні науковці приділяють значну увагу питанням соціальної роботи з населенням похилого віку. Проте, аналіз наукових праць показав, що її етичні проблеми не досліджені на належному рівні, враховуючи вагомість врахування в роботі соціальних працівників особливостей емоційно-етичної сфери людей похилого віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати етичні проблеми соціальної роботи з населенням похилого віку в умовах сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно із Законом України «Про соціальні послуги» (далі – Закон), отримувачами соціальних послуг є особи/сім'ї, які належать до вразливих груп населення та/або перебувають у складних життєвих обставинах, яким надаються соціальні послуги [4]. Складними життєвими обставинами у Законі визнано ті, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самостійно [4]. При цьому, одним із чинників, що можуть зумовити складні життєві обставини, названо похилий вік.

У Законі України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» зазначено, що громадянами похилого віку визнаються особи, які досягли пенсійного віку, встановленого статтею 26 Закону України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування», а також особи, яким до досягнення зазначеного пенсійного віку залишилося не більш як півтора року [3].

До категорії людей похилого віку, за класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), належать особи віком старше 60 років. Населення старшого віку, як зазначає І. Іванова, – це неоднорідна група, оскільки у «геріатрії та геронтології виправданою є думка про те, що фізіологічні та психологічні риси осіб старшого віку суттєво змінюються протягом кожних п'яти років. Так, люди у віці від 60 до 65 років мають інші потреби, ніж особи від 65 до 70 років; бажання осіб 70–75-літнього віку відрізняються від бажань людей 75–80 років» [5, с. 10]. М. Кухта виокремлює такі різновиди старості: хронологічна – пов'язана з кількістю прожитих років. Вона визначається паспортним віком та важлива з позиції юриспруденції, демографії, економіки; фізіологічна – пов'язана зі станом здоров'я та наявністю хронічних захворювань (є важливою з позиції медицини та біології); психологічна – пов'язана з суб'єктивним самовизначенням людиною себе як старої, відчуттям власного біологічного віку; соціальна – поєднує усі попередні різновиди у реальних соціальних практиках суб'єктів, орієнтується на такий критерій, як адаптаційна здатність [6].

Кожному ветерану праці та громадянину похилого віку держава гарантує належний рівень життя, задоволення різноманітних життєвих потреб, подання різних видів допомоги шляхом: реалізації права на працю відповідно до професійної підготовки, трудових навичок і з урахуванням стану здоров'я; забезпечення пенсіями і допомогою; надання житла; створення умов для підтримання здоров'я і активного довголіття відповідно до сучасних досягнень науки; забезпечення реалізації права на соціальні послуги, створення мережі установ та закладів, що надають соціальні послуги, забезпечення зміцнення і розвитку їх матеріально-технічної бази [3].

Стаття 12 Закону України «Про соціальні послуги» серед прав отримувача соціальних послуг визначає: повагу до честі і гідності, уважне та гуманне ставлення з боку суб'єктів системи надання соціальних послуг; індивідуальний підхід; повагу до приватного життя, на свободу думки та висловлювань та ін. При цьому, серед зобов'язань отримувача соціальних послуг – ставитися з повагою до надавачів соціальних послуг та їх працівників [4]. Відповідно, надавачі соціальних послуг зобов'язані забезпечувати найкращі інтереси отримувачів соціальних послуг під час надання таких послуг; дотримуватися принципів надання соціальних послуг [4].

Отже, соціальні працівники відстоюють права людини та основні свободи людей похилого віку, заохочуючи гідність людей похилого віку та працюючи над припиненням усіх форм дискримінації; підтримують повну інтеграцію людей похилого віку, сприяючи їхньому соціальному, економічному, інтелектуальному внеску у суспільство та залученню до процесу прийняття рішень на всіх рівнях [5, с. 51].

Згідно з напрацюваннями Ю. Мацкевич, соціальні працівники здійснюють роботу з особами літнього віку на трьох рівнях: мікрорівень (допомога у повсякденних справах, консультування з питань здоров'я та добробуту особи похилого

віку, забезпечення доступу до медичних послуг, організацію догляду вдома, допомогу в адаптації до нових життєвих умов, а також підтримку у вирішенні фінансових і юридичних питань); мезорівень (організація групових заходів та програм, спрямованих на підтримку соціального розвитку та взаємодії літніх людей); макрорівень (розробка та впровадженням політики і програм, яка сприяють покращенню життя людей похилого віку) [7, с. 87].

Як вважає І. Іванова, соціальна робота з літніми людьми реалізується у трьох напрямках, які об'єднані однією ідеєю: надання допомоги людини, яка її потребує; як зобов'язання держави перед нею; і як офіційно закріплений прояв альтруїзму державного і недержавного сектору системи соціального захисту і соціальних послуг [5, с. 61]. Її основою, метою і призначенням є, на переконання науковців, «допомога людям, які опинилися у непростих життєвих ситуаціях, пробудження у них життєвих сил, включення їх, наскільки можливо, у контекст життєдіяльності сім'ї, соціальної спільноти, суспільства» [2, с. 142]. При цьому, як зауважують автори навчального посібника «Вступ до соціальної роботи», «соціальні працівники у своїй щоденній діяльності нерідко опиняються перед складними моральними проблемами, що змушує їх діяти відповідно до своїх моральних переконань, оскільки такі ситуації недостатньо врегульовані законодавством. Це актуалізує значущість для соціальної роботи етики – вчення про мораль, що аналізує її природу, характер і структуру (моральна свідомість, моральні відносини, моральна діяльність), категорії моралі (добро і зло, справедливість і несправедливість, честь, гідність тощо), за допомогою яких формуються моральні принципи, норми, цінності, правила поведінки, теоретично обґрунтовується певна система моральних переконань» [2, с. 168-169]. Слушно, що «знання етичних теорій дає змогу соціальним працівникам приймати більш обґрунтовані рішення, знаходити вихід із складних ситуацій. Однак у певній ситуації вони можуть керуватися різними етичними концепціями, наслідком чого будуть їхні різні дії» [2, с. 169].

Цінними для нашого дослідження є представлені у Міжнародній декларації етичних принципів соціальної роботи загальні стандарти етичної поведінки соціального працівника. Серед них: прагніть зрозуміти кожного окремого клієнта та клієнтську систему, а також елементи, які впливають на поведінку та необхідну послугу; підтримуйте та просувайте цінності, знання та методологію професії, утримуючись від будь-якої поведінки, яка шкодить функціонуванню професії; визнавайте професійні та особисті обмеження; заохочуйте використання всіх відповідних знань і навичок; застосовуйте відповідні методи у розвитку та перевірці знань; використовуйте професійний досвід у розробку політики та програм, які покращують якість життя в суспільстві; визначайте та інтерпретуйте соціальні потреби; визначайте та інтерпретуйте основу та природу індивідуальних, групових, суспільних, національних та міжнародних соціальних проблем; визнайте та інтерпретуйте роботу професії соціального працівника; уточніть, чи зроблені публічні заяви чи вчинені дії на індивідуальній основі чи як представника професійної асоціації, агентства чи організації чи іншої групи [5, с. 108-109].

Практика соціальної роботи з людьми похилого віку базується на повазі, яка: передує всім формам і напрямкам соціальної допомоги і соціального обслуговування (при встановленні контакту з літньою людиною, проведенні першого інтерв'ю для планування соціальної роботи особливо важливими є повага разом із співчуттям і теплотою; може проявлятись у конкретних проявах поведінки соціального працівника (вербальній і невербальній комунікації), спрямованій на турботу і соціальне служіння [5, с. 115]. Слід враховувати, що «похилий вік супроводжується наростанням занепокоєння, тривожності, появи або посилення таких рис, як недовірливість, дратівливість, неадекватність самооцінки в бік завищення, змінюється темперамент. У людей похилого віку посилюється егоцентричність, знижується ініціативність, зростає пасивність і виявляються астенічні симптоми. Водночас посилюється прагнення до осмислення життя, підбиття підсумків своєї діяльності й оцінювання досягнутих результатів» [8, с. 92].

Науковці переконані, що моральні засади людських відносин є основоположними у соціальній роботі, а її фахівці повинні опиратися як на загальнолюдські моральні принципи й норми, так і на професійну деонтологію – систему моральних норм, вироблених у межах професійного співтовариства [2, с. 171]. Відповідно, враховуємо такі позиції авторів:

– особливість етики соціальної роботи, яка полягає в тому, що її норми поширюються не тільки на діяльність соціальних працівників, але і на їхню позаслужбову поведінку;

– найкращі моральні якості соціальних працівників ґрунтуються на сприйнятті людини як найвищої цінності, прийнятті іншої людини такою, якою вона є, визнанні того, що всі люди різні і саме цим вони цікаві, ідеї співчуття до ближнього;

– соціальним працівникам важливо не просто знати етичні вимоги, а глибоко усвідомлювати універсальні та особливі у контексті їхньої професійної діяльності моральні цінності, у координатах яких формуються їхні життєві орієнтири, вибудовується життєва філософія, розгортаються практичні дії;

– запорукою дотримання норм професійної етики є наявність у соціального працівника таких

моральних якостей, як гуманістичні установки, альтруїзм, особиста відповідальність, високий рівень інтелекту, емоційна врівноваженість, ввічливість, тактовність, простота, порядність, доброта й відчуття справедливості, почуття власної гідності, високий рівень особистої культури та ін. [2, с. 171].

Досліджуючи етичні проблеми соціальної роботи з населенням похилого віку в умовах сучасних викликів зважаємо на той факт, що соціальна робота з людьми похилого віку зіштовхнулася з низкою викликів та проблем, вирішення яких потребує комплексного підходу, тобто взаємодії держави та органів виконавчої влади. Головними проблемами Ю. Мацкевіч рекомендує визнати: погіршення здоров'я людей похилого віку; соціальна ізоляція, викликана самотністю від втрати близьких; низьке економічне забезпечення, що призводить до нездатності покрити певні фінансові питання літніх людей; відсутність належних житлових умов; обмежений доступ до соціальних послуг; наявність юридичних проблем, пов'язаних із порушенням прав людини, загрозою шахрайства з боку третіх осіб; зростання обсягу психологічних проблем; низька якість кваліфікованої підготовки соціальних працівників для допомоги літнім людям; відсутність чи досить низька координація між організаціями, які надають соціальну, медичну, психологічну допомогу [7, с. 86].

Найскладнішим із викликів сьогодення є війна, через яку дуже велика частина людей похилого віку через війну опинилась у важкому соціальному, економічному, психологічному становищі. І. Іванова зауважує, що «серед них є ті, хто втратив домівки через бомбардування мирного населення, хто знаходився на послузі підтриманого проживання і не підлягає транспортуванню, або має великі обмеження для цього, переселенці в межах Україні та переселенці, біженці до інших країн. Складна категорія – бабусі і дідусі у сільській місцевості і містах, що зазнали бомбардувань, які не можуть внаслідок обмежень у пересуванні, чи не бажають покидати свої напівзруйновані домівки, перебувають у підвалах чи сховищах без їжі, води, ліків. Є частина літніх людей, які згодні залишатись під обстрілами у містах і нікуди не від'їжджати через поганий стан здоров'я» [5, с. 58]. Цей факт зумовлює необхідність посилення уваги з боку соціальних працівників та держави в цілому до цієї категорії населення.

У межах нашого дослідження розглянемо ще один із факторів, що потребує уваги сьогодні – вихід людини на пенсію. Тут доречно зауважити, що у суспільній свідомості старість асоціюється переважно із пенсійним віком, який має правову основу і в законодавствах різних країн поняття «пенсіонер» є тотожнім поняттю «людина похилого віку» [5, с. 9].

Погоджуємося з О. Балдинюк, що у людини, яка виходить на пенсію, відбувається зміна соціального статусу, що спричинює покладання на себе іншої ролі. Відповідно, відчувається значна психологічна суперечність, яка виражається в тому, що, з одного боку, вона поки ще активна – потрібна всім, а потім її чекає різка втрата соціальної активності та самотність. Саме тому основне завдання для людини похилого віку, на думку авторки, – прийняти свій життєвий шлях. Якщо це не відбувається, то у неї починають переважати негативні емоції, песимістичні життєві установки, що в кінцевому результаті може призвести до зниження якості життя [1, с. 12-13].

Враховуючи вищезазначене, надвагомо враховувати, що «соціальна робота з людьми похилого віку носить особистісно орієнтований характер і означає створення сприятливих умов для гідного і повноцінного життя відповідно до індивідуальних потреб і всіх різновидів культурного різноманіття» [5, с. 58]. При цьому одним із основних принципів визнано емпатійне, співчутливе, етичне ставлення [5, с. 58]. Акцентуємо увагу на тому, що для людей похилого віку етичне ставлення – це те, як вони хочуть, щоб до них відносились і дозволяли приймати самостійні рішення.

Основними етичними підходами до соціальної роботи з людьми похилого віку визнано конфіденційність та здатність до прийняття рішень. Погоджуємося, що усі проблеми в межах зазначених підходів долаються завдяки етичним нормам (правилам), які використовуються у практиці соціальної роботи з людьми похилого віку: автономія (повага до вибору старших); благодійність (роби добро); не нашкодь; справедливість; святість життя [5, с. 121-122].

Висновки. Отже, сьогодення вимагає активного розвитку соціальних послуг для людей похилого віку. Соціальна робота у цій сфері має на меті забезпечення гідного життя літніх осіб, підтримку їхнього фізичного, психічного та соціального благополуччя. Сучасні виклики (війна, міграційні процеси, пандемії, цифрова нерівність та ін.) актуалізують етичні проблеми соціальної роботи з населенням похилого віку: повага до гідності особистості (оскільки люди похилого віку часто стикаються з зневагою, дискримінацією та стереотипами щодо «непотрібності» або «безпорадності», то етичний обов'язок соціального працівника – захищати гідність кожної людини незалежно від її фізичного чи когнітивного стану); автономія і право на вибір (навіть за умов обмежених можливостей важливо дотримуватись права літніх людей самостійно приймати рішення щодо свого життя, догляду і лікування); конфіденційність і довіра (збір, обробка і використання персональних даних вимагають особливої обережності, зважаючи на вразливість клієнтів похилого віку); маніпуляція та експлуатація (літні люди можуть ставати жертвами зловживань, як з боку

родичів, так і з боку недобросовісних працівників. Це вимагає активного виявлення таких випадків і негайного втручання) та ін. Переконані, що соціальна робота з населенням похилого віку полягає не тільки у допомозі у повсякденному житті, а й у активному сприянні збереженню гідності, поваги та якості життя. Вона вимагає професіоналізму, гуманізму, толерантності і готовності адаптуватися до нових викликів суспільства. Відповідно, потребує посиленої уваги професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до вирішення етичних проблем соціальної роботи з населенням похилого віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балдинюк О. Особливості соціальної роботи з людьми похилого віку. Соціальна робота та соціальна освіта, 2018. Випуск 1. С.12-17.

2. Вступ до соціальної роботи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів /за редакцією Т.В.Семигіної, І.І.Миговича. Київ: «Академвидав», 2005. 304 с.

3. Законі України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1994. № 4, ст.18.

4. Закон України «Про соціальні послуги». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019. № 18, ст.73.

5. Іванова І.Б. Соціальна робота з людьми похилого віку: навч. посіб. К.: Університет «Україна», 2023. 220 с.

6. Кухта М. Соціальний потенціал людей старшого віку в Україні [монографія]. Київ: КНУКіМ, 2018. 304 с.

7. Мацкевіч Ю. Соціальна робота з людьми похилого віку в умовах глобального старіння. Ввічливість. Humanitas, 2024. Вип. 3. С.84-92.

8. Мещан І.В. Емоційні проблеми людей похилого віку як предмет соціальної роботи: регіональний аспект. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2017. Вип. 73. С.90-99.

ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ГРОМАДЯН СТАРШОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ АГРЕСІЇ[1]

TECHNOLOGICAL BASES OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN SENIOR CITIZENS IN CONDITIONS OF INFORMATION AGGRESSION

УДК 159.955.1:316.343-054.5]:[351.862.4:342.78](477.52/.6)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.30

Курило В.С.,
докт. пед. наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України,
перший проректор
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

Караман О.Л.,
докт. пед. наук, професор,
ректор
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

Степаненко В.І.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного університету імені Лесі Українки

У статті обґрунтовано технологічні засади розвитку критичного мислення громадян старшого віку в умовах інформаційної агресії. Зазначено, що складність технологічного процесу формування критичного мислення обумовлює неможливість виокремлення чіткого алгоритму дій, проте дозволяє виокремити умови, створення яких сприятиме розвитку критичного мислення. Наголошено на важливості врахування принципів андрагогіки, зокрема застосування підходу до навчання дорослих, який наголошує на досвіді, потребах, інтересах та участі учасників, інтегрує концепції критичного мислення. Технологію формування критичного мислення представлено як систему діяльності, що супроводжується педагогічними вимірюваннями та спрямована на розвиток здатності до самостійного пошуку, вибору й оцінки корисності інформації як для суспільних, так і для особистих потреб і цілей. Зазначено, що для того, щоб зробити технологію формування критичного мислення більш дружньою до віку, потрібно розуміти її переваги, недоліки, бар'єри, обізнаність, потреби людей старшого віку. Освіту людей похилого віку розглянуто як спосіб їх інтеграції в комунікативний і культурний простори, засіб соціального захисту і психологічної стабільності. Акцентовано, що важливим є переосмислення рамок цифрових і медіа компетенцій у контексті реальних електронних послуг, сприяння цифровій інклюзії людей похилого віку, виховання культури мислення, особливостей створення та впровадження навчальних курсів і програм, навчальних гуртків, когнітивних тренінгових програм для відповідної цільової аудиторії, використання технологій префактчекінгу, веб-квесту, лагідного тренування критичного мислення та ін. Звернено увагу, що у процесі застосування відповідних технологій важливим є врахування географічних, гендерних, вікових та інших відмінностей у роботі з людьми старшого віку.
Ключові слова: *війна, інформаційна агресія, інформаційні технології, особа похилого віку, технологія формування критичного мислення, цифрова інклюзія.*

The article substantiates the technological bases of forming critical thinking in senior citizens in the conditions of information aggression. It is noted that the complexity of the technological process of forming critical thinking makes it impossible to single out a clear algorithm of actions, but allows us to single out conditions, the creation of which will contribute to the development of critical thinking. The importance of taking into account the principles of andragogy is emphasized, in particular, the use of an approach to adult education that emphasizes the experience, needs, interests and participation of seniors, integrates the concepts of critical thinking. The technology of forming critical thinking is presented as a system of activities accompanied by pedagogical measurements and aimed at developing the ability to independently search, select and evaluate the usefulness of information for both social and personal needs and goals. It is noted that in order to make critical thinking technology more age-appropriate, it is necessary to understand its advantages, disadvantages, barriers, awareness, and needs of older people. Education of the elderly is considered as a way of their integration into the communicative and cultural space, a means of social protection and psychological stability. It is emphasized that it is important to rethink the framework of digital and media competencies in the context of real electronic services, promote digital inclusion of the elderly, cultivate a culture of thinking, the features of creating and implementing training courses and programs, educational circles, cognitive training programs for the appropriate target audience, use of pre-fact checking technologies, web quests, gentle training of critical thinking, etc. It is noted that in the process of applying relevant technologies, it is important to take into account geographical, gender, age and other differences in working with older people.
Key words: *war, information aggression, information technologies, elderly, technology for forming critical thinking, digital inclusion.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Війна призвела до появи проблем у медійній системі: дезінформації, пропаганди, перебільшення або применшення певної інформації, диверсії в тилу, кібератаки, розповсюдження фото та відео з тілами вбитих та поранених, руйнування тощо. В умовах невизначеності ЗМІ є важливими для інформування і підтримки широких верств населення, зокрема громадян старшого віку, однак вони також можуть викликати і їх травматизацію. Вплив на пізнавальну сферу людей похилого віку, їх емоції і поведінку шляхом поширення фейкового або гібридного контенту надає значні можливості для маніпулювання свідомістю. Результатом такого впливу на психіку людини може стати вимикання фільтрів критичного сприйняття інформації [14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день не існує єдиного погляду на визначення поняття «критичне мислення»,

[1] Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

оскільки цей процес є досить складним та передбачає творче перероблення, усвідомлення, переосмислення інформації. Складність процесу формування критичного мислення обумовлює неможливість виділення чіткого алгоритму дій, але дозволяє виокремити умови, створення яких сприятиме розвитку критичного мислення [2].

Критичне мислення як засіб модернізації процесу навчання у закладі загальної середньої освіти, нагальну необхідність та обов'язковий атрибут сучасної людини, який дозволяє захиститися від численних маніпуляцій свідомістю, що активно застосовуються в інформаційному просторі, представлене в роботах А. Лякішевої, В. Вітюк, І. Кашуб'як [6], Н. Маслової, В. Мирза-Сіденко, О. Гелевери [8], В. Моляко, Ю. Гулько, Н. Ваганової [14], Т. Полонської [11] та ін. У свою чергу, О. Крутенко [5], А. Марчук [7], S. Astuti, N. Satyawati, D. Bernadeta [15] та ін. звертають увагу на необхідність проведення роботи з формування навичок критичного мислення не тільки серед здобувачів освіти, а й дорослого населення, зокрема громадян старшого віку. Крім того, предметом наукових дискусій є питання впливу ЗМІ та інформаційних технологій на повсякденне когнітивне функціонування людей похилого віку. З одного боку, цифрова взаємодія людей старшого віку може сприяти кращому когнітивному функціонуванню. З іншого боку, їх використання може призвести до збільшення суб'єктивних когнітивних проблем, сприяти відволіканню та залежності від пристроїв для виконання завдань пам'яті [16].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування критичного мислення громадян старшого віку є недостатньо вивченою [15]. Державна політика нашої країни зосереджена на впровадженні технологій формування критичного мислення серед здобувачів закладів загальної середньої і вищої освіти. Доросле населення, зокрема люди старшого віку майже не охоплені такими заходами, що породжує небезпеку некритичного сприйняття інформації, яка продукується ЗМІ [5]. Люди похилого віку залишаються найбільш відчуженою демографічною групою з обмеженою залученістю в кіберпросторі [18].

Мета статті – обґрунтувати технологічні засади формування критичного мислення громадян старшого віку в умовах інформаційної агресії.

Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

Виклад основного матеріалу. Технологія формування критичного мислення являє собою систему діяльності, що супроводжується педагогічними вимірюваннями, спрямована на розвиток здатності до самостійного пошуку, вибору й оцінки корисності інформації як для суспільних, так і для особистих потреб та цілей [12]. Вона постає фундаментом для розвитку мисленнєвих навичок: уміння приймати зважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні сторони явищ, аргументувати свою позицію тощо [11]. Щоб зробити технологію більш дружньою до віку, важливо розуміти переваги та недоліки, які люди похилого віку бачать у її використанні. Тому доцільно досліджували їх обізнаність з технологіями, потреби та бар'єри у використанні [19].

Українським інститутом медіа та комунікації виокремлено такі основні тенденції дослідження потреб людей старшого віку (60+) у сфері медіаграмотності:

1. Незважаючи на те, що телебачення досі є основним джерелом інформації для старшої вікової категорії, майже половина людей похилого віку користуються смартфоном, який для більшості з них є єдиним пристроєм, виходу в Інтернет.

2. Існує потреба у врахуванні значних відмінностей щодо використання пристроїв і джерел інформації. Такі відмінності можна поділити на:

– регіональні (більше користування людей похилого віку онлайн-джерелами у містах на Півдні та Сході країни, ніж у селах та на Заході країни);

– вікові (великий розрив між аудиторією 60–69 та 70+ щодо використання інтернету та онлайн-джерел);

– гендерні (частіше використання жінками смартфону, а чоловіками – комп'ютера або планшета).

3. З одного боку, 2/3 аудиторії 60+ користуються пошуковими системами, однак спостерігається слабке орієнтування в алгоритмах пошукових платформ та особливостях інтерфейсу пошуковиків.

4. Спостерігається впевненість більшості людей старшого віку у своїх навичках відбору та перевірки інформації, але при цьому менша впевненість у своїх технічних навичках користування пристроями і платформами. Чоловіки вище оцінюють свої навички, ніж жінки. Також простежуються певні регіональні відмінності – на Заході країни більш впевнені у своїх можливостях відрізнити правдиві новини від неправдивих, ніж на Півдні та Сході країни.

5. Більше половини людей похилого віку бажають опанувати навички з медіаграмотності або покращити свої знання, при цьому переважна більшість з них не чули про таку можливість [9].

Переосмислення рамок цифрових та медіа компетенцій у світлі реальних електронних послуг стало важливим, особливо для сприяння цифровій

інклюзії людей похилого віку. Дослідження, проведене в Польщі у першій половині 2024 р., визначило освіту, громадянську активність, соціальні стосунки як одні з ключових категорій, де використовуються цифрові технології. Кожна з цих категорій пов'язана з конкретними веб-сайтами, які можуть значно покращити якість життя людей похилого віку та мають бути інтегровані в програми цифрової інклюзії [18].

Починаючи з 50-ти років, когнітивні здібності людини знижуються. Є низка програм та установ, що організовують доступну освіту для людей похилого віку. Користь інклюзивної освіти для людей похилого віку в цьому аспекті полягає в тому, що вона дозволяє:

– тренувати нові навички;

– знаходити нових знайомих та підтримувати наявні соціальні зв'язки;

– залишатися цікавим та отримувати інтерес від життя;

– вміти аналізувати та сприймати інформацію;

– тренувати критичне мислення.

Отже, інклюзивний підхід дозволяє отримувати знання незалежно від віку, фізичних, емоційних чи інтелектуальних особливостей [10].

Освіту людей похилого віку розглядають як спосіб їх інтеграції в комунікативний і культурний простори, засіб соціального захисту і психологічної стабільності [3]. Щоб збільшити участь літніх людей у соціальному житті, їх обізнаність у цифровій сфері, необхідний комплексний підхід через неформальну освіту. Наприклад, курси формування критичного мислення і медіаграмотності для людей похилого віку можуть систематично розвивати як базові, так і розширені навички критичного мислення і цифрові компетенції. Однак рішення, які пропонуються неурядовими організаціями, університетами третього віку, клубами для людей похилого віку, мають певні обмеження:

– географічна нерівність, особливо в сільській місцевості та малих містах (недоступність відповідних програм для людей похилого віку);

– більшість курсів з формування критичного мислення і медіаграмотності проводяться викладачами без достатньої геронтологічної підготовки, що впливає на їх педагогічну якість. Крім того, їх зміст часто не відповідає останнім можливостям цифрових медіа, що обмежує можливості людей похилого віку повною мірою використовувати онлайн-ресурси [18].

До побудови навчальних курсів доцільно долучати психологів, геронтологів та інших фахівців. Часто для таких курсів необхідна додаткова техніка – смартфони, ноутбуки, планшети. Без належного довготермінового фінансування організації не можуть створити курси, що враховують ці особливості [9]. Ефективне цифрове залучення вимагає постійного оновлення освітнього контенту, проведення циклічних, а не одноразових освітніх заходів, постановки критичних питань про те, з якими цифровими інструментами повинні бути знайомі літні люди [18].

Для аудиторії 60+ більш ефективними є довготривалі курси, оскільки люди похилого віку навчаються повільніше. Їм необхідна додаткова адаптація для психологічного переключення з позиції «авторитетного дорослого» до позиції «учня». Змістове наповнення навчальних програм для людей старшого віку, спрямованих на боротьбу з дезінформацією та формування критичного мислення, включає в себе:

– розвінчування міфів;

– медіаграмотність під час війни, зокрема розвінчування російської пропаганди та фейків, ІПСО;

– фінансову безпеку в інтернеті;

– інформаційну гігієну в соціальних мережах [9].

Навчання цифровій компетентності громадян старшого віку вміщує в собі знання, уміння, мотивацію і відповідальність, які пов'язані з пошуком, розумінням, організацією та архівуванням цифрової інформації, її критичним осмисленням, а також зі створенням інформаційних об'єктів з використанням цифрових ресурсів – текстових, образотворчих, аудіо, відео та ін. [4].

Виховання культури критичного мислення в епоху цифрових технологій є обов'язковим. У цьому контексті яскравим прикладом є навчальна програма Tular Nalar, яка спеціально розвиває навички критичного мислення серед людей старшого віку. Програма розроблена на основі принципів андрагогіки, а саме підходу до навчання дорослих, який наголошує на досвіді, потребах, інтересах та участі учасників, також інтегрує концепції критичного мислення, які включають здатність виявляти проблеми, шукати інформацію, аналізувати аргументи, оцінювати достовірність джерел та знаходити рішення. Зазначена навчальна програма реалізується в Індонезії. Вона доступна кожному і розроблена для того, щоб розвинути здатність до критичного мислення, дозволити людям, особливо людям похилого віку, ідентифікувати, аналізувати та приймати раціональні рішення під час фільтрації інформації [15].

У зарубіжних джерелах людину, яка працює з дорослими, називають тренером, викладачем дорослих, едукатором, адуктором, андрагогом. Робота такого фахівця з дорослим відбувається в різних напрямах формальної, неформальної та інформальної освіти, що «веде» його не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цінностей і культур світового освітнього простору, толерантності.

Найпоширенішою організаційною формою неформальної освіти у Швеції є навчальні гуртки, навчання в яких здійснюється на засадах критично-креативного підходу до пізнання та із застосуванням таких методів: майстерня майбутнього, вулик, зміна складу груп, проєкти, рольові ігри тощо [7].

У Франції у роботі з людьми старшого віку ефективними вважають *когнітивні тренінгові програми.* Однак, однією з головних проблем таких програм є неврахування міжіндивідуальних відмінностей (відмінностей окремого індивіда від більшості інших людей, співвідношення індивідуальних показників із загальною нормою тощо). Для вирішення цього питання пропонується здійснення оцінки впливу алгоритму, який дозволяє адаптувати складність програми тренування уваги. Зона найближчого розвитку та оцінки успіху –алгоритм, натхненний когнітивною наукою та психоосвітніми теоріями, який оцінює прогрес навчання учасника, щоб запропонувати види діяльності, розташовані в зоні найближчого розвитку. Зона найближчого розвитку відповідає діапазону виникаючих здібностей індивіда для досягнення успіху в певній діяльності. Використання такого типу персоналізації призведе до кращого дотримання програми, більшої мотивації учасника, а також до більшої користі від навчання [17].

Технологія лагідного тренування критичного мислення у людей старшого віку. Формування критичного мислення у відповідної цільової групи вимагає поступового тренування, оскільки цей процес є складнішим через те, що у старшого покоління наявна установка, що досвід і вік автоматично роблять людину більш компетентною в будь-яких питаннях. Подолання цих упереджень, аргументація і пояснення, що за допомогою інформаційних технологій, які розвиваються в умовах сьогодення дуже стрімко, можуть розповсюджуватися неправдиві факти, новини, судження, які формують хибні уявлення про події, що сталися. Не потрібно намагатися різко заперечувати коректність чи хибність знань, а пояснити, як сьогодні нами можуть маніпулювати.

Застосування префактчекінгу – роз'яснення потенційних маніпуляцій і фейків наперед (попередній моніторинг трендів, визначення чутливих тем і потенційних інфоприводів для маніпуляцій). Наприклад, пояснення змін, прийнятих до певного закону, а не вже здійснених «вкидів» з боку проросійських телеграм-каналів з «інсайдами» чи політиків-популістів, які працюють на сформовані болючі точки своєї аудиторії; коригування кількості і якості джерел, які читають старші люди; навчання критичному сприйманню інформації від відомих особистостей [1].

Технологія веб-квесту ґрунтується на засвоєнні способів набуття знань та умінь із різних інформаційних джерел. Вона дозволяє систематизувати і поповнити знання, стимулює пізнавальну активність, сприяє виявленню творчих, аналітичних, комунікаційних здібностей, дослідницьких якостей.

Під час веб-квесту вирішується низка завдань:

– учасники квесту навчаються виходити за межі поданого змісту матеріалу;

– відбувається вдосконалення вмінь і навичок спілкування у мережі Інтернет;

– здійснюється розвиток критичного мислення;

– відбувається навчання використання інформаційного простору Інтернету для розширення сфер своїх інтересів і діяльності.

Компоненти технології веб-квесту (за T. March):

– вступ, що інтригує;

– чітко сформульоване завдання, яке провокує мислення вищого порядку;

– розподіл ролей, що забезпечує різні погляди на проблему;

– обґрунтоване використання інтернет-джерел;

– оцінювання учасниками виконаної роботи;

– висновки, які мають містити результати виконаного завдання.

Процедури створення веб-квесту:

– постановка загальної проблеми та її декомпозиція;

– визначення теми;

– вибір Інтернет-сервісу і дизайну;

– розробка завдань, добір веб-ресурсів, планування результатів;

– створення блогу веб-квесту та наповнення його змістом;

– визначення вимог і критеріїв до оцінювання результатів роботи учасників веб-квесту;

– розробка рефлексивних вправ та завдань;

– підготовка дидактичних матеріалів [7].

Перегляд відеороликів людьми похилого віку, лекторії, круглі столи, семінари і вебінари та ін. для опанування навичок медіаграмотності та розвитку критичного мислення, яке відбувається через дискутування щодо правдивості поданої інформації, інформування про потік дезінформації з боку росії, швидкість, зловмисність поширення фейків, їх спрямованість на спотворення інформаційного середовища [13]. Безпосередня діяльність щодо поширення серед людей старшого віку навичок медіаграмотності та критичного сприйняття інформації може бути організована на базі закладів освіти, бібліотек, хабів, спеціально створених просторів тощо [5].

Висновки. Отже, складність технологічного процесу формування критичного мислення обумовлює неможливість виокремлення чіткого алгоритму дій, проте дозволяє виокремити умови, створення яких сприятиме розвитку критичного мислення. Технологія формування критичного мислення як система діяльності, яка супроводжується

педагогічними вимірюваннями, спрямована на розвиток здатності до самостійного пошуку, вибору й оцінки корисності інформації як для суспільних, так і для особистих потреб і цілей. Щоб зробити технологію формування критичного мислення більш дружньою до віку, потрібно розуміти її переваги, недоліки, бар'єри, обізнаність, потреби старших людей. Важливим є переосмислення рамок цифрових і медіа компетенцій у контексті реальних електронних послуг, сприяння цифровій інклюзії людей похилого віку, врахування особливостей створення та впровадження навчальних курсів для відповідної цільової аудиторії щодо формування критичного мислення і медіаграмотності. Особливо значення в епоху цифрових технологій набуває виховання культури критичного мислення. Ефективними у цьому аспекті є: навчальні гуртки, навчання в яких здійснюється на засадах критично-креативного підходу; навчальні програми для людей старшого віку, побудовані на основі принципів андрагогіки, а саме підходу до навчання дорослих, який наголошує на досвіді, потребах, інтересах та участі учасників, інтегрує концепції критичного мислення; когнітивні тренінгові програми; технології лагідного тренування критичного мислення, префактчекінгу, веб-квесту та ін. У процесі застосування відповідних технологій у роботі з людьми старшого віку важливим є врахування географічних, гендерних, вікових та інших особливостей.

Подальші дослідження вбачаємо у вивченні питання використання інформаційних технологій як інструментів інформування і підтримки громадян старшого віку в умовах інформаційної агресії, змістового наповнення процесу формування критичного мислення у відповідної категорії населення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Віледж Україна 6 навичок критичного мислення для наших батьків (і дітей). Як здобути й тренувати критичне мислення, щоб не вірити фейкам й ухвалювати рішення. URL: https://www.village.com.ua/village/life/mediahramotnist/338589-6-navichok-kritichnogo-mislennya (дата звернення: 14.04.2025).

2. Демченко Ю. М. Технології критичного мислення на уроках математики в контексті вимог освітнього стандарту Нової Української Школи. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 8. С. 124–127.

3. Каркач А. В. Університет третього віку: соціокультурні детермінанти споживання освітніх послуг літніми людьми. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2016. Вип. 71. С. 76–89. URL: http://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2016/71/10.pdf (дата звернення: 12.04.2025)

4. Каркач А., Семигіна Т. Цифрова компетентність людей літнього віку. Таллінн: Teadmus, 2024, 322 с.

5. Крутенко О. Актуальні проблеми медіаосвіти дорослих та шляхи їх подолання. *Портал медіаосвіти та медіаграмотності АУП.* 2020. URL: https://medialiteracy.org.ua/aktualni-problemy-mediaosvity-doroslyh-ta-shlyahy-yih-podolannya/ (дата звернення: 10.04.2025)

6. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

7. Марчук А. В. Андрагогіка: навч. посіб. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300с.

8. Маслова Н. М., Мирза-Сіденко В. М., Гелевера О. Ф. Застосування технології розвитку критичного мислення як засіб модернізації процесу навчання географії. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2022. №207. С. 225–231. DO: Ihttps://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-225-231

9. Медіграмотність для людей старшого віку (60+). Аналітичний звіт. Київ, ГО «Український інститут медіа та комунікації», 2023. 65 с.

10. Милий дім. Інклюзивна освіта для людей похилого віку. URL: https://www.dom-prestarelih.com.ua/ua/articles/inklyuzivna-osvita-dlya-lyudej-pohilogo-viku/ (дата звернення: 12.04.2025).

11. Полонська Т. Критичне мислення як технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії. *Український педагогічний журнал.* 2022. №1. С. 70–79. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-70-79

12. Технологія розвитку критичного мислення: інф.-метод. посіб. / Укл. О. М. Гриненко. Слов'янськ, 2023. 57 с.

13. Чабан С. Медіаграмотність: практичні навички та розвиток критичного мислення. 2019. URL: https://salo.li/0b2246B (дата звернення: 15.04.2025)

14. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова та ін. ; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с.

15. Astuti, S. I., Satyawati, N., & Bernadeta, D. T. (2024). Tular Nalar Curriculum to Promote A Culture of Critical Thinking among The Elderly. *Jurnal Vokasi Indonesia,* 12 (1). Article 3. https://doi.org/10.7454/jvi.v12i1.1213

16. Benge, J. F, Kiselica, A. M., Aguirre, A., Hilsabeck, R. C., Douglas, M., Paydarfar, D., & Scullin, M.K. (2023). Technology use and subjective cognitive concerns in older adults. *Arch Gerontol Geriatr,* 106:104877. doi: 10.1016/j.archger.2022.104877.

17. Technologies for older adults: a new challenge for French research and development? (2023). Retrieved from https://www.inria.fr/en/technologies-older-adults-dependency

18. Tomczyk, Ł., & Kielar, I. (2024). Empowering the elderly in the information society: Redefining digital education for Polish seniors in the age of rapid technological change. *Educational Gerontology*, 1–16. https://doi.org/10.1080/03601277.2024.2439908

19. Vaportzis, E., Clausen, M. G., & Gow, A. J. (2017). Older Adults Perceptions of Technology and Barriers to Interacting with Tablet Computers: A Focus Group Study. *Front Psychol.,* 8:1687. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01687.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

MODERN CONCEPTS OF THEORY OF EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT

УДК 37.013/014 (045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.31

Богатирьов К.О.,
докт. екон. наук, професор,
професор кафедри спортивних ігор
і менеджменту фізичної культури
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Романенко С.С.,
докт. екон. наук, професор,
професор кафедри спортивних ігор
і менеджменту фізичної культури
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті комплексно розглядається проблема ефективного управління закладом освіти в умовах змінного соціокультурного та технологічного середовища. Основна увага приділяється необхідності створення адаптивної, гнучкої та інноваційної системи управління, яка відповідатиме сучасним викликам і забезпечуватиме розвиток самоорганізації, саморозвитку та високої якості освіти. Автори наголошують, що традиційна система управління не завжди встигає за швидкими трансформаціями в освіті, тому актуальним стає впровадження новітніх наукових підходів.

У публікації здійснено ґрунтовний аналіз сучасних управлінських стратегій, які застосовуються у практиці керування освітніми закладами. Серед них: синергетичний, адаптивний, рефлексивний, комунікативний, маркетинговий, кваліметричний підходи та підходи на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій. Детально розглянуто їхню сутність, переваги та прикладну цінність для освітнього процесу.

Окреслено низку актуальних проблем, що залишаються недостатньо вивченими або невирішеними на практиці. Серед них – складнощі інтеграції нових управлінських технологій у традиційну систему освіти, відсутність ефективного моніторингу управлінських рішень у реальному часі, недосконалість системи професійного розвитку керівників, недостатнє впровадження маркетингових стратегій і цифрових технологій в управління, а також відсутність комплексного підходу до розвитку всіх учасників освітнього процесу.

Визначено, що головною метою сучасного управління освітніми закладами є забезпечення ефективної діяльності установи шляхом впровадження стратегій, що орієнтовані на результат, розвиток особистості, підтримку здоров'я учасників освітнього процесу та створення умов для інноваційного зростання. Важливу роль у цьому процесі відіграє розвиток рефлексивних, комунікативних та адаптивних компетентностей керівника.

Результати аналізу свідчать про необхідність системного підходу до управління освітою, де враховується взаємозв'язок між цілями, завданнями, методами і засобами впливу. Наукова новизна публікації полягає в об'єднанні ключових сучасних концепцій управління з практичними аспектами їх реалізації, що дозволяє закладам освіти ефективно функціонувати в умовах динамічних змін і підвищувати якість освітніх послуг.

Ключові слова: *управління закладом освіти, наукові підходи, оптимізаційний підхід, дослідницький підхід, кібернетичний підхід, системний підхід, синергетика, рефлексивне управління, адаптивне управління.*

The article comprehensively considers the problem of effective management of an educational institution in a changing socio-cultural and technological environment. The main attention is paid to the need to create an adaptive, flexible and innovative management system that will meet modern challenges and ensure the development of self-organization, self-development and high quality of education. The authors emphasize that the traditional management system does not always keep up with rapid transformations in education, therefore the introduction of the latest scientific approaches becomes relevant. The publication provides a thorough analysis of modern management strategies used in the practice of managing educational institutions. Among them: synergistic, adaptive, reflective, communicative, marketing, qualimetric approaches and approaches based on the use of information and communication technologies. Their essence, advantages and applied value for the educational process are considered in detail. A number of current problems are outlined that remain insufficiently studied or unresolved in practice. Among them are the difficulties of integrating new management technologies into the traditional education system, the lack of effective monitoring of management decisions in real time, the imperfection of the system of professional development of managers, the insufficient implementation of marketing strategies and digital technologies in management, as well as the lack of an integrated approach to the development of all participants in the educational process. It has been determined that the main goal of modern management of educational institutions is to ensure the effective operation of the institution by implementing strategies that are focused on results, personal development, supporting the health of participants in the educational process and creating conditions for innovative growth. An important role in this process is played by the development of reflective, communicative and adaptive competencies of the manager. The results of the analysis indicate the need for a systemic approach to educational management, which takes into account the relationship between goals, objectives, methods and means of influence. The scientific novelty of the publication lies in combining key modern management concepts with practical aspects of their implementation, which allows educational institutions to function effectively in conditions of dynamic change and improve the quality of educational services.

Key words: *management of an educational institution, scientific approaches, optimization approach, research approach, cybernetic approach, systems approach, synergetics, reflective management, adaptive management.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Основною проблемою управління закладом освіти є необхідність забезпечення ефективної, адаптивної та інноваційної системи управління, яка відповідає на виклики сучасного освітнього процесу. Враховуючи динамічний розвиток суспільства, зміну соціальних, економічних та культурних умов, стає важливим пошук оптимальних методів управління, які сприяють розвитку самоорганізації та саморозвитку учасників освітнього процесу. У цьому контексті постає необхідність розробки та застосування новітніх управлінських підходів, які дозволяють інтегрувати внутрішні ресурси закладу освіти з зовнішніми вимогами, забезпечуючи при цьому стійкість, гнучкість і високий рівень якості освіти. Це включає розвиток рефлексивних, адаптивних, діяльнісних та комунікативних стратегій управління, що сприяють збереженню здоров'я учасників освітнього процесу, досягненню бажаних результатів навчання і забезпеченню сталого розвитку освітньої установи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій у сфері управління закладом освіти Г. В. Єльникова [1], Т. А. Борова [1], З. В. Рябова [1], Л. Даниленко [2], Л. Карамушка. [2], С.Г. Немченко [4], В.В. Крижко [4] показує, що управлінські підходи зазнають значних змін через розвиток новітніх технологій, підходів до організації навчального процесу та нових соціальних вимог. Зокрема, можна виділити кілька основних напрямів, на яких зосереджені останні публікації та дослідження.

1. **Синергетичний підхід до управління.** Одним з найбільш актуальних напрямів у дослідженнях управління є застосування синергетичних принципів. Це підхід, який базується на розумінні того, що ефект від взаємодії складових систем є більшим, ніж просте додавання їх окремих впливів. У контексті освіти це означає, що управлінці повинні створювати умови для самоорганізації, самоосвіти та саморозвитку учасників освітнього процесу, оскільки їх інтеграція може призвести до нових, непередбачених результатів, що сприятимуть ефективному функціонуванню закладу освіти.

2. **Адаптивне управління.** Адаптивне управління є важливою темою останніх досліджень, оскільки воно дозволяє закладам освіти бути гнучкими та швидко реагувати на зміни в зовнішньому середовищі. В умовах постійних змін соціокультурного контексту та швидких технологічних інновацій, дослідники наголошують на важливості постійної взаємодії між керівництвом, педагогічним колективом та учнями, що дозволяє закладу освіти ефективно адаптуватися до нових вимог і викликів.

3. **Рефлексивне управління.** Рефлексивне управління стає особливо актуальним у контексті розвитку інноваційних підходів до управлінської діяльності. У результаті останніх досліджень підкреслюється важливість залучення керівників до рефлексії, тобто до самовизначення, аналізу та оцінки власної діяльності, що дозволяє приймати більш обґрунтовані та ефективні управлінські рішення. Рефлексія також є ключовою складовою формування стратегічного напрямку розвитку закладу освіти.

4. **Комунікативний підхід у управлінні**. Згідно з останніми публікаціями, комунікативний підхід в управлінні акцентує увагу на важливості ділового спілкування та створення здорових комунікаційних процесів між учасниками освітнього процесу. Ефективна комунікація стає необхідною умовою для злагодженої роботи педагогічного колективу, а також для залучення всіх учасників процесу до досягнення спільної мети. Взаємодія та діалог є важливими інструментами для коригування управлінських стратегій, що дозволяє більш точно реагувати на потреби і запити спільноти.

5. **Інноваційні методи в управлінні освітнім процесом.** Інноваційні методи управління освітніми закладами, зокрема через використання інформаційно-комунікаційних технологій та даних про ефективність навчання, стають дедалі популярнішими. Останні дослідження показують, що використання моніторингу якості навчання, електронних засобів управління та цифрових платформ значно покращує ефективність управлінських рішень, дозволяє швидше реагувати на зміни в навчальному процесі та забезпечує зворотний зв'язок між адміністрацією та учасниками освітнього процесу.

6. **Маркетинговий підхід у сфері освіти.** Нова концепція маркетингу в освіті спрямована на створення конкурентних переваг закладів освіти через впровадження освітніх послуг, орієнтуючись на потреби і запити споживачів – учнів, батьків та суспільства в цілому. Останні публікації підкреслюють важливість вивчення ринку освітніх послуг та прогнозування попиту для створення ефективних стратегій розвитку закладів освіти, що дозволяє їм забезпечувати стабільність і зростання.

7. **Кваліметричний підхід.** Останні дослідження також акцентують увагу на кваліметрії – науковому методі вимірювання якості освітніх послуг. Даний підхід дозволяє об'єктивно оцінювати результативність освітнього процесу через встановлені критерії та показники. Це дозволяє керівникам закладів освіти коригувати свою діяльність і приймати управлінські рішення, що максимально відповідають стандартам якості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми в контексті управління закладом освіти на основі останніх досліджень можна провести за кількома напрямами:

1. **Неопрацьованість питань інтеграції нових управлінських технологій в традиційну**

систему освіти. Хоча останні публікації вказують на важливість впровадження інноваційних управлінських підходів (синергетичного, адаптивного, рефлексивного), питання інтеграції цих технологій в існуючі освітні структури залишаються недостатньо розкритими. Як ефективно поєднувати нові методи з традиційними методами управління, як вирішити проблему опору змінам з боку педагогічного колективу, а також як навчити керівників застосовувати ці технології на практиці – це питання, що потребують подальшого дослідження.

2. **Недостатнє впровадження моніторингу та оцінки якості управлінських рішень в реальному часі.** Відсутність ефективної системи моніторингу якості управлінських рішень, особливо в реальному часі, є ще однією невирішеною проблемою. Хоча кваліметричний підхід передбачає можливість вимірювання результативності, дослідження показують, що застосування цих методів на практиці часто обмежується недостатнім використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяють здійснювати постійний моніторинг і коригування рішень.

3. **Проблеми забезпечення ефективної комунікації та взаємодії серед учасників освітнього процесу.** Враховуючи важливість комунікативного підходу в управлінні, залишається нерозв'язаним питання про створення ефективних комунікаційних каналів між усіма учасниками освітнього процесу. Хоча багато досліджень акцентують на важливості взаємодії адміністрації, вчителів і учнів, на практиці відсутня ефективна система комунікацій, яка дозволяє швидко і прозоро обмінюватися інформацією і відповідно коригувати управлінські стратегії.

4. **Відсутність системного підходу до розвитку професійних компетенцій керівників закладів освіти.** Рефлексивне управління потребує специфічних знань і навичок у керівників. Однак, дослідження показують, що підготовка та розвиток управлінців часто недостатньо враховують рефлексивні та адаптивні аспекти управління. Керівники закладів освіти часто не мають достатнього досвіду і знань для втілення цих підходів у повсякденній практиці. Це створює труднощі у застосуванні нових методів управління і не дозволяє досягти високих результатів у розвитку закладу освіти.

5. **Недостатнє використання маркетингових стратегій для розвитку освітніх послуг.** Останні дослідження підтверджують важливість маркетингового підходу до управління освітнім процесом, але багато аспектів цього підходу залишаються недостатньо розвиненими. Одним з основних викликів є відсутність чіткої стратегії просування освітніх послуг та створення конкурентних переваг серед закладів освіти. Багато навчальних закладів не використовують науково обґрунтовані маркетингові інструменти для залучення учнів, що обмежує їх здатність адаптуватися до змінюваних ринкових умов.

6. **Неопрацьованість питань адаптації педагогічного процесу до сучасних технологій.** Інтеграція нових технологій у педагогічний процес є одним з ключових аспектів розвитку освіти. Однак дослідження показують, що на рівні управління освітою залишається недостатня увага до ефективного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Багато педагогічних колективів не готові до швидких змін, а керівники не мають достатньої кваліфікації для управління такими трансформаціями. Це викликає затримки у адаптації освітніх закладів до сучасних вимог.

7. **Відсутність комплексного підходу до розвитку учасників освітнього процесу через різні управлінські рівні.** Адаптивне управління вимагає врахування потреб і особливостей всіх учасників освітнього процесу, але багато закладів освіти не мають чіткої стратегії, що охоплює всі рівні управління, від адміністрації до учнів. Не завжди є взаємодія між усіма рівнями управлінського циклу, що обмежує можливості для цілісного розвитку системи та підвищення її ефективності.

8. **Необхідність інтеграції стратегій розвитку з зовнішніми умовами та вимогами суспільства.** Дослідження показують, що в умовах динамічних змін зовнішнього середовища освітні установи часто не можуть ефективно інтегрувати стратегічні зміни з вимогами суспільства і ринку праці. Управлінці стикаються з проблемою адаптації освітніх програм і процесів до нових потреб, що робить систему освіти менш конкурентоспроможною і менш ефективною в контексті соціальних і економічних змін.

Таким чином, невирішені частини загальної проблеми управління закладом освіти зводяться до питань інтеграції нових підходів, забезпечення ефективної комунікації, розвитку професійних компетенцій керівників та вміння адаптувати систему до швидко змінюваних зовнішніх умов.

Мета управління закладом освіти полягає у створенні ефективної та гнучкої системи, яка орієнтована на задоволення потреб учасників освітнього процесу, забезпечення розвитку та самоорганізації колективу, а також на адаптацію до змінних умов та вимог соціального і освітнього середовища. Це досягається через впровадження різних управлінських підходів (ситуативного, діяльнісного, комунікативного, маркетингового та кваліметричного), що сприяють інноваційному розвитку закладу освіти, забезпеченню високої якості освітніх послуг та підтримці здоров'я і розвитку особистості учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Практика управління освітою виступає основою для формування й удосконалення педагогічної теорії управління.

Побудова цілісної системи освітнього управління вимагає виявлення причинно-наслідкових зв'язків між її складовими: між елементами системи, способами, засобами й управлінськими діями, а також між цільовими орієнтирами, завданнями та результатами функціонування як керуючої, так і керованої підсистем [4].

Структура системи управління визначається метою, поставленими завданнями і змістом управлінської діяльності. Водночас ці елементи залежать від обраних форм, методів, засобів і способів впливу на об'єкт або суб'єкт управління. Таким чином, існує тісний і закономірний взаємозв'язок між цілями, завданнями, змістом управлінської діяльності та використовуваними управлінськими засобами й методами. Ігнорування цього зв'язку унеможливлює ефективне моделювання та реалізацію управління освітою як єдиної, інтегрованої системи.

Сучасна управлінська наука пропонує численні підходи до здійснення управління, кожен з яких ґрунтується на певному баченні ролі й значення управлінської діяльності в суспільстві.

Існуючі підходи до управління істотно відрізняються за своїм концептуальним змістом. Частина з них зосереджена на технологічному аспекті управлінської діяльності, трактуючи управління як різновид технічної або організаційної праці. Інші підходи акцентують увагу на розвитку особистості в межах організації – на міжособистісних відносинах, потребах, мотивації та створенні умов для самореалізації людини. Третя група підходів прагне синтезувати різні теоретичні позиції, інтегруючи як технократичні, так і людиноцентричні ідеї [2].

Загалом, усі управлінські концепції можна умовно згрупувати у три основні категорії:

1. **Технократичні підходи** – зосереджені на організації праці та ефективності виробництва. Серед них:
   - «наукове управління» Ф. Тейлора,
   - «адміністративне учення» А. Файоля,
   - «організаційна модель» В. Добриніна,
   - «виробниче трактування» ІТУ,
   - «ідеальна бюрократія» М. Вебера,
   - теорія «X» Д. Мак Грегора.

2. **Людиноцентровані підходи** – орієнтовані на розвиток людського потенціалу:
   - «соціально-трудова концепція» Н. Вітке,
   - «школа людських відносин» Е. Мейо,
   - «теорія лідерства» М. Фоллет,
   - «піраміда потреб» А. Маслоу,
   - теорія «Y» Д. Мак Грегора.

3. **Синтетичні підходи** – поєднують різні концепції управління:
   - «загальна організаційна теорія» А. Богданова,
   - «соціальна інженерія» А. Гастєва,
   - «організаційна технологія» Ф. Дунаєвського,
   - «управління за цілями» П. Дракера,
   - ситуаційні теорії (модель «7–3»),
   - теорія «Z» У. Оучі.

І. Розглянемо окремо техноцентровані підходи до управління в освіті

Одним із таких є **функціональний (процесний) підхід**, який трактує управління навчальним закладом як безперервний процес, що складається з взаємопов'язаних видів діяльності. Ці види діяльності, які реалізує керівник, називають управлінськими функціями. Кожна функція, у свою чергу, є процесом, який включає низку послідовних і взаємопов'язаних дій. Таким чином, функція управління – це окрема, спеціалізована ділянка діяльності в межах загального управлінського процесу.

Усі функції пов'язані між собою і формують єдиний управлінський цикл. Недооцінка будь-якого з функціональних компонентів призводить до порушення цілісності процесу управління і, як наслідок, до зниження його ефективності.

Функціональний підхід дозволяє керівникам освіти усвідомити структуру власної управлінської діяльності у вигляді алгоритму взаємозв'язаних функцій, що узгоджуються з логікою управлінського циклу. Це забезпечує стійкість управлінської системи, її здатність адаптуватися до змін, зберігаючи при цьому якісну визначеність.

Проблемно-функціональний підхід є подальшим розвитком функціонального підходу і спрямований на виявлення та вирішення проблем у межах управлінської діяльності, з урахуванням функціональної структури управління.

Відповідно до **проблемно-функціонального підходу**, управлінська діяльність керівника починається з формулювання бажаного результату – цілі. Якщо фактичні результати не відповідають очікуваним, це свідчить про наявність проблеми. Її усунення здійснюється шляхом застосування функціонального підходу: управлінські функції використовуються як інструменти розв'язання проблем, що, у свою чергу, сприяє поступальному розвитку освітнього закладу. Застосування цього підходу дозволяє керівникові чітко ідентифікувати проблеми та визначити ефективні шляхи їх вирішення, враховуючи специфіку конкретного закладу освіти.

ІІ. Людиноцентровані підходи до управління

Мотиваційний підхід орієнтує керівника на повагу до особистості, формування довірчих стосунків, цілісне бачення як учнів, так і педагогів. Основна управлінська діяльність зосереджується на координації процесів, прийняття рішень здійснюється колегіально, активно застосовується делегування повноважень. Головне завдання керівника – створити умови для самореалізації членів педагогічного колективу, не шляхом

директив чи примусу, а через власний приклад, мотивацію та сприятливу соціально-психологічну атмосферу.

Процес мотивації починається з усвідомлення власного «я» (самосвідомості), що запускає низку внутрішніх процесів: самовизначення, самовираження, самоствердження, самореалізації та саморегуляції. Ці механізми складають основу саморозвитку особистості.

Важливою складовою цього підходу є **управлінська емпатія** – здатність керівника розуміти внутрішній світ підлеглих, емоційно співпереживати, бачити ситуацію з їхньої точки зору.

Розвитком мотиваційного підходу став **мотиваційний програмно-цільовий підхід**, який реалізується поетапно. На першому етапі визначають управлінське завдання, формулюють бажані кінцеві результати та структурують під них дерево цілей.

На **другому етапі мотиваційного програмно-цільового підходу** відбувається розроблення мотиваційно-виконавчої програми відповідно до сформульованих цілей. Ця програма містить конкретний план дій для виконавців.

Третій етап передбачає організацію реалізації програми, тобто безпосереднє виконання запланованих дій.

Управлінська діяльність керівника освітнього закладу в межах цього підходу зосереджена на впровадженні програмно-цільової технології управління, одночасно з формуванням сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. Особливу роль при цьому відіграє **особиста участь керівника** в налагодженні довірливих стосунків, що є ключовим чинником успішної реалізації підходу.

Культурологічний підхід

Культурологічний підхід до управління освітою вводить у науковий обіг поняття **організаційної культури** як важливої складової управлінської діяльності. У межах цього підходу поєднуються три важливі компоненти:

- системні фактори,
- поведінкові чинники,
- соціокультурні особливості.

Цей підхід зосереджений на розгляді управління через призму ключових культурологічних понять: «культура», «цінності», «норми», «життєвий уклад», «культурні зразки», «інтереси» тощо. Таким чином, посилюється увага до людського потенціалу як головного ресурсу освітньої організації.

Рефлективно-інноваційний підхід

Основою **рефлективно-інноваційного підходу** є ідея співтворчості в управлінні – конструктивної взаємодії між усіма учасниками процесу, як у вертикальних, так і горизонтальних зв'язках. Його головна мета – створення умов для позитивного саморозвитку як всієї організації, так і кожного її члена.

Проблеми в межах цього підходу не просто виникають у процесі діяльності, а формулюються в результаті **перспективної рефлексії**, тобто як потенційні можливості розвитку. Ініціатором постановки проблеми та пошуку рішень може виступити будь-хто з учасників організації. Рішення формується завдяки реалізації **принципу полілогічності** – вільної та рівноправної участі всіх зацікавлених осіб відповідно до рівня їхньої компетентності.

Для реалізації рішень повноваження й відповідальність делегуються конкретним особам. Функції контролю та підтримки впровадження проєкту поєднуються, що забезпечує високу ефективність управління.

Акмеологічний підхід

Акмеологічний підхід розглядає управлінську діяльність керівника освітнього закладу як вищу форму професійної майстерності. Його суть полягає в комплексному вивченні особистості керівника – як індивідуума, суб'єкта діяльності та особистості – з метою досягнення ним максимально можливого рівня розвитку. Такий підхід спрямований на розкриття потенціалу кожного учасника освітнього процесу й передбачає гармонійне поєднання особистісних і професійних якостей у процесі управління.

Упровадження акмеологічного підходу дозволяє перевести заклад освіти з режиму простого функціонування в режим активного розвитку. Це сприяє підвищенню якості освіти: навчання стає внутрішньою потребою, а пізнавальні мотиви та творче мислення – провідними. Такий підхід відповідає сучасному соціальному запиту на випускників, які є самостійними, ініціативними, комунікабельними, здатними до креативного мислення й побудови індивідуальної траєкторії розвитку.

Аксіологічний підхід

Аксіологічний підхід (від лат. *axiologia* – «вчення про цінності») ставить у центр уваги людину як найвищу цінність суспільства. Цей підхід базується на ідеї самоцінності особистості, передусім учителя, як активного учасника й суб'єкта управлінської системи.

У межах цього підходу реалізуються принципи **розвивального управління**, яке стимулює розвиток таких якостей, як творче, конструктивне і критичне мислення, самосвідомість, здатність до рефлексії й професійного самовдосконалення. Керівники та педагоги, діючи в межах аксіологічного підходу, прагнуть не лише досягнення результату, але й глибокого особистісного осмислення своєї діяльності, створення власних авторських педагогічних систем.

Партисипативний підхід

Партисипативний підхід (від англ. *participation* – участь) запозичений із зарубіжної

управлінської практики і передбачає активне залучення педагогів до процесу прийняття управлінських рішень.

Цей підхід базується на переконанні, що участь працівників у діяльності закладу освіти поза межами їхніх функціональних обов'язків підвищує ефективність управлінських рішень, а також сприяє реалізації **вторинних мотиваційних потреб** – таких як самореалізація, визнання, задоволення від роботи. Як наслідок, педагоги працюють з більшою зацікавленістю, відповідальністю та продуктивністю.

Партисипативне управління є сучасним демократичним методом управління, що ґрунтується на принципах відкритості, співпраці та колективної відповідальності, і забезпечує більш глибоке включення педагогів у життя закладу освіти.

Спочатку **партисипативне управління** асоціювалося переважно з удосконаленням методів мотивації праці. Однак сучасне розуміння цього підходу значно розширилося – сьогодні його розглядають як ефективний інструмент активного використання й розвитку **людського потенціалу** організації. Таким чином, концепція партисипативного управління перестає бути суто мотиваційною, натомість виступає важливим напрямом **стратегічного управління людськими ресурсами** в освітній установі.

Гуманістичний підхід

Гуманістичний підхід трактує людину не як засіб, а як **мету управлінської діяльності**. Водночас особистість виступає і як рушійна сила досягнення результатів. Основою такого підходу є дотримання етичних норм, повага до національних традицій, високий рівень психологічної культури та компетентності керівника.

Від управлінця вимагається здатність до **емпатії**, уміння дивитися на ситуацію очима іншої людини, розуміти її емоції та передбачати поведінку. Гуманізація управління передбачає постійне формування доброзичливої атмосфери у колективі, сприяння психологічному комфорту, толерантну та тактовну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу.

ІІІ. Синтетичні підходи до управління

Ситуаційний підхід

Ситуаційний підхід передбачає реалізацію управлінських функцій залежно від конкретних умов і обставин. Через постійні зміни як у внутрішньому, так і зовнішньому середовищі освітньої установи, ефективним визнається саме той метод управління, який найбільше відповідає певній ситуації.

Керівнику необхідно володіти не лише широким спектром методів управління, а й умінням **аналізувати ситуацію**, інтерпретувати її та прогнозувати подальший розвиток подій. Перевага цього підходу полягає у його **гнучкості**, відсутності жорсткого формалізму та здатності швидко змінювати управлінську стратегію.

Разом із тим, ситуаційний підхід має і свої **обмеження** – зокрема, фрагментарність: він зосереджується на вирішенні окремих проблем, часто залишаючи поза увагою системність управлінського процесу в цілому, а також обмежену здатність до прогнозування в довгостроковій перспективі.

Оптимізаційний підхід

Оптимізаційний підхід орієнтований на досягнення **максимально ефективних результатів** в управлінні. Його головна ідея – вибір найраціональніших способів організації управлінської діяльності на основі аналізу мети, змісту, методів та інших ключових компонентів освітнього процесу.

Цей підхід дозволяє керівникові закладу освіти забезпечити **високий рівень керованості** всіма елементами освітньої системи шляхом:

– чіткого формулювання цілей,

– адаптації змісту управління до потреб часу,

– застосування найефективніших управлінських методик.

В основі оптимізації – постійний **аналіз результатів** та корекція дій задля досягнення найкращого результату при мінімальних витратах ресурсів.

Оптимізаційний підхід

Оптимізаційний підхід спрямований на досягнення найвищих результатів діяльності освітнього закладу за умов раціонального використання ресурсів і часу. Його сутність полягає у виборі таких управлінських дій, які, враховуючи специфіку конкретного навчального закладу, забезпечують **максимальну ефективність** при мінімальних витратах праці та часу.

Методи оптимізації застосовуються до всіх аспектів управлінської діяльності:

– до **постановки завдань** – використовується комплексний підхід;

– до **вибору методів управління** – орієнтація на найефективніші рішення;

– до **самого управлінського процесу** – впроваджується демократизація.

Загалом, оптимізаційний підхід дозволяє керівнику зосередитися на **найважливіших завданнях** освітнього закладу та підвищити ефективність усіх управлінських процесів.

Дослідницький підхід

Дослідницький підхід передбачає посилення наукової обґрунтованості управлінських рішень. Основою цього підходу є використання наукових методів аналізу, які дозволяють об'єктивно оцінювати ситуацію, формулювати обґрунтовані висновки й приймати виважені управлінські рішення.

Керівник, який дотримується дослідницького підходу, має:

– чітко **визначити мету управління**;

– на основі цієї мети – **обрати об'єкт дослідження**;

– оптимізувати засоби досягнення мети;

– **оцінити проміжні та підсумкові результати** управлінських рішень.

Такий підхід вимагає високого рівня компетентності: володіння методами збору, обробки та аналізу інформації, уміння бачити **освітній процес як цілісну систему**, орієнтуючись на методологічні засади дослідницької діяльності.

Кібернетичний підхід

Кібернетичний підхід до управління базується на концепції зворотного зв'язку та системного аналізу. Його сутність полягає у здійсненні **цілеспрямованого впливу на об'єкт чи процес** з урахуванням поставлених цілей, актуального стану системи, її характеристик і можливих варіантів управлінських дій.

Ключовим у цьому підході є вибір найефективнішого впливу з безлічі можливих, який дозволяє:

– **покращити функціонування системи**;

– сприяти її **розвитку та наближенню до визначеної мети**.

Кібернетичний підхід забезпечує **високий рівень адаптивності системи управління**, що дозволяє оперативно реагувати на зміни зовнішнього і внутрішнього середовища освітнього закладу та підтримувати стабільність управлінських процесів.

Кібернетичний підхід

У межах **кібернетичного підходу** в структурі управління освітнім процесом з'являється **додатковий рівень** – управління самим процесом засвоєння знань учнями та формування у них ключових інтелектуальних якостей. Такий підхід передбачає **циклічну модель управління із зворотним зв'язком**, яка забезпечує **постійне регулювання процесу навчання** не лише за результатами, але й на основі даних про сам процес.

До **структурних компонентів кібернетичного управління** належать:

1. **Постановка цілей управління**.

2. **Аналіз початкового стану** навчального процесу.

3. **Розробка програми впливу**, яка враховує проміжні стани процесу.

4. **Отримання поточної інформації** про стан процесу (налагодження зворотного зв'язку).

5. **Обробка отриманої інформації** та внесення **регулятивних (коригуючих) дій** у хід навчання.

Ця модель передбачає створення **двох типів управлінських програм**:

– **Основної програми**, що проектується заздалегідь та враховує усі особливості освітнього процесу.

– **Регулюючої програми**, яка формується у процесі навчання на основі аналізу зворотного зв'язку й дозволяє коригувати хід навчання в реальному часі.

Системний підхід

Системний підхід в управлінні освітою розглядає навчальний заклад як **цілісну систему**, що складається з взаємопов'язаних елементів і функціонує у взаємодії з зовнішнім середовищем. Цей підхід використовується як **інструмент наукового пізнання** педагогічних явищ і як **засіб удосконалення управлінських процесів** в освіті.

Основні положення системного підходу:

– Всі педагогічні процеси та явища розглядаються як **системи**, що мають **структуру, мету, елементи та зв'язки між ними**.

– Організація (навчальний заклад) функціонує в умовах **постійної взаємодії з зовнішнім середовищем**, тому для ефективного управління необхідно враховувати **зовнішні впливи та внутрішні ресурси**.

– Управління є **процесом адаптації системи** до змін, що відбуваються поза її межами.

– Ефективність роботи навчального закладу залежить не лише від його внутрішньої організації, а й від того, наскільки він здатен **гнучко реагувати на виклики зовнішнього середовища**.

Таким чином, **об'єктом управління** в межах системного підходу стають **усі елементи внутрішнього і зовнішнього середовища організації**, а метою – **забезпечення стабільного функціонування й розвитку освітньої системи** через гармонійне поєднання всіх її складових.

Системний підхід

Системний підхід є важливим внеском у науку управління, і його суть полягає в тому, що організацію, як і інші явища, слід розглядати як систему, яка складається з взаємопов'язаних елементів. Кожен елемент системи має вплив на інші, і зміна одного елемента може призвести до зміни інших. В основі системного підходу лежить ідея, що **освітній заклад** необхідно розглядати як **відкриту систему**, яка взаємодіє з навколишнім середовищем, і її елементи (люди, структури, завдання, технології) повинні бути орієнтовані на досягнення визначених цілей, враховуючи зміни в зовнішньому середовищі.

Системний підхід знайшов подальший розвиток через кілька напрямів:

1. **Системно-аспектний підхід** – передбачає виділення основних аспектів проблеми, об'єднання їх на об'єктивній основі (за спільними ознаками) та оцінку ефективності кожного аспекту управлінського процесу.

2. **Системно-діяльнісний підхід** – акцентує увагу на взаємопов'язаних видах діяльності суб'єктів педагогічного процесу (навчання, виховання, управління, розвиток).

3. **Системно-структурний підхід** – полягає у визначенні компонентів системи (підрозділів, елементів) і встановленні взаємозв'язків між ними, а також у визначенні ієрархії та взаємодії з зовнішнім середовищем.

4. **Системно-функціональний підхід** – передбачає визначення компонентів системи та їх

функцій, координацію та субординацію на різних рівнях управління.

Синергетичний підхід

Синергетичний підхід є розвитком системного підходу, який включає нові можливості для управлінської діяльності та дослідження складних процесів. Цей підхід виник на основі вивчення **самоорганізуючих систем,** властивих як природним, так і соціальним явищам. Синергетика охоплює відкриті нелінійні системи, що характеризуються нестабільністю, неврівноваженістю, біфуркацією (розгалуженням шляхів розвитку), катастрофами та самоорганізацією.

Основні **типи процесів самоорганізації** в рамках синергетичного підходу:

1. **Самозародження організації** – процес, у якому система організується на основі внутрішніх чинників без зовнішнього управлінського втручання.

2. **Підтримка оптимального рівня** – процес підтримки стабільності та оптимального функціонування системи в умовах змін.

3. **Вдосконалення та відтворення організації** – процес розвитку та оновлення системи через її елементи, що постійно адаптуються до змін середовища.

Механізм самоорганізації – це складний процес, що тісно пов'язаний з певними умовами існування системи. Основні з цих умов включають:

1. **Відкритість системи** – система взаємодіє з навколишнім середовищем, отримуючи та обробляючи зовнішню інформацію.

2. **Нелінійність** – процеси, які відбуваються в системі, не завжди підкоряються прямим, передбачуваним закономірностям. Маленькі зміни вхідних параметрів можуть призвести до великих змін у результатах.

3. **Множинність** – існує кілька можливих шляхів розвитку системи, які залежать від внутрішніх і зовнішніх умов.

4. **Вплив зовнішніх чинників** – система піддається впливу ззовні, що може спричинити зміни в її стані.

5. **Неврівноваженість** – система часто перебуває в стані динамічної рівноваги, і її процеси не завжди стабільні.

Неврівноваженість та точки біфуркації

Неврівноваженість системи визначається **флуктуаціями**, які виникають через відхилення від середніх значень. Це створює умови для так званих **точок біфуркації,** де подальша еволюція системи стає принципово непередбачуваною. У цих точках неможливо точно передбачити, яким буде розвиток подій, що дає системі можливість трансформуватися або здійснити суттєві зміни.

Функціональні характеристики самоорганізації

Процеси самоорганізації мають кілька функціональних сутностей:

– **Самостворення** – система генерує нові структури або моделі поведінки без зовнішнього втручання.

– **Самозбереження** – система розвивається таким чином, щоб забезпечити свою стійкість і збереження.

– **Самовдосконалення** – система удосконалює свої внутрішні процеси та структури для більш ефективного функціонування.

– **Самовідтворення** – система відновлює свої функції та структури, що дозволяє їй постійно функціонувати у змінних умовах.

Незворотність еволюційних процесів

Однією з істотних характеристик еволюції є **незворотність**. Зміни, які відбуваються в системі, не можна повернути назад, і напрямок процесів у кожний момент часу є певним. Проте цей розвиток має **циклічний характер**. Система може проходити через різні етапи: підйом, занепад, кризу, пожвавлення і знову підйом. Ці цикли можуть бути короткими, середніми або великими, і вони відображають внутрішню закономірність системної динаміки.

Циклічний характер процесів самоорганізації

Циклічні коливання системи характеризуються періодичними змінами її стану:

− **Підйом** – система входить у фазу розвитку, де відбуваються позитивні зміни.

− **Занепад** – після підйому наступає спад, що може супроводжуватися кризою чи депресією основних компонентів.

− **Криза** – стан, коли система перебуває в граничному стані і вимагає коригування або адаптації.

− **Пожвавлення** – після кризи система адаптується і відновлюється, розпочинаючи новий цикл підйому.

Ці цикли є характерними для багатьох соціальних систем, включаючи освітні установи.

Саморозвиток та саморегулювання

Кожен елемент соціальної системи (учень, педагог, керівник) є самостійним організмом, який саморозвивається та саморегулюється. Вони мають **внутрішні чинники**, що підтримують їхню рівновагу та захищають від саморуйнування. Завдяки своїм інтеграційним чинникам, навіть під впливом зовнішніх та внутрішніх обурень, соціальна система зберігає свою цілісність.

Стійкість та стабільність соціальних систем

Стійкість і стабільність соціальних систем безпосередньо залежать від того, як комбінуються методи управління, а також від характеру взаємодії між соціальними інститутами, ціннісними уявленнями людей, нормами їх поведінки, зв’язками інтересів та потреб з загальними процесами організаційного розвитку. Це означає, що соціальні системи є динамічними і можуть змінюватися

в залежності від того, як управлінці і учасники цих систем здатні адаптувати свої стратегії і дії до нових обставин, щоб забезпечити стабільність і гармонійний розвиток.

Типи соціодинаміки

У соціальних системах можна виділити кілька типів стабільності, кожен з яких має свої характеристики:

1. **Стабільний процес підйому (розквіт)** – це тип стабільності, коли система перебуває у процесі активного розвитку і системного оздоровлення. Вона переживає фазу підйому, що супроводжується прогресом і покращенням усіх внутрішніх процесів.

2. **Стабільний процес функціонування (стійке зростання)** – система стабільно функціонує, і її розвиток йде еволюційно, без різких коливань або кардинальних змін. Вона рухається вперед, поступово покращуючи свою ефективність і результативність.

3. **Стабілізація в одній точці (застій)** – система досягає певного рівня стабільності, але без подальшого розвитку. Це застійний стан, коли інновації або зміни не відбуваються, і система не здатна адаптуватися до нових умов.

4. **Стабільний процес занепаду (криза)** – в цьому випадку система переживає процес занепаду і руйнування, що супроводжується глибокими соціальними і структурними деформаціями. Система не може адаптуватися до зовнішніх чи внутрішніх змін і знаходиться на межі або вже в кризовому стані.

Синергетичні закономірності в управлінні

Синергетичний підхід в управлінні передбачає принципово новий підхід до складно організованих систем. Згідно з цим підходом:

− **Не можна нав'язувати шляхи розвитку** складним системам, потрібно розуміти, як **сприяти їхнім тенденціям розвитку**, враховуючи їхні внутрішні процеси і механізми.

− **Існують альтернативні шляхи розвитку**, і немає жорсткої зумовленості в напрямку, яким система буде розвиватися.

− У моменти нестійкості навіть **малі обурення** можуть мати великий вплив на розвиток системи, оскільки складні системи часто мають високий рівень чутливості до змін.

− Дія механізму **позитивного зворотного зв'язку** може призвести до лавиноподібних процесів, коли навіть незначні зміни можуть мати великий і непередбачуваний вплив на розвиток системи.

Принципи управління за синергетичним підходом

В управлінні соціальними системами, зокрема в освітніх закладах, можуть бути застосовані три основні принципи для керування колективом:

1. **Управління на основі технології досягнення важливої та привабливої мети** – коли адміністрація визначає чітку мету, яка є важливою для колективу, і всі учасники консолідуються для її досягнення (наприклад, соціальна, економічна або національна мета).

2. **Управління на основі технології протидії негативному явищу** – коли колектив консолідується навколо завдання подолання якоїсь проблеми або негативного явища (наприклад, протидія негативним соціальним явищам або кризам).

3. **Управління за допомогою змішаної технології** – коли поєднуються обидва попередні підходи, залежно від ситуації, що дозволяє застосовувати найбільш ефективну стратегію залежно від обставин.

Рефлексивний підхід

Рефлексивний підхід у контексті управління також відіграє важливу роль. Він включає постійний аналіз, самооцінку і коригування управлінських рішень на основі відгуків і зворотного зв'язку. Це дозволяє керівникам не тільки коригувати свої дії в процесі управління, а й адаптуватися до змін, що відбуваються в середовищі, і забезпечувати більш ефективне управління на всіх етапах розвитку організації.

Рефлексивне управління

Рефлексивне управління в контексті освітніх закладів спрямоване на розвиток самостійності та активності підлеглих, створення умов для їхнього інтенсивного самокерованого розвитку. Це підхід, який включає в себе процеси самороздумів та самовизначення, надаючи керівникам і співробітникам закладу можливість більш глибоко осмислювати свої дії та вносити корективи в управлінські стратегії.

Ключові аспекти рефлексивного управління:

1. **Мета:** основною метою є переведення закладу освіти в режим інтенсивного самокерованого розвитку. Це передбачає не просто виконання директив, а здатність усіх учасників навчального процесу (від керівників до учнів) брати активну участь у визначенні напрямку розвитку закладу.

2. **Технологія підходу:** включає кілька важливих етапів:

− Генерація інформації.

− Рефлексія керівника та організація системної рефлексії.

− Забезпечення умов для самовизначення закладу освіти.

− Забезпечення стійкого переходу від одного якісного стану до іншого

1. **Методи розвитку:**

− **Рефлексивно-аналітичні бесіди** – це методи, що стимулюють глибокий аналіз і роздуми серед учасників освітнього процесу.

− **Імітаційне моделювання** – метод, що дозволяє прогнозувати можливі варіанти розвитку

подій у закладі, щоб коригувати стратегії управління.

– **Рішення проблемних ситуаційних завдань** – вирішення реальних або змодельованих проблем, які допомагають удосконалити управлінські та педагогічні процеси.

2. **Вимоги до керівника:**

– Керівник повинен бути здатним перебудувати свій управлінський цикл і володіти знаннями та уміннями, щоб успішно застосовувати рефлексивний підхід на практиці.

– Окрім того, він повинен уміти працювати з великою кількістю інформації, використовувати автоматизовані засоби для її обробки.

Адаптивне управління

Адаптивне управління освітнім процесом є необхідним для забезпечення гнучкості, взаємодії та самоорганізації в умовах зміни соціальних, економічних або освітніх умов. Основним завданням є адаптація освітнього закладу до нових вимог і внутрішніх потреб, зокрема шляхом саморозвитку та застосування зворотного зв'язку.

Ключові аспекти адаптивного управління:

1. **Основні поняття:**

– **Адаптація:** здатність системи пристосовуватися до змін середовища та внутрішніх змін.

– **Взаємодія:** процес координації та співпраці між різними підсистемами освітнього закладу.

– **Самоорганізація та саморозвиток:** сприяння розвитку індивідуальних учасників процесу, а також загального саморозвитку організації.

2. **Характеристики адаптивного управління:**

– **Гнучкість** – здатність системи змінювати свої функції відповідно до вимог і умов.

– **Кооперація та взаємодія** – важливість спільної діяльності адміністрації, вчителів і учнів.

– **Багатомірність структури** – врахування різних підрозділів і рівнів управління в освітньому закладі.

– **Різноспрямованість та узгодженість взаємозв'язків** – це забезпечує цілісність та розвиток на новий рівень якості.

3. **Процеси адаптивного управління:**

– **Цілевстановлення** – визначення спільної мети, що дозволяє всім учасникам освітнього процесу працювати над досягненням загальної мети.

– **Планування та організація** – розробка реалістичних планів та координація дій.

– **Контроль** – процес моніторингу результатів навчання та діяльності учасників.

– **Регулювання та корекція** – здійснення саморегулювання та корекції на різних рівнях управління.

4. **Головні завдання адаптивного управління:**

– **Збереження здоров'я** та розвиток особистості учасників педагогічного процесу.

– Створення систем підтримки на різних управлінських рівнях, щоб забезпечити здоров'я учнів та педагогів, враховуючи їх індивідуальні особливості та потреби.

Ситуативне управління та адаптація в освітньому процесі

Ситуативне управління є ключовим елементом адаптивного підходу до управління освітнім процесом, де важливо враховувати змінність умов і потреб учасників. У цій моделі управління взаємодія між керівниками і підлеглими є динамічною та змінюється залежно від ситуації, що складається. Це дозволяє оперативно реагувати на зміни та виклики, що виникають у процесі функціонування закладу освіти.

Основою **ситуативного управління** є включення **процесу самоврядності та співуправління**. Керівники та підлеглі взаємодіють у постійному діалозі, що дозволяє кожному брати активну участь у процесі прийняття рішень, у свою чергу розвиваючи здатність до саморегуляції та самоорганізації. Це дає змогу не лише реалізовувати спільні цілі, а й підвищувати рівень активності та ініціативи серед співробітників.

Діяльнісний підхід в управлінні

Діяльнісний підхід розглядає управління як процес, орієнтований на досягнення конкретних результатів через діяльність управлінців. У цьому підході основна увага приділяється особистісному розвитку керівника та підлеглого через їх взаємодію в контексті спільної діяльності. Важливим є не тільки досягнення певних цілей, а й розвиток самоконтролю, саморегуляції та здатності до самоорганізації учасників освітнього процесу.

Ключовими аспектами діяльнісного підходу є:

– **Самопізнання** – здатність керівників і підлеглих аналізувати свої сильні та слабкі сторони.

– **Самоорганізація** – здатність до організації та управління своєю діяльністю без постійного зовнішнього контролю.

– **Самозміна** – здатність до постійного самовдосконалення та адаптації до нових умов.

Однак, недоліками цього підходу можуть бути ситуації, коли керівник намагається примусити підлеглих до розвитку, що може викликати опір та уникнення активності з боку останніх. Це може створювати бар'єри у взаємодії, оскільки не кожен підлеглий готовий до активних змін і інновацій без власного бажання.

Комунікативний підхід

Комунікативний підхід акцентує увагу на важливості взаємодії та діалогу у процесі управління. Він виходить за межі чисто діяльнісного підходу і вважає комунікацію не просто інструментом, а фундаментальною частиною управлінської діяльності. Взаємодія через комунікацію дозволяє керівнику краще розуміти ідеї, потреби та

мотивацію підлеглих, що забезпечує більш ефективне управління.

Особливості комунікативного підходу:

1. **Єдність і взаємодія** – усі елементи управлінського процесу перебувають у постійній взаємодії та сприяють досягненню спільної мети.

2. **Моніторинг і зворотний зв'язок** – важливість постійного аналізу і коригування дій завдяки інформаційним системам моніторингу, що забезпечують зворотний зв'язок.

3. **Індивідуальні особливості учасників** – важливим є врахування психологічних аспектів, стилів спілкування та культурних особливостей.

Маркетинговий підхід

Маркетинговий підхід до управління в освіті орієнтує організацію на потреби споживачів освітніх послуг – учнів, батьків, а також суспільства в цілому. Його основною метою є **задоволення потреб споживачів** через адаптацію освітніх послуг до вимог ринку.

Ключові моменти:

− **Дослідження ринку** – вивчення потреб учасників освітнього процесу.

− **Розробка та реалізація стратегії** – створення конкурентних освітніх програм та послуг на основі досліджень ринку.

− **Спільна діяльність** – створення сприятливого освітнього середовища через співпрацю з учнями, батьками та педагогічним колективом.

Маркетинговий підхід дозволяє закладам освіти не тільки задовольняти вимоги споживачів, а й отримувати прибуток, що важливо для розвитку інфраструктури і підвищення якості освітніх послуг.

Кваліметричний підхід

Кваліметричний підхід фокусується на вимірюванні результатів управлінських дій. Важливим є порівняння фактичних результатів з запланованими, що дозволяє оцінити ефективність діяльності закладу та вчасно коригувати стратегії.

Ключові моменти:

− **Вимірювання стану об'єкта** – постійний моніторинг результатів освітньої діяльності для корекції управлінських впливів.

− **Визначення відхилень** – використання отриманих даних для повернення системи до заданого стану.

− **Об'єктивність оцінки** – кваліметричний підхід дає точну інформацію про ефективність управлінських рішень і дозволяє оптимізувати діяльність.

Наукове обґрунтування управління

Для ефективного управління закладом освіти важливо застосовувати **науково обґрунтовані методи та підходи**, які базуються на дослідженнях і практичному досвіді. Це включає:

− **Описово-пояснювальні дослідження**, які дають уявлення про існуючі тенденції та закономірності в управлінні закладом.

− **Формувальні дослідження**, що дозволяють розробляти нові підходи і методи управління на основі отриманих даних.

Застосування цих наукових підходів сприяє підвищенню ефективності управлінських рішень, покращенню освітнього процесу і забезпеченню стабільного розвитку освітніх установ.

Висновок. У сучасних умовах динамічних соціально-економічних змін ефективне управління закладом освіти потребує науково обґрунтованого, системного підходу, що враховує складність та багатовимірність освітнього процесу. Аналіз різних наукових підходів (кібернетичного, системного, синергетичного, рефлексивного, адаптивного, діяльнісного, комунікативного, маркетингового, кваліметричного) свідчить про необхідність переходу від жорстко ієрархічної моделі управління до гнучкої, інтегративної, адаптованої до змін зовнішнього і внутрішнього середовища.

Основними напрямами модернізації управлінської діяльності є: забезпечення зворотного зв'язку, розвиток внутрішніх механізмів самоорганізації колективу, впровадження інформаційних технологій моніторингу та оцінювання, формування стратегії розвитку з урахуванням інтересів усіх учасників освітнього процесу.

Досягнення високої результативності управлінської діяльності можливе лише за умови професійної готовності керівників до інновацій, рефлексивного аналізу, комунікативної взаємодії та здатності ефективно використовувати науково-обґрунтовані моделі управління. Успішне поєднання зазначених підходів забезпечує сталий розвиток закладу освіти, його адаптацію до викликів часу та підвищення якості освітніх послуг.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єльникова Г.В., Борова Т.А., Рябова З.В. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: Монографія, м. Харків, 2017. – 440 с.

2. Даниленко Л., Карамушка Л. Освітній менеджмент: навч. посіб. Київ, 2003. 319 с.

3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). Національна доктрина розвитку освіти / Освіта. 2002. Київ, 1994.

4. Немченко С.Г., Крижко В.В. Управління закладом освіти : Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / Вид. 2-ге, переробл. і допов. Бердянськ, 2020. 603 с.

ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНА ТА ВІЙСЬКОВО-МАСОВА РОБОТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

MILITARY SPORTS AND MILITARY MASS WORK IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

УДК [37.035:355.01+37.015.31+37.017:172.15]:373(045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.32

Богатирьов К.О.,
докт. екон. наук, професор,
професор кафедри спортивних ігор
і менеджменту фізичної культури
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Тітова Г.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри спортивних ігор
і менеджменту фізичної культури
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

В умовах сучасних викликів та загроз, що постають перед Україною, особливу роль у формуванні національної безпеки та готовності до захисту Батьківщини відіграє молодь. Військово-патріотичне виховання, як складова частина загального процесу розвитку особистості, має за мету виховання в юному поколінні почуття гордості за свою країну, готовності служити на благо держави та захищати її незалежність. Завдяки системному підходу до організації військово-патріотичних заходів, таких як спортивні змагання, зустрічі з ветеранами, військово-патріотичні ігри, екскурсії та багато інших, можна сформувати у молоді не тільки фізичну витривалість і вміння, а й стійкість духу, відвагу та рішучість.

Особливу увагу необхідно приділяти тим формам виховання, які активно впроваджуються в навчальних закладах на різних етапах навчання учнів. Підготовка до захисту Батьківщини починається не тільки з навчання військових навичок, але й з формування у школярів і студентів почуття відповідальності, національної гідності та гордості за героїчну історію країни.

Це дослідження покликане розглянути важливість і методи військово-патріотичного виховання в системі освіти України, виявити ефективність військових і спортивних програм, а також визначити їхній вплив на морально-психологічний розвиток молоді. У зв'язку з численними викликами, що постають перед державою, важливо, щоб молоде покоління було готове до виконання свого громадянського обов'язку, і виховання справжніх патріотів є запорукою сильної, незалежної та безпечної України.

Цей матеріал ґрунтується на досвіді військово-патріотичних заходів, проведених у навчальних закладах, і покликаний підкреслити важливість їхнього ефективного впровадження для створення сильної армії та готовності молоді до служби в Збройних силах України.

Ключові слова: *військово-патріотичне виховання, національна безпека, патріотична свідомість,морально-психологічна підготовка, військово-спортивні ігри, козацькі традиції, історія України, готовність до служби, військово-технічні гуртки.*

In the conditions of modern challenges and threats facing Ukraine, a special role in the formation of national security and readiness to defend the Motherland is played by youth. Military-patriotic education, as an integral part of the general process of personality development, aims to instill in the younger generation a sense of pride for their country, a willingness to serve for the good of the state and defend its independence. Thanks to a systematic approach to the organization of military-patriotic events, such as sports competitions, meetings with veterans, military-patriotic games, excursions and many others, it is possible to form in young people not only physical endurance and skills, but also fortitude, courage and determination. Particular attention should be paid to those forms of education that are actively implemented in educational institutions at different stages of students' education. Preparation for the defense of the Motherland begins not only with the training of military skills, but also with the formation of a sense of responsibility, national dignity and pride in the heroic history of the country in schoolchildren and students. This study is designed to consider the importance and methods of military-patriotic education in the education system of Ukraine, to identify the effectiveness of military and sports programs, as well as to determine their impact on the moral and psychological development of youth. In connection with the numerous challenges facing the state, it is important that the younger generation is ready to fulfill its civic duty, and the upbringing of true patriots is the key to a strong, independent and safe Ukraine. This material is based on the experience of military-patriotic events held in educational institutions and is designed to emphasize the importance of their effective implementation for the creation of a strong army and the readiness of young people to serve in the Armed Forces of Ukraine.

Key words: *military-patriotic education, national security, patriotic consciousness, moral and psychological training, military-sports games, Cossack traditions, history of Ukraine, readiness for service, military-technical circles.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне становлення України як суверенної держави вимагає забезпечення її національної безпеки та боєздатності Збройних Сил, що значною мірою обумовлюється людським фактором. Військове виховання, як складова частина процесу формування особистості, повинно сприяти розвитку високого рівня патріотичної свідомості, національної гідності та готовності молоді до захисту Батьківщини.

Актуальною проблемою є ефективність військового виховання в умовах змін, що відбуваються в українському суспільстві, та необхідність формування у молоді не тільки фізичної, а й психологічної готовності до служби у Збройних Силах. Важливим є також підтримання зв'язку між історією українського війська, героїчними традиціями та сучасною військовою підготовкою. Тому, для забезпечення належного рівня обороноздатності України необхідно вдосконалювати систему військового виховання, яка відповідатиме сучасним викликам і вимогам державної безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій у сфері військово-патріотичного виховання в Україні свідчить про значний науковий інтерес до цієї теми,

особливо в умовах російсько-української війни та воєнного стану. Основні напрямки та висновки таких досліджень можна узагальнити наступним чином.

1. Військово-патріотичне виховання як складова національної безпеки

Дослідження М Дубина [1], Ю. Руденко [1] підкреслюють важливість військово-патріотичного виховання в системі загальновійськової підготовки громадян України до національного спротиву. Автори аналізують нормативну базу, виявляють прогалини та пропонують шляхи їх усунення, що сприяє підвищенню ефективності готовності населення до захисту держави.

2. Реалізація компетентнісного підходу в національно-патріотичному вихованні

В. Лелека [3], К. М'ясоєденков [3] досліджує національно-патріотичне виховання старшокласників в умовах компетентнісного підходу. Вона вказує на недостатню увагу до цього аспекту в нормативно-правових актах, таких як Закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», а також у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти. Авторка пропонує внести зміни до цих документів, акцентуючи увагу на завданнях національно-патріотичного виховання та формуванні відповідних компетентностей.

3. Патріотичне виховання у системі вищої військової освіти

Аналіз В. Лелека [2], А. Бахтін [2], Е. Виноградденко [2] висвітлює роль патріотичного виховання у системі вищої військової освіти як складової забезпечення національної безпеки України. Дослідження охоплює різні наукові підходи до визначення поняття патріотизму, складові, напрями та проблеми патріотичного виховання в національній системі вищої військової освіти, а також його вплив на ефективність забезпечення національної безпеки України.

4. Патріотичне виховання студентської молоді в умовах воєнного стану

Хамська Н. [6, с. 52-56], Полянська К. [6, с. 52-56], та Ковальчук Ю. [6, с. 52-56] обґрунтовують актуальність проблеми патріотичного виховання студентської молоді в умовах війни. Автори акцентують увагу на формуванні у студентської молоді таких характеристик, як патріотична самосвідомість, національна ідентичність, громадянська відповідальність, дієвість у збереженні культурної спадщини, мови, історії, захисті національної цілісності держави, її національних інтересів. Охарактеризовано особливості прояву патріотизму молоді на тлі війни, яку розв'язала російська федерація проти України.

5. Військово-патріотичне виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану

Ціпан Т. [5, с. 223-332] розкриває проблему організації військово-патріотичного виховання учнівської молоді в умовах воєнного часу. Визначено мету й завдання формування громадянина-патріота в умовах воєнного часу, а також чинники, які впливають на формування в учнівської молоді готовності до захисту України: індивідуально-психологічні, психолого-педагогічні, соціально-педагогічні. Схарактеризовано форми військово-патріотичного виховання учнівської молоді в позакласній виховній роботі закладу загальної середньої освіти, чільне місце серед яких займають практико-орієнтовані форми, такі як військово-спортивні ігри «Сокіл» («Джура»).

6. Стан військово-патріотичного виховання старшокласників в умовах ідейно-світоглядної конфронтації

Остапенко О. [7] та Тимчик М. [7] досліджують стан військово-патріотичного виховання старшокласників в умовах ідейно-світоглядної конфронтації. Вони визначають сутність поняття «військово-патріотичне виховання старшокласників в умовах ідейно-світоглядної конфронтації» як систему методологічних підходів, педагогічних цілей, форм, методів, способів та прийомів, виконання яких убезпечує особистість від впливу агресивного інформаційного середовища та забезпечує формування у підростаючої особистості високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, готовності до захисту України зі зброєю в руках, розвиток мотивації здобувати військові професії та проходити службу в Збройних Силах України.

Виділення невирішених роніше частин загальної проблеми. Можна виділити кілька аспектів загальної проблеми, які залишаються невирішеними або потребують додаткової уваги та розробки. Ось основні з них:

1. Недостатня інтеграція військово-патріотичного виховання в систему загальної освіти

У багатьох навчальних закладах відсутнє систематичне включення військово-патріотичних заходів в основну програму навчання. Більшість ініціатив реалізуються в позаурочний час або через факультативи, що може призводити до недостатнього охоплення всіх учнів. Виховання патріотизму не має належної інституціоналізації в рамках національної освітньої політики.

2. Недостатнє забезпечення кадрів для військово-патріотичного виховання

Для реалізації військово-патріотичного виховання необхідна кваліфікація педагогів, особливо вчителів предмета «Захист України». Однак виявляється брак фахівців, здатних ефективно проводити навчальні заняття, зокрема з військової справи, а також забезпечувати належне патріотичне виховання учнів. Важливим є залучення ветеранів та військовослужбовців до навчального процесу, але це також є проблемою через обмежену кількість таких фахівців.

3. Обмеженість матеріально-технічної бази для військово-патріотичного виховання

Множинні заходи та тренування вимагають відповідного обладнання, спорядження та навчальних матеріалів, однак в більшості шкіл відсутні належні умови для проведення військово-патріотичних заходів, що обмежує можливості виховання майбутніх захисників.

4. Проблеми в координації між навчальними закладами та військовими структурами

Питання ефективної співпраці між навчальними закладами та військовими частинами залишається не вирішеним у повному обсязі. Хоча існує теоретична база для такої співпраці, на практиці ця взаємодія може бути фрагментарною та обмеженою через відсутність стабільної системи партнерства.

5. Необхідність оновлення навчальних програм і матеріалів

Військово-патріотичне виховання потребує постійного оновлення навчальних програм і матеріалів, оскільки зміни у політичній та соціальній ситуації вимагають адаптації до нових умов. Зокрема, розширення теми національної безпеки та історії сучасних воєнних конфліктів є важливою складовою навчальних курсів.

6. Нерозв'язана проблема мотивації учнів до участі у військово-патріотичних заходах

Важливою проблемою є недостатня мотивація учнів брати участь у військово-патріотичних заходах, адже багато з них не бачать безпосереднього зв'язку між патріотичним вихованням і реальними життєвими ситуаціями. Відсутність довготривалих інтенсивних заходів може знижувати інтерес до теми серед молоді.

7. Проблеми в організації й проведенні військово-спортивних ігор

Незважаючи на популярність таких змагань, як «Джура» або «Сокіл», існують труднощі в організації та забезпеченні цих заходів на національному рівні, що вимагає вдосконалення методик проведення, належного фінансування та підготовки організаторів.

Ці невирішені аспекти становлять складні проблеми, що потребують комплексного підходу для їх усунення. Вони вимагають зусиль на різних рівнях – від державних структур до педагогів та шкільних колективів.

Мета статті. Мета статті полягає в аналізі сучасних підходів до військово-патріотичного виховання учнів старших класів в Україні, визначенні ефективних форм та методів роботи, а також виявленні існуючих проблем у реалізації цієї діяльності. Зокрема, стаття спрямована на дослідження важливості інтеграції військово-патріотичних заходів у систему освіти, розвитку національної свідомості серед молоді, покращення матеріально-технічного забезпечення та координації між навчальними закладами та військовими структурами для підготовки молодого покоління до захисту країни.

Виклад основного матеріалу. Військово-масова робота як складова військово-патріотичного виховання

Однією з ключових форм військово-патріотичного виховання молоді є військово-масова робота. Це система заходів, що реалізується державними та громадськими структурами з метою формування у молоді морально-політичної свідомості, бойових навичок, військових знань і готовності до захисту України. Основну відповідальність за її організацію несе вчитель предмета «Захист України», який координує її відповідно до навчальних розділів курсу.

Такі заходи проводяться у позаурочний час і плануються заступником директора з виховної роботи спільно з учителем «Захисту України» та за участі всього педагогічного колективу. Зміст військово-масової роботи фіксується в комплексному плані військово-патріотичного виховання або ж у загальному плані виховної діяльності школи.

Під час планування враховуються спільні заходи з територіальними центрами комплектування (ТЦК), штабами цивільного захисту, органами місцевого самоврядування, Товариством сприяння обороні України (ТСОУ), молодіжними структурами, спортивними організаціями, військовими частинами, тощо.

Мета військово-масової роботи – розвинути у здобувачів освіти морально-політичні, фізичні, психологічні та бойові якості, необхідні для захисту держави. До участі в цій роботі залучаються учні з 1 по 11 клас, а також педагогічний колектив і відповідальні організації. Результативність забезпечується лише за умови тісної співпраці школи з державними та громадськими структурами.

Основні напрямки військово-масової роботи:

– Виховання морально-політичної свідомості.

– Формування бойових навичок і військової підготовки.

– Розвиток психологічної стійкості.

– Фізичне тренування.

Кожна організація, яка бере участь у військово-патріотичному вихованні, працює за одним або кількома з цих напрямів. Зокрема:

– ТСОУ організовує військово-технічні гуртки, змагання з військово-прикладних видів спорту.

– Штаби цивільного захисту проводять навчання з безпеки, змагання між школами, тренування на випадок надзвичайних ситуацій.

– Фізкультурні управління забезпечують спортивну підготовку та організовують змагання.

– Військові частини проводять показові заходи, стрільби, екскурсії.

– Органи охорони здоров'я навчають домедичній допомозі та проводять профілактичні заходи.

– ТЦК планують військово-патріотичні події, зокрема урочистості з нагоди завершення курсу «Захист України».

Ці заходи координуються обласною військовою адміністрацією. Контроль якості, методичний супровід та перевірку здійснює спеціальна комісія, до якої входять представники органів влади, військкоматів, відділів освіти та ЦЗ. За результатами перевірок складаються акти, які передаються всім зацікавленим сторонам.

Приклади заходів за віковими категоріями:

1–4 класи (початкова школа):

– Бесіди про Збройні Сили, українське козацтво, героїзм у Другій світовій війні.

– Зустрічі з ветеранами, учасниками АТО.

– Конкурси малюнків на тему оборони України.

– Військово-спортивні ігри, перегляд патріотичних фільмів, екскурсії.

– Збір філателістичних матеріалів, присвячених армії.

5–8 класи (середня школа):

– Історичні бесіди та пошукові роботи щодо героїв війни.

– Допомога ветеранам, родинам загиблих військовослужбовців.

– Конкурси творчих робіт, військово-спортивні змагання («Нумо, хлопці!», «Нумо, козачата!»).

– Шефство над молодшими класами, участь у тематичних гуртках.

ІІІ етап: Військово-масова робота з учнями 8–11 класів (старша школа)

Учні старших класів поступово поглиблюють знання та практичні навички, що готують їх до виконання обов'язку захисника України. До основних заходів на цьому етапі належать:

– Бесіди про військовий обов'язок та героїзм українських воїнів.

– Зустрічі з ветеранами та військовослужбовцями.

– Змагання з військово-прикладних дисциплін та фізичної підготовки.

– Проведення спортивних свят та конкурсів: «Нумо, хлопці!», «Захисники України», «Сокіл», «Джура» тощо.

– Уроки мужності, перегляд патріотичних фільмів (кінолекторії).

– Екскурсії до військових частин, походи по місцях бойової слави.

– Участь у тематичних гуртках.

Ці заходи сприяють поступовій підготовці школярів до служби в Збройних Силах України та формують патріотичні цінності.

Роль учителя предмета «Захист України»

Учитель відіграє ключову роль у реалізації військово-патріотичних програм. Його обов'язки включають:

– Допомогу класним керівникам у проведенні військово-масової роботи.

– Керівництво військово-технічними та прикладними гуртками.

– Співпрацю з ТЦК, штабами ЦЗ, ТСОУ, військовими частинами.

– Організацію та проведення патріотичних заходів.

Таким чином, учитель не лише формує базові навички на уроках, а й закріплює їх у позакласній діяльності, сприяючи розвитку в учнів якостей захисника Батьківщини.

Форми та методи військово-масової роботи

Успішність підготовки молоді до захисту України значною мірою залежить від використання ефективних форм та методів роботи. Найрезультативніші з них:

– Проведення тематичних місячників військово-патріотичного виховання (з 6 листопада по 6 грудня – до Дня Збройних Сил України).

– Зустрічі з військовими, ветеранами.

– Походи по місцях героїзму й трудової слави.

– Військово-спортивні ігри («Сокіл», «Джура»).

– Гурткова діяльність: військово-технічна, спортивно-прикладна, історична.

Одним із найефективніших методів є гурткова робота, яка дозволяє розширити знання, отримані на уроках «Захисту України» та «Основ безпеки життєдіяльності».

Гуртки як форма військової підготовки

У закладах середньої освіти рекомендовано створювати не менше 2–3 спеціалізованих гуртків. Навчання можуть проводити вчителі, військовослужбовці, батьки та старшокласники. Найпоширеніші напрямки:

– **Стрілецькі гуртки:**
  - «Юний стрілець» (11–13 років)
  - «Влучний стрілець» (14–16 років)
  - Стрілецький гурток (16–17 років)

– **Інші гуртки:**
  - «Юний топограф» (15–17 років)
  - «Юний космонавт» (12–15 років)
  - «Юний прикордонник» (12–14 років)
  - «Юний радист» (13–16 років)
  - Військово-історичний (15–17 років)
  - «Юний кінолог» (14–16 років)

Для організації занять доцільно використовувати типові програми ТСОУ. Також важливо зміцнювати матеріально-технічну базу закладу через співпрацю з військовими частинами та шефами.

Спортивні секції та гуртки військово-прикладного спрямування

Для залучення молоді до активного способу життя та військової підготовки доцільно створювати гуртки й секції з:

– Плавання, веслування, боротьби, боксу.

– Радіозв'язку, технічного моделювання, автомобільної справи, мотоспорту.

Оптимальна кількість учасників – 15–25 осіб. Рекомендована тривалість занять – 60–90 хвилин,

2–3 рази на тиждень. Керівництво здійснюють учителі фізичної культури та «Захисту України».

Військово-патріотичні об'єднання

Суттєву роль у вихованні відіграють тематичні клуби: юних моряків, космонавтів, прикордонників, рятувальників. Їх діяльність активізується під час щорічних оглядів-конкурсів і в рамках місячників військово-патріотичної роботи, що проводяться спільно з громадськістю, підприємствами, військовими структурами.

Місячник військово-патріотичного виховання: мета, зміст, значення

Основна мета місячника – зміцнення співпраці між навчальними закладами та військовими частинами, органами молодіжної політики, фізичної культури і спорту, ТСОУ та іншими громадськими й державними організаціями.

Протягом місячника учні:

– Знайомляться з героїчними сторінками історії українського народу та Збройних Сил України;

– Зустрічаються з ветеранами, військовослужбовцями;

– Беруть участь у масових спортивних заходах військово-прикладного характеру;

– Змагаються з кульової стрільби, цивільного захисту, вогневої та домедичної підготовки;

– Долучаються до патріотичних акцій, наприклад, впорядкування пам'ятників загиблим воїнам;

– Переглядають кінофільми на військово-патріотичну тематику;

– Участь у кінофестивалях, конкурсах, вікторинах.

Завершується місячник святковим вечором, присвяченим Дню Збройних Сил України.

Такі заходи сприяють вихованню в молоді поваги до армії, формують патріотичну свідомість і мотивацію до служби в ЗСУ.

Військово-спортивна патріотична гра «Сокіл» («Джура»)

Мета гри:

– Виховання в юнаків і дівчат національно-патріотичної свідомості, готовності до служби в ЗСУ та активного громадянства;

– Розвиток морально-психологічних якостей (мужність, сміливість, дисципліна, ініціативність);

– Популяризація здорового способу життя, українських національних традицій, зокрема козацьких;

– Виховання духовно й фізично розвиненої молоді на основі історичних, культурних та моральних цінностей.

Керівництво грою:

– На державному рівні – Міністерство освіти спільно з органами молодіжної політики, спорту, туризму, оборони та козацькими організаціями;

– Практичне керівництво – Головний штаб гри «Джура»;

– На місцевому рівні створюються штаби за участі органів освіти, військових частин, служб ЦЗ, громадських організацій;

– У закладі освіти гру координує Рада консультантів на чолі із заступником директора з виховної роботи. Головним консультантом є вчитель «Захисту України».

Структура гри

Гра проводиться у чотири етапи протягом року:

– I етап – вересень-листопад
– II етап – грудень-лютий
– III етап – березень-травень
– IV етап – червень-серпень

Рівні учасників за віком:

– **Козачата** – до 10 років
– **Джури козацькі** – до 14 років
– **Молоді козаки** – 14–18 років
– **Дійсні козаки** – старші 18 років

Перехід між рівнями відбувається на початку навчального року після рішення Ради загону (класу).

Програма гри

Програма «Джури» включає:

– Вивчення історії рідного краю, українського козацтва;

– Засвоєння моральних і духовних цінностей;

– Туристсько-краєзнавчу діяльність;

– Освоєння козацького військово-спортивного мистецтва;

– Виконання нормативів з легкої атлетики та військово-прикладної підготовки;

– Щотижневі патріотичні заняття;

– Відновлення та збереження народних мистецьких традицій.

Для дівчат передбачені додаткові заняття зі збирання фольклорних матеріалів.

Гра завершується в серпні підбиттям підсумків військово-патріотичного виховання за рік.

Значення гри «Джура».

«Джура» – це не лише змагання, а цілісна система патріотичного, фізичного та морального розвитку молоді. При активному впровадженні в шкільне життя, вона стає основою позакласної військово-масової та спортивної роботи.

Становлення національної безпеки України та роль військового виховання.

Процес становлення України як суверенної держави вимагає створення сприятливих умов на міжнародній арені та забезпечення національної безпеки. Одним з ключових аспектів цього є підготовка боєздатних Збройних Сил, де важливу роль відіграє людський фактор: моральний дух військовослужбовців та їх професійна підготовка.

Мета військового виховання – це розвиток у кожної молодої людини глибокої патріотичної свідомості, національної гідності, почуття гордості за героїчне минуле українського війська, а також

поваги до військової техніки та зброї. Важливим є також формування вміння ефективно та професійно використовувати ці ресурси, вірність традиціям української армії та флоту, а також готовність до захисту рідної країни.

Молодь повинна бути фізично й психологічно загартованою, готовою до військової служби, що сприяє не лише зміцненню армії, але й загальному розвитку національної обороноздатності країни.

Історія та роль Збройних сил України займають важливе місце в освітньому процесі, адже ознайомлення молоді з історією країни та процесом становлення Збройних сил є ключовим фактором у вихованні національної свідомості. Могутність та готовність армії залежить від ефективності військового виховання, яке в Україні розвивається і адаптується відповідно до змін в суспільстві та актуальних викликів.

Висновок. Військово-патріотичне виховання є важливим складником формування свідомості молоді, що сприяє підготовці її до національної безпеки та захисту держави. Аналіз сучасних підходів до цієї діяльності показує, що ефективність виховної роботи значною мірою залежить від взаємодії шкіл з державними та громадськими організаціями, а також від правильної організації позакласної та військово-спортивної роботи. Успішне впровадження військово-патріотичних заходів вимагає залучення всіх учасників виховного процесу, а також забезпечення належного матеріально-технічного та кадрового забезпечення.

Незважаючи на позитивні результати, існують певні проблеми, такі як недостатня координація між різними інституціями, обмеженість ресурсів для розвитку інфраструктури, а також необхідність удосконалення методичних підходів до виховання молоді в умовах сучасних викликів. Тому важливо продовжувати працювати над удосконаленням системи військово-патріотичного виховання, зміцнювати зв'язки між школами, військовими частинами та іншими структурами, а також забезпечити доступ молоді до сучасних форм навчання та розвитку, що відповідають вимогам часу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дубина М.М. Руденко Ю.А. Патріотичне виховання молоді. Освіта України. Київ, 2006. – №8. – С. 5.

2. Лелека В.М., Бахтін А. М., Виноградeнко Е. В. Захист Вітчизни (рівень стандарту, «Основи медичних знань») : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків, 2018. – 144 с.

3. Лелека В.М., М'ясоєденков К.О. Оборонно-спортивний оздоровчий табір. Миколаїв, 2008. – 114 с.

4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді та Методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» Інфор. зб. та комент. Міністерства освіти та науки України, Київ, 2015. №7. с. 70-95, № 8. с. 87-95.

5. Ціпан Т.С. Військово-патріотичне виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану. Інноватика у вихованні. 2022. Рівне. № 16. с. 223-232.

6. Хамська Н.Б., Полянська К.В., Ковальчук Ю.В. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2023. Вінниця, Вип. 75. с. 52-56.

7. Остапенко О.І., Тимчик М.В. Стан військово-патріотичного виховання старшокласників в умовах ідейно-світоглядної конфронтації: аналіз результатів дослідження. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2020. Київ, Вип. 24(2). с. 56-71.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

HEALTH-SAVING COMPETENCE OF THE MANAGER OF A GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION AS A REQUIREMENT OF MODERN EDUCATIONAL MANAGEMENT

УДК 613/614:005.336.2:373.091.113:
[37.07:005.951:316.4.051]
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.33

Качур Б.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту
Закарпатського інституту
післядипломної педагогічної освіти

Качур М.М.,
канд. пед. наук, доцент,
вчений секретар
Закарпатського інституту
післядипломної педагогічної освіти

У статті схарактеризовано здоров'язбережувальну компетентність керівника закладу загальної середньої освіти та зроблено спробу довести її вагомість з позицій сучасного освітнього менеджменту. Відповідно до мети професійної діяльності, серед трудових функцій керівника закладу загальної середньої освіти визначено «організацію безпечного і здорового освітнього середовища», яка, в свою чергу, потребує сформованості у нього здоров'язбережувальної компетентності. Представлено розуміння вітчизняними науковцями здоров'язберігальної діяльності, яка є невід'ємною складовою управлінсько-педагогічної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Зауважено, що ефективність такої діяльності потребує сформованої у керівника належного рівня здоров'язбережувальної компетентності. Розглянуто сутність поняття «професійна компетентність» в межах освітнього менеджменту та на цій основі запропоновано визначення професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти як сукупності знань, умінь, навичок, цінностей, особистих якостей та управлінських здібностей, які забезпечують ефективне керівництво закладом освіти і досягнення його стратегічних цілей. Враховуючи вимоги чинного законодавства, напрацювання вітчизняних наукових студій, здоров'язбережувальну компетентність автори трактують як здатність керівника закладу загальної середньої освіти створювати умови для збереження й зміцнення здоров'я усіх учасників освітнього процесу шляхом впровадження відповідних стратегій управління, профілактичних заходів, організації безпечного і здорового освітнього середовища, підтримки культури здоров'я у колективі. Акцентовано увагу на тому, що здоров'язбережувальна компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти і важливою вимогою сучасного освітнього менеджменту, орієнтованого на людину та її благополуччя.

Ключові слова: *керівник закладу загальної середньої освіти, здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язберігальна діяльність, здоров'язбережувальна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти, освітній менеджмент.*

The author of the article has characterized the health-saving competence of the manager of a general secondary educational institution and made an attempt to prove its importance from the standpoint of modern educational management. In accordance with the purpose of professional activity, the labor functions of the manager of a general secondary educational institution include "organization of a safe and healthy educational environment", which, in its turn, requires the formation of health-saving competence. The article presents the understanding of health-preserving activities by national scientists, which is an integral part of the managerial and pedagogical activities of the manager of a general secondary educational institution. It has been noted that the effectiveness of such activities requires the manager to have an appropriate level of health-saving competence. The author has considered the essence of the concept of "professional competence" within the framework of educational management and, on this basis, has proposed a definition of professional competence of the manager of a general secondary educational institution as a set of knowledge, skills, abilities, values, personal qualities and managerial abilities that ensure effective management of an educational institution and achievement of its strategic goals. Taking into account the requirements of the current legislation, the developments of national scientific research, the authors interpret health-saving competence as the ability of the head of a general secondary education institution to create conditions for preserving and strengthening the health of all participants in the educational process by implementing appropriate management strategies, preventive measures, organizing a safe and healthy educational environment, and supporting a culture of health in the team. It has been emphasized that health-saving competence is an integral part of the professional competence of the manager of a general secondary educational institution and an important requirement of modern educational management focused on people and their well-being.

Key words: *manager of a general secondary educational institution, health, healthy lifestyle, health-preserving activities, health-preserving competence of a manager of a general secondary educational institution, educational management.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Освіта, згідно Закону України «Про освіту» (далі – Закон), є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [3]. Здоров'я учасників освітнього процесу у новій українській школі розглядається Національною стратегією розбудови безпечного і здорового освітнього середовища (далі – НС) як стратегічна цінність [7]. Акцентується увага на тому, що учні та педагогічні працівники потребують такого стану освітнього середовища, в якому вони відчуватимуть фізичну, психологічну, інформаційну та соціальну безпеку, комфорт і благополуччя

[7]. Центральну роль при цьому відіграє керівник закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), який виступає не тільки організатором освітнього процесу, а й лідером змін, гарантом безпечних і комфортних умов навчання й праці. Враховуючи вищезазначене переконуємося у актуальності здоров'язбережувальної компетентності керівника ЗЗСО, вагомість якої надзвичайно посилюється в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність та специфіка менеджменту в освіті розкривається у напрацюваннях Л. Даниленко, Л. Карамушки, О. Мармази, А. Рибчука, Р. Тягура, Т. Тягур та ін. Це, зокрема, навчальні посібники: «Освітній менеджмент» (за заг. редакцією Л. Даниленко, Л. Карамушки); «Менеджмент освітньої організації» (О. Мармаза); «Менеджмент освіти» (колектив авторів-укладачів за редакцією проф. А. Рибчука); курс лекцій «Менеджмент освіти» (Р. Тягур, Т. Тягур). Професійна компетентність керівників закладів освіти є предметом дослідження Н. Бабовал, Л. Калініної, С. Мартиненко, Т. Махині, Н. Ничкало, В. Олійника, Є. Павлютенкова, Л. Пісоцької, І. Саух, С. Сисоєвої та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вітчизняні наукові студії пропонують широкий спектр підходів до питання професійної компетентності керівників закладів освіти, у тому числі ЗЗСО. Проте, здоров'язбережувальній компетентності керівника ЗЗСО, на наш погляд, не приділено належної уваги, особливо з огляду на гострі виклики сьогодення.

Мета статті – схарактеризувати здоров'язбережувальну компетентність керівника закладу загальної середньої освіти та довести її вагомість з позицій сучасного освітнього менеджменту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно із професійним стандартом «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» (далі – ПС), мета професійної діяльності керівника ЗЗСО полягає у здійсненні безпосереднього управління закладом і відповідальності за освітню, фінансово-господарську та інші види діяльності закладу освіти [6].

Управління розглядається О. Іоновою та співавторами в широкому (керування школою в цілому, виконання адміністрацією школи керівної ролі щодо управління, обдумування, визначення стратегії та планів школи як організації та впровадження рішень у роботу) та вузькому (здійснення впливу на працівників з метою забезпечення розвитку школи в обраному напрямі, досягнення визначених цілей відповідно до місії школи) значенні. Управління школою здійснюється на двох основних рівнях: «діяльність адміністрації, що має організаторський характер, пов'язаний з нормативно-правовими аспектами функціонування навчального закладу, розподілом функціональних обов'язків, розробленням стратегії розвитку школи, створенням умов для розвитку педагогічного й учнівського колективів; й управлінська діяльність педагогів, спрямована на виховання, навчання та розвиток школярів» [2, с. 21]. Автори переконані, що управлінська діяльність керівника ЗЗСО має містити елементи і впливу, і взаємодію, і створення умов, адже управління школою є «процесом, який складається із сукупності певних взаємопов'язаних видів управлінської діяльності, що забезпечують успіх цього процесу» [2, с. 22].

Керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень створює у закладі освіти безпечне, здорове та інклюзивне чи спеціальне освітнє середовище із забезпеченням універсального дизайну та розумного пристосування [3]. Саме тому, серед трудових функцій керівника ЗЗСО визначена «організація безпечного і здорового освітнього середовища», що, в свою чергу, потребує сформованості у керівника здоров'язбережувальної компетентності – здатності забезпечити: сприятливі умови в освітньому середовищі для кожного учня, залежно від його індивідуальних особливостей, потреб, інтересів; умови праці для працівників закладу освіти, облаштовувати їхні робочі місця урахуванням санітарних норм і правил; організацію заходів з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу; надання домедичної допомоги учням і працівникам закладу освіти, організації їх харчування; умови, що унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди; безпечне цифрове освітнє середовище [6].

Безпечне освітнє середовище визначається Законом як «сукупність умов у закладі освіти, що унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпечності та якості харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (зокрема шляхом булінгу (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливлюють вживання на території та в приміщеннях закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин» [3].

Як стверджують науковці, створення безпечного освітнього середовища часто асоціюють із

іміджом закладу освіти, а ці поняття мають багато спільного, оскільки спрямовані на покращення якості усіх процесів та організацію роботи з підвищення конкурентоспроможності закладу освіти [2, с. 94].

Враховуючи те, що у збройних конфліктах питання збереження закладів освіти як безпечного простору є надзвичайно гострим, державна служба якості освіти розробила рекомендації, які допоможуть директору школи організувати безпечне освітнє середовище і в очному, і в дистанційному, і у змішаному форматі навчання, а також більш ефективно змінювати формати залежно від безпекової ситуації [1]. У рекомендаціях наголошується на тому, що під час військових дій та ще тривалий час після їх закінчення заклади освіти в Україні працюватимуть у нових для себе вимогах до безпечного освітнього середовища; облаштування укриттів та організація безпечного освітнього простору у школі – одне з найважливіших завдань для директора [1].

Здорове освітнє середовище, згідно із Законом, – це «сукупність умов, заходів і правил у закладі освіти, що спрямовані на формування культури здорового способу життя (знань, навичок, здатності та усвідомленої потреби) в усіх учасників освітнього процесу і зміцнення здоров'я здобувачів освіти у безпечному освітньому середовищі, зокрема шляхом організації оптимального розподілу рухової активності, фізичних та інтелектуальних навантажень і відпочинку, психологічного та/або психолого-педагогічного супроводу, формування культури особистої гігієни, здорового харчування, безпекового, екологічного мислення та поведінки, у тому числі в інформаційному (зокрема цифровому) середовищі, культури діалогу та ненасильницької, безконфліктної комунікації, проведення профілактичних і просвітницьких заходів, застосування ергономічних підходів у створенні освітнього середовища» [3].

О. Іонова та співавтори переконані, що невід'ємною складовою управлінсько-педагогічної діяльності керівника ЗЗСО є здоров'язберігальна діяльність, що забезпечує «створення суттєвих обставин і чинників, усвідомлену взаємодію адміністрації, педагогічного колективу, всіх структурних підрозділів закладу для реалізації освітніх цілей і цілей збереження здоров'я особистості, тобто для підготовки освічених і здорових випускників школи» [4, с. 27]. Вагомою для нас є представлена науковцями структура здоров'язберігальної діяльності керівника ЗЗСО, що містить такі компоненти:

– мотиваційно-ціннісний (спрямування (інтереси, мотиви, цілі, переконання, ставлення, ціннісні орієнтації) керівника на здійснення здоров'язберігальної діяльності);

– гносеологічний (характеризує сукупність психолого-педагогічних та управлінських знань, зокрема про: нормативно-правове забезпечення розвитку здоров'я особистості через освіту; засади управління закладом із позиції здоров'язбереження; основи людського здоров'я, особливості формування фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я на різних етапах онтогенезу людини; складові здорового способу життя; сучасні підходи до зміцнення та збереження здоров'я; особливості застосування здоров'язберігальних засобів, форм, методів, технологій тощо);

– процесуальний (сукупність професійних умінь (планування, організація, мотивація, контроль здоров'язберігальної діяльності), якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для здійснення педагогом здоров'язберігальної діяльності);

– рефлексивний компонент (самоаналіз, самооцінка та корекція результатів власної діяльності, здатність до самоосвіти і саморозвитку для ефективного здійснення здоров'язберігальної діяльності) [4, с. 28-32].

Уважаємо, що ефективність такої діяльності потребує сформованої у керівника належного рівня здоров'язбережувальної компетентності. Обґрунтуємо свою думку, попередньо розглянувши сутність поняття «професійна компетентність» в межах освітнього менеджменту.

Так, компетентність менеджера розуміється науковцями як здатність оптимально використовувати свої здібності, владу, авторитет, знання та вміння в управлінській діяльності, а професійна компетентність – як сутнісна характеристика і особистості, і професіонала-управлінця виступає важливим чинником удосконалення шкільного менеджменту [9, с. 118]. Відповідно, модель професійної компетентності сучасного менеджера/керівника/директора школи передбачає «такі найважливіші складові його готовності до менеджменту закладу освіти: наявність здібностей до управлінської діяльності (професійна придатність); сформованість відповідних знань, умінь, навичок та способів дій (професійна компетентність); мотивація управлінської праці (професійне самовизначення)» [9, с. 116].

І. Дарманська та співавтори розглядають компетентність як «коло повноважень управлінця, сукупність взаємозалежних якостей керівника, які виражаються у знаннях, уміннях, навичках» [2, с. 19] і вважають, що вона «за своїм змістом встановлює оцінну характеристику управлінця як суб'єкта освітнього процесу, його здатність виконувати управлінські функції» [2, с. 19]. Погоджуємося, що виступаючи об'єктивною категорією, компетентність «дозволяє управлінцю розв'язувати внутрішньошкільні та зовнішні проблеми, визначати прогнозовані результати, здійснювати їх оцінку, чітко організовувати освітній процес, визначати причини, що перешкоджають успішній

діяльності закладу освіти, приймати рішення щодо їх усунення на основі інтеграції професійно-педагогічного (управлінського) та особистого досвіду, а також набутих знань і сформованих умінь і навичок» [2, с. 19].

Як стверджує Т. Сорочан, «професіоналізм управлінської діяльності керівників закладів освіти – це сукупність компетенцій, які дозволяють професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкту управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань (навчання, виховання та ін.)» [8, с. 171]. Поділяємо позицію авторки, згідно з якою змістовна сутність професіоналізму управлінської діяльності керівника закладу освіти виявляється у таких компетенціях:

– функціональна (полягає у відтворенні традиційного управлінського циклу та володіння вміннями здійснювати управлінські функції);

– соціально-педагогічна (полягає в управлінні закладом освіти як соціальною системою);

– соціально-економічна (управління закладом освіти в умовах ринкових відносин, оволодіння менеджментом і маркетингом в освіті);

– інноваційна (спрямованість на розвиток педагогічної системи шляхом опанування інновацій);

– фасілітативна (спрямування творчої діяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики) [8].

О. Мармаза акцентує увагу на тому, що у відповідності до вимог Концепції «Нова українська школа» визначено компетентності сучасного керівника та основні напрями діяльності: «організація роботи закладу (вибудовування стратегії розвитку закладу, моделювання діяльності закладу та окремих його ланок, вибудовування соціального партнерства, раціональність у використанні ресурсів); робота з колективом (формування команди однодумців, мотивація вчителів, створення позитивного клімату в колективі, довіра і контроль); розвиток власних управлінських умінь (опанування компетентностями, уміння керувати собою, дотримання етичних стандартів, стресостійкість)» [5, с. 214-215].

На основі вищезазначеного, професійна компетентність керівника ЗЗСО – це сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, особистих якостей та управлінських здібностей, які забезпечують ефективне керівництво закладом освіти і досягнення його стратегічних цілей. Враховуючи вимоги чинного законодавства, напрацювання вітчизняних наукових студій, здоров'язбережувальну компетентність трактуємо як здатність керівника ЗЗСО створювати умови для збереження й зміцнення здоров'я усіх учасників освітнього процесу шляхом впровадження відповідних стратегій управління, профілактичних заходів, організації безпечного і здорового освітнього середовища, підтримки культури здоров'я у колективі.

Висновки. Отже, керівник відіграє ключову роль у забезпеченні здоров'язбереження у ЗЗСО через створення сприятливого психологічного клімату, впровадження програм фізичної активності й раціонального харчування, контролю за дотриманням санітарно-гігієнічних норм, організації професійного супроводу педагогів з питань емоційного вигорання, просвітницької роботи з учнями та батьками щодо здорового способу життя та ін. Переконані, що здоров'язбережувальна компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності керівника ЗЗСО і важливою вимогою сьогодення та сучасного освітнього менеджменту, орієнтованого на людину та її благополуччя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безпечне освітнє середовище: нові виміри. URL: https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/

2. Дарманська І., Дарманська І., Дарманський С., Дичаківський О., Сівак Н.Освітній менеджмент: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА, 2021. 200 с.

3. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

4. Іонова О. М., Черновол-Ткаченко Р. І., Гресь О. В. Здоров'язберігаюча діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу: теоретичні та практичні аспекти. Х. : Вид. група «Основа», 2016. 144 с.

5. Мармаза О. Сучасні виклики підготовки менеджерів до професійної діяльності. Професійна компетентність керівника сучасного закладу освіти: код епохи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : за заг. ред. В.В. Гуменюк. Хмельницький : ОІППО, 2020. С. 209-216.

6. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». Наказ Мінекономіки України № 568-21 від 17.09.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf

7. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. Указ Президента України №195/2020 від 25 травня 2020 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text

8. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія. Луганськ: Знання, 2005. 384 с.

9. Тягур Р.С., Тягур Т. Р. Менеджмент в освіті: Курс лекцій для студентів вищих навчальних закладів. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. 300 с.

THE ROLE OF MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS
РОЛЬ МОТИВАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

UDC 378.015.3:005.32
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.34

Kornienko L.M.,
Senior lecturer at the Foreign Languages Department of Sumy National Agrarian University

Kornienko O.M.,
PhD,
Associate Professor at the Justice and Philosophy Department of Sumy National Agrarian University

In the context of modern changes in the sphere of education, the motivation of students' educational activity is one of the priority problems of nowadays. Currently, students are required not only to know and master theoretical knowledge but to analyze, systematize, and form their own reasoned opinions based on basic knowledge. This requires new approaches to organizing the training of university students. The teacher's activities are becoming increasingly complex. Since incentive methods and even serious rating incentives do not always lead to achieving the goal, it is necessary to have more effective technologies. One of them, as experience shows, is the motivation of students' educational activities.

The relevance of the research topic is determined by the task of further improving the quality of student education in the conditions of modern society, constantly updating the content of education, setting the tasks of forming in students the need for independent acquisition of knowledge and development of an active life position.

In the article the authors analyze the role of motivation in the educational process, examine the system of motives, paying attention to main groups of external motives: social, communicative, cognitive motives and motives of responsibility and prospects. From the authors' point of view they are all interrelated. They create a positive attitude towards learning in motivating students to study

The authors analyze different forms of work due to the main motives as a successful combination of activity forms leads to the need to develop an internal learning motive of a student.

Special attention is paid to a personality of a teacher, his pedagogical technologies to stimulate students' learning and their cognitive activity and to develop their cognitive needs, cooperation between students and teachers in achieving general educational goals. All these factors are effective determinants in motivating students in the ongoing learning process.

Key words: *motivation, educational process, pedagogical management, a system of motives, personality of a teacher, teaching methods, personality development.*

В контексті сучасних змін у сфері освіти однією з пріоритетних проблем сучасності є мотивація навчальної діяльності студентів. Нині від студентів вимагається не лише знати та володіти теоретичними знаннями, а й аналізувати, систематизувати та формувати власну аргументовану думку на основі базових знань. Це вимагає нових підходів до організації навчання студентів вищих навчальних закладів. Діяльність викладача стає все більш складною. Оскільки методи стимулювання і навіть серйозні рейтингові стимули не завжди призводять до досягнення мети, необхідно мати більш ефективні технології. Однією з них, як показує досвід, є мотивація навчальної діяльності студентів.

Актуальність теми дослідження визначається завданням подальшого підвищення якості освіти студентів в умовах сучасного суспільства, постійним оновленням змісту освіти, постановкою завдань щодо формування у студентів потреби в самостійному здобуванні знань та розвитку активної життєвої позиції.

У статті автори аналізують роль мотивації в навчальному процесі, розглядають систему мотивів, приділяючи увагу основним групам мотивів: соціальним, комунікативним, пізнавальним, мотивам відповідальності та перспектив. З точки зору авторів, всі вони взаємопов'язані. Вони формують позитивне ставлення до навчання, мотивуючи студентів вчитися.

Автори аналізуть різні форми роботи за основними мотивами, оскільки вдале поєднання форм діяльності призводить до необхідності розвитку внутрішнього навчального мотиву студента.

Особливу увагу приділено особистості викладача, його педагогічним технологіям стимулювання навчальної та пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх пізнавальних потреб, взаємодії викладача і студентів у досягненні загальноосвітніх цілей. Усі ці фактори є ефективними детермінантами мотивації студентів у постійному навчальному процесі.

Ключові слова: *мотивація, навчальний процес, педагогічний менеджмент, система мотивів, особистість викладача, методи навчання, розвиток особистості.*

Problem statement. Under the conditions of modern educational changes, every year curricula contain more and more theoretical material, with which students should not only get acquainted and mastered, but also be able to orient themselves easily throughout the educational course. At present, students are required to analyze, systematize, form their own reasoned opinions based on basic knowledge. This requires new approaches to the organization of training of university students. The activity of the teacher is becoming more and more complex. Since stimulation methods and even serious rating incentives do not always lead to the achievement of the goal it is necessary to have more effective technologies. One of them, as shown by experience is the motivation of students' academic activity.

Analysis of recent research and publications. Current research examines the role of motivation in the educational process, its impact on students' activation to study. The analysis of the pedagogical and psychological literature shows that the issue of students' motivation to study is not new. Issues of learning motivation are studied and discussed in academic circles in the field of education both in domestic science and abroad. Motivation issues were studied by such foreign and domestic scientists as I. Blackwell, A. Maslow, D. Elkonin, O. Vlasova, S. Zanyuk, O. Kovalev,

G. Kostyuk, O. Skrypchenko and others who made solid achievements in this field of pedagogical science. A. Maslow emphasizes the importance of considering aspects of the development of motivation for students' educational activities. This requires new approaches towards organizing the educational process. The works of the psychologist O. Vlasova are devoted to the studies of motivation. They prove that motivation explains the purposefulness of actions, the organization of activities aimed at achieving a goal [9]. O. Dusavytsky investigated the issues of educational activity; the problems of motivation in the process of implementing educational activity [11]. A. Gebos identified factors that contribute to the formation of a positive motive for students' learning [10].

Identification of previously unresolved aspects of the general problem. The development of questions related to the motivation of learning mostly concerned school-education, the questions of student motivation were developed less. The question of motivating students is relevant, since the personality of a person of a university-aged student continues to form. The analysis of the issue of motivation for learning among students of higher education institutions requires further clarification and development.

The purpose of the article. The research is aimed at generalization and analysis of existing research in order to implement in practice the experience of developing students' motivation for educational activities.

Presentation of the main materials. One of the ways of forming a positive attitude towards students' learning is to create a system of motives for action. The system of motives is given to the pedagogical management and provides the definition of the behavior of students and their attitude to the study of a particular subject. Motivation – is choosing the motive of action directly related to a specific action. It includes: needs, goals, feelings, interests, ideals, convictions, social settings, values [5].

Needs – is a necessity that the student feels under certain living conditions, the main driving force of cognitive and practical activity of the student. In order to meet their needs, the student must find one or another means, and then, with the help of them, solve certain theoretical and practical tasks.

Interests are the selective attitude of the student towards a particular object as it is of vital importance and emotional attractiveness. Interest can appear spontaneously and unconsciously as a result of emotional attractiveness, and only then comes awareness of its significance. A person feels the completeness and happiness of life when he has interests. Interests encourage the student to work, activate his personality.

Belief is a profound and substantiated conviction in the principles and ideals that the student adheres to in his life. A person with a system of his own beliefs is holistic and purposeful, capable of defending his views [1].

All of the above mentioned components are based on the needs of the student's personality from basic – biological, to higher – social. So R. Ryan et al. consider that the motive is the internal motivation of the individual towards one or another type of activity (activity, communication, behavior) associated with the satisfaction of a particular need [6].

A. Bandura distinguished a cognitive interest to be one of the most important means of encouraging students to study, not to be afraid of any difficulties on the way of mastering science [2].

Study of the educational material and mental development of students occurs only in the process of their own educational and cognitive activity. As A. Disterveg noted that development and education cannot be given or communicated to any person. Everyone who wants to join them should achieve their own activities, their own efforts and tension. From outside, he can only get excited. Therefore, amateur activities are both a means and a result of learning.

Psychologists believe that success – low or high – depends on the strength, quality and type of motivation. The key to success is contained both in learning and in life.

Activity without motive does not exist. According to O. Vlasova any action is generated by a motive, that is, by the experience of something meaningful, that makes this action important to the individual [9].

Keller J. stated that the contradiction between knowledge and ignorance is the driving force of learning, the cognitive activity of students [5].

In pedagogy, five interrelated groups of learning motives are identified. These include: social, communicative, cognitive, motives of responsibility and prospects.

Social motives require the teacher to ensure the student to understand the social and personal significance of learning, to form an active life position for students.

Communicative motives require the formation of the attitude of students to learn under the influence of the environment – parents, teachers, friends.

The interest in learning has several stages. The first is interest, the second is curiosity, the third is theoretical interest. Theoretical interest in the subject is characterized not only by the creation of a problem situation, but also by the desire to understand it independently.

Motives of responsibility and prospects are considered as general qualities, the result of the integration of all mental functions of the individual and subjective perception of the world, the assessment of their own sensory resources, will, emotional attitude to duty. They are the cause of a sense of responsibility towards parents, friends and teachers.

The analysis of pedagogical and psychological literature, including the works of E. Ilyin, gives grounds to consider cognitive motives to be the main factors influencing the formation of internal, positive motivation for educational activity: the content of the subject; organization of educational activities; the style of pedagogical activity and the personality of the teacher; types of cognitive activity, including non-standard, personally oriented teaching methods; group forms of education; assessment and self-assessment of educational activities; pedagogical support and a positive emotional environment.

A personality of the teacher and the style of his pedagogical activity can be a strong positive motive for students' learning activities. The atmosphere created by the actions of an authoritative teacher who uses the democratic style of leadership, increases the initiative of students, promotes their creative work. Thanks to such a teacher, students recognize the right to make important decisions for them, under his leadership they are more likely to be in a state of calm pleasure, high self-esteem.

An important element that characterizes the pedagogical style of a teacher is the performance of certain functions in the educational process. Under modern conditions, the teacher ceases to be the "transmitter" of information and becomes the organizer of educational activities. In addition to the presentation of the material in sufficient form, this is assumed by such functions of the teacher: give a task; help students determine the purpose of the educational work and find the most effective ways to achieve it, select the means and tasks of the tasks; advise and, if necessary, motivate action; advise, assist in the implementation of complex educational tasks; activate students' learning activities based on the content of the course; direct the main efforts not to control the knowledge and skills of the students, but to diagnose their activities, so that qualified actions could help to correct the difficulties encountered during the process of knowledge formation and application of skills in a timely manner.

The cooperation of students and teachers is of particular importance in achieving general educational goals [8]. It can be expressed in the transformation of certain didactic functions by students, for example, in choosing teaching methods and forms of communication with the teacher, evaluating the results of learning activities, defining the developmental goal of studying individual topics.

The joint activity of the teacher and the students contributes to the acceptance by the students of the proposed means, forms and methods of teaching, encourages them to master actively the knowledge and skills, promote the development of creative abilities, forms a vivid emotional attitude to the values embodied in the material under study. And the main thing is that students develop as individuals – they learn independently and judiciously to make decisions, act in accordance with them, be responsible for their actions and evaluate them.

Communication between a teacher and a student takes a form of a dialogue between an experienced senior friend and a young person with less experience and knowledge. This involves certain rules of conduct: respect for all participants in the educational process, regardless of age and attitudes; the ability to listen to the opinion of another person, to prove reasonably his rightness; directness and openness.

Students should be given the opportunity to apply for advice and assistance, acting as a source of diverse experiences; to show confidence in their groupmates; to recognize their right to have their own opinion and to doubt the correctness of the actions of the teacher; to contribute to the creation of a relaxed atmosphere in the classroom; strive to understand the feelings and experiences of the students.

It should be noted that from the view of personally oriented learning the concept of dialogue has gained new meaning. In this context, dialogue is defined by a communicative environment that includes the mechanism of formation and self-justification of a person in conditions of a multitude choice of cultures. The triad "task – dialogue-game" forms the basic technological complex of personally oriented learning, the assimilation of the content takes place in a dialogue that ensures subjective-semantic communication, reflection, self-actualization of the individual.

In order the students to feel comfortable, adapt easily to different situations that arise during educational activities, overcome difficulties, students should be provided with educational support, particularly paying attention to the positive aspects of the student's personality and their success. The belief of the teacher in the possibilities of students mostly often can be one of the decisive factors in the success of the latter. Assessing the results achieved, it is worth taking into account the idea of students about the nature and level of implementation of their capabilities and efforts. It has a positive impact on the students' self-confidence, attitude towards the educational material, the teacher, for themselves and their capabilities, and at the same time it does not interfere the objective assessment of the work of students.

In the educational activities formation of a positive emotional background is of particular importance. In K. Izard's opinion, motivations that are not reinforced by emotions will not motivate learning and will not support one or another type of behavior [4]. The presence of positive emotions greatly increases the effectiveness of the learning process, because it gives it more ease and pleasure. In addition, psychologists have proved that in a state of peace of mind, the reserves of memory are activated.

Scientists suggest focusing on eight emotions and emotional complexes: joy, wonder, suffering, anger, contempt, fear, shame. Only positive emotions should be used to the fullest extent. They provide confidence in their forces and therefore should be aimed at achieving success by the students, the development of his autonomy.

At the same time, one should not disregard the form of organization of cognitive activity of students, because the successful combination of forms of activity will give the necessity for the formation of their internal educational motive.

Individual work involves the students' performing an educational assignment independently without interacting with other students using the teacher's help directly or indirectly. It also allows to pay attention to the differences in the rate of learning, taking into account the individual characteristics of students. For this form of work, both reproductive and research methods are used. Students perform tasks for comparing objects, compose their characteristics by typical plans, as well as diagrams and tables based on materials from different sources of knowledge. The students' ability to ask questions to the articles, to invent situations, discuss and solve problems becomes an adventure.

The front-line work involves the simultaneous execution of all the students of the same task under the direction of the teacher without taking into account the individual characteristics of the students. In the process of teaching the teacher relies on the most active and trained students. During this form of work, the partial-search method, work with visibility is used. For example, frontal conversation, frontal survey, frontal experiment, etc.

Group form is a way to organize training sessions, which put a certain task for a group of students. Group work involves the division of the students into separate groups that perform specific tasks. Tasks are planned in such a way that it is possible to evaluate the individual contribution of each member of the group. The composition of the group is selected in such a way that each participant can maximize self-realization.

There are such forms of group work: the team, grouped, paired.

The bulk form involves the organization of educational activities of permanent groups of students, who together plan the training activities, perceive, perform mutual control. All students are working on a single task.

Paired work. The student shows another new information that promotes quick and high-quality learning through communication between students.

Group work involves the formation of temporary groups of students to perform certain educational tasks. There are cooperative groups (each group performs part of the joint task) and differentiated-group (each group performs tasks according to the level of training opportunities).

The smallest taxonomic unit in the chain of formation of internal motivation for students is the techniques used at the lessons:

− conversation (in the introductory word the teacher outlines the range of issues that will be discussed at the lesson);

− creating a problem situation (question setting, demonstration of experiment or giving students a logical contradiction for solving and explaining when students lack knowledge);

− the use of technology "brainstorming", which involves collective creative work on solving a certain complex problem;

− the use of creative tasks (compilation of crosswords, scanwords, puzzles, writing fantastic stories, essays, poems with application of knowledge of the subject);

− use artistic and scientific literature during the lesson;

− creating a success story based on a more active approach to learning.

At different stages of a personality development during the formation of a motivational institution for self-improvement students use different motivational techniques. If teens are confined to disparate elements of self-education, then students develop personal rules of self-education, which determine the main lines of their behavior, deeds in different conditions. For self-improvement, students use two groups of motivational techniques: self-stimulation and self-primacy. Self-improvement is an important way of forming oneself as a person, development of abilities, formation of knowledge and skills. The desire for self-improvement is already inherent in a man, that he is never satisfied with himself.

Conclusions. Students' motivation is one of the most complex pedagogical problems of nowadays. The effectiveness of the educational process is directly related to the motivation and incentive to master the future profession. The main factor influencing the motivation of students to study is the mastery of knowledge, skills and abilities, which will later form the foundation of professional activity. Motivational processes in student learning can and should be managed: teachers should create conditions for the development of motives to stimulate students.

All higher spiritual needs of a man – are knowledge, self-affirmation, self-expression and self-actualization. This is the desire for self-improvement, self-development. Motivation of learning means opening the way for improving the quality of education. The main task of modern learning is to stimulate students' learning and their cognitive activity and to develop cognitive needs. After all, teaching is an art, not a craft. To invent, to demand, to improve – is the only possible course for a modern teacher.

REFERENCES:

1. Artino A. Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2008. № 24 (3). P. 260-270. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x.

2. Bandura A. Self-Regulation of Motivation and Action through Goal Systems. *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988. P. 37-61. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-2792-6_2 (Last accessed: 20.02.2025).

3. Brophy J. Motivating students to learn. 3'rd ed. New York: Routledge, 2010. 418 p.

4. Carroll. E. Izard. The Psychology of Emotions. Springer US, 2004. 452 p.

5. Keller J. Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York: Springer, 2010. 364 p.

6. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. № 25(1). P. 54-67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020

1. 7 Schunk D. H., Meece J. L., Pintrich P. R. Motivation in education: Theory, research, and applications (4th ed.). Pearson, 2014. 464 p.

7. Wentzel K. R. Teacher-student relationships. *Handbook of motivation at school*. Routledge/Taylor & Francis Group, 2016. P. 211-230.

8. Власова О.І. Педагогічна психологія. К.: Либідь, 2005. 400 с.

9. Гебос А. І. Психологія пізнавальної активності учнів (у навчанні). Кишинів, 1975. 104 с.

10. Дусавицький А. Мотиви навчальної діяльності студентів: Навчальний посібник/А.К. Дусавицький. Харків: ХДУ, 2007. 55 с.

11. Занюк С. С. Аналіз психологічнх закономірностей і механізму розвитку мотивації. *Педагогіка, психологія. Науковий вісник Волинського державного університету.* 1997. № 7. С. 91-92.

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OFCOOPERATIVE LEARNING

УДК 378; 37.09
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.35

Ільчук Л.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Швидків М.Л.,
заслужений артист України, доцент,
доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

У статті акцентовано на проблемі використання сучасних цифрових інструментів в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Водночас йдеться про формування цифрових компетентностей здобувачів у контексті студентоорієнтованої освіти. Уточнено поняття «цифрова грамотність» і «цифрова компетентність», які корелюють між собою і виражають здатність особистості практично інтегрувати в освітній процес сучасне програмне забезпечення, цифрові технології, інтерактивні методи та засоби навчання. Обґрунтовано важливість інтеграції цифрових технологій у зміст освітніх компонентів професійного циклу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які спрямовані на їхні індивідуальні потреби та розвиток аналітичних і творчих здібностей. Актуальність даного питання визначається стрімким технологічним розвитком суспільства та необхідністю впровадження різних форм, методів і засобів інтерактивного навчання. З'ясовано, що створення навчального контенту за допомогою цифрових платформ сприяє активізації мислення здобувачів, стимулює пізнавальний інтерес до отримання нових знань, умінь і навичок. Зроблено спробу узагальнити цифрові застосунки по категоріях відповідно до поточних навчальних завдань: «Інструменти для спільного створення навчального контенту», «Інструменти для діяльності у віртуальному класі» «Інструменти для обміну ідеями» «Інструменти для організації контенту» та «Інструменти, що підвищують продуктивність праці». Зазначено, що деякі з поданих цифрових платформ більше орієнтовані на потреби викладачів і адміністраторів, тоді як інші на навчальну діяльність здобувачів. Проаналізовано найоптимальніші цифрові інструменти для створення віртуального навчального контенту у галузі музичного мистецтва, серед яких: Kahoot, LearningApp, H5P, LiveWorksheets, Renderforest. Розкрито особливості роботи із зазначеними онлайн-платформами у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед можливостей запропонованих сервісів: створення різних варіантів інтерактивних завдань, інтерактивного відео, дидактичних ігор, анімованого контенту за допомогою шаблонів і штучного інтелекту, додавання медіа та посилань, конструювання веб-сайтів, створення мультфільмів, логотипів тощо.

Ключові слова: *майбутні учителі музичного мистецтва, цифрові компетентності, цифрові інструменти, спільне навчання, інтерактивні завдання.*

The article focuses on the problem of using modern digital tools in the educational process of training future teachers of music. At the same time, it is about the formation of digital competencies of applicants in the context of student-oriented education. The concepts of "digital literacy" and "digital competence" are specified, which correlate with each other and express the ability of an individual to practically integrate modern software, digital technologies, interactive methods and teaching aids into the educational process. The importance of integrating digital technologies into the content of educational components of the professional cycle of training future teachers of music, which are aimed at their individual needs and the development of analytical and creative abilities, is substantiated. The relevance of this issue is determined by the rapid technological development of society and the need to introduce various forms, methods and means of interactive learning. It was found that the creation of educational content using digital platforms contributes to the activation of students' thinking, stimulates cognitive interest in obtaining new knowledge, skills and abilities. An attempt was made to generalize digital applications by categories in accordance with current educational tasks: "Tools for joint creation of educational content", "Tools for activities in a virtual classroom", "Tools for exchanging ideas", "Tools for organizing content" and "Tools that increase labor productivity". It is noted that some of the presented digital platforms are more focused on the needs of teachers and administrators, while others are focused on the educational activities of applicants. The most optimal digital tools for creating virtual educational content in the field of musical art were analyzed, including: Kahoot, LearningApp, H5P, LiveWorksheets, Renderforest. The features of working with the specified online platforms in the context of professional training of future teachers of musical art were revealed. Among the capabilities of the offered services are the creation of various options for interactive tasks, interactive videos, didactic games, animated content using templates and artificial intelligence, adding media and links, designing websites, creating cartoons, logos, etc.

Key words: *future music teachers, digital competencies, digital tools, collaborative learning, interactive tasks.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У світлі постійно зростаючих суспільних вимог до професійних якостей вчителя музичного мистецтва виникає необхідність переосмислення підходів до процесу підготовки педагогів у закладах вищої освіти. Відповідно, зміст навчальних курсів повинен містити актуальну інформацію, окреслювати інноваційні форми, методики та засоби навчання, тобто готувати студента до майбутньої професійно-творчої діяльності у новій українській школі.

Розвиток сучасних технологій навчання, активне використання школярами різних гаджетів під час уроків музичного мистецтва детермінують необхідність формування цифрових компетентностей у майбутніх освітян. Формула нової української школи включає наскрізне застосування цифрових інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Їхнє запровадження має стати системним, що суттєво розширить навчальні можливості педагога. Адже, таким чином у школярів формуються важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності, зазначено у концепції НУШ [4, с. 8].

Саме тому, поглиблене опанування майбутніми вчителями сучасних цифрових інструментів, їх активне використання під час навчання сприятиме формуванню тих знань, умінь і навичок, які так необхідні сучасному прогресивному освітянину.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Цифровізація освітнього процесу стала поштовхом до дослідження науковцями та педагогами різноманітних цифрових платформ для спільного навчання, особливостей їх використання у професійній підготовці фахівців. Ці питання розглядали Н. Бідюк, Д. Бідюк, Г. Генсерук, О. Когутюк, С. Мартинюк, Н. Скрипник та ін. Значення цифрових інструментів в онлайн та офлайн навчанні комплексно досліджували Т. Близнюк, Т. Васильєва, О. Вощевська, Р. Гуревич, І. Гевко, Л. Гаврілова, Л. Кібенко, С. Книш, Ю. Петрушенко, Н. Рубльова, Т. Собченко, Т. Тронь. Проблеми цифровізації вищої освіти в умовах воєнного стану фактично вивчали С. Біліченко, Л. Бєловецька, К. Грецька, І. Лісецька, С. Лупаренко, В. Міщенко, Б. Мізюк, Ю. Миронов, М. Рябокінь та ін. Особливості формування цифрових компетентностей майбутніх педагогів досліджували О. Буйницька, Г. Генсерук, М. Князєва, Ю. Локарєва, Н. Морзе, О. Овчарук, І. Павленко, С. Прохорова, Я. Топорівська, О. Цюняк, Т. Шевченко та ін. Складові цифрової компетентності стали об'єктом наукових розвідок Р. Александрова, М. Антонченка, О. Базелюк, Л. Благодир, Л. Гаврілової, К. Гринчишиної, А. Гуржія, І. Данченко, О. Іваницького, В. Кірєєва, О. Сисоєвої, Я. Топольника та ін. Водночас, у наукових напрацюваннях Г. Генсерук і О. Овчарук зроблено аналіз європейських стандартів щодо визначення цифрової компетентності (проєкт Європейської комісії DigComp та охарактеризовано Рамку цифрової компетентності для громадян [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зазначені вектори наукових розвідок не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. Опрацювання літератури показало, що дослідники не достатньо глибоко вивчали значення цифрових платформ у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка, як відомо, має враховувати сучасні освітні потреби здобувачів. Студент, як отримувач освітніх послуг, займає переважно пасивну позицію в навчанні. Саме тому, на нашу думку, використання цифрового контенту стимулюватиме майбутніх освітян до більш активного та результативного засвоєння інформації, сприятиме формування цифрових компетентностей.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ми хочемо зосередити увагу на основних орієнтирах для освітян щодо цифровізації освітнього процесу, що стосується організації майбутньої співпраці з учнями. У контексті зазначеного вважаємо за доцільне зупинитися на важливих діяльнісно-практичних аспектах інтегрування сучасних цифрових інструментів у навчання під час засвоєння майбутніми педагогами-музикантами нових знань, необхідних для якісного виконання практичних завдань, що й визначило мету статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному діджиталізованому суспільстві цифрова грамотність є однією з ключових компетентностей учителя музичного мистецтва. Важливим бачиться здатність педагога урізноманітнювати, а саме робити ефективнішим і цікавішим процес офлайн- та онлайн-навчання, у тому числі через створення різноманітних завдань на цифрових платформах.

Поняття цифрової грамотності широко описав американець П. Гілстер у своїй праці «Digital Literacy» («Цифрова грамотність»). Він зазначив, що сучасній особистості має бути притаманна здатність критично засвоювати та використовувати інформацію, одержувану за допомогою комп'ютера у різній формі з широкого діапазону джерел [7].

У Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 року цифрову компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь і навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використання таких технологій» [3]. На думку С. Прохорової, «цифрова компетентність є спроможністю

учителя ефективно та результативно використовувати ІКТ у своїй педагогічній діяльності і для свого професійного розвитку» [5, с. 115]. Г. Генсерук і С. Мартинюк трактують цифрову компетентність, як «цифрові навички, що забезпечують готовність і здатність особистості застосовувати цифрові технології впевнено, ефективно, критично й безпечно в усіх сферах життєдіяльності» [2, с. 159].

Найбільш ґрунтовно визначення «цифрової компетентності» подано О. Спіріним та О. Овчаруком в енциклопедичному виданні. Вони розуміють цю дефініцію як: «здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових технологій у професійних сферах і працевлаштування, освіти, дозвілля, громадської діяльності, що є життєво необхідними для участі у щоденному соціально-економічному житті» [6, с. 1095].

Підсумовуючи відзначимо, що поняття «цифрова грамотність» і «цифрова компетентність» корелюють між собою і виражають здатність особистості практично інтегрувати в освітній процес сучасне програмне забезпечення, цифрові технології, інтерактивні методи та засоби навчання тощо.

Процес формування цифрової компетентності майбутніх педагогів-музикантів через спільне навчання базується на інтеграції сучасних цифрових технологій у колективну діяльність студентів. Це дозволяє не тільки засвоювати нові знання, а й формувати навички командної роботи, критичного мислення та творчого підходу. Співпраця в навчанні передбачає спільну роботу педагога і здобувачів над завданнями, проєктами тощо.

Цифрові технології допомагають нам працювати в синхронному й асинхронному режимах, що особливо стало актуальним під час пандемії та російсько-української війни, коли здобувачі часто змушені навчатися дистанційно. Нині існує безліч інструментів для спільного виконання завдань як в офлайн- так і в онлайн-форматі. Однак, серед великої кількості цифрових платформ досить складно вибрати ті, які допоможуть викладачеві створити по-справжньому інтерактивне середовище електронного навчання. Ми розділили їх на категорії відповідно до поточних навчальних завдань.

Перша категорія – «Інструменти для спільного створення навчального контенту» об'єднує наступні цифрові платформи: iSpring Suite Max, Articulate 360, H5P, Udutu, Easygenerator. Ці інструменти є програмним забезпеченням, яке може використовуватися для створення будь-якого цифрового освітнього контенту. Вони містять низку привабливих функцій, що дозволяє користувачам співпрацювати між собою.

Друга група «Інструменти для діяльності у віртуальному класі» включає платформи Microsoft OneNote, Kahoot, Learning Apps, Cooltrain, Pear Deck. Зазначені сервіси дають можливість спільно працювати групою створюючи значущі та захоплюючі заходи, в яких можуть брати участь усі здобувачі. Таким чином, викладач залучає у план заняття цифрові ґаджети використовуючи переваги сучасних технологій.

Третя група «Інструменти для обміну ідеями» поєднує платформи ConceptBoard, Flip, Insert Learning, Figma, Book Creator, Soundtrap Edu. Першочерговими завданнями цих інструментів для спільної роботи є обмін ідеями, планування в команді та представлення всім навчальної інформації. За допомогою такого програмного забезпечення можна обмінюватися міркуваннями, інформацією та відгуками у візуально привабливий спосіб.

До четвертої групи «Інструменти для організації контенту» належать Padlet, Diigo, Zotero, Symbaloo, Renderforest. Це найкращі інструменти для співпраці та навчання. Вони дозволяють організовувати та компілювати ресурси для покращення цифрових компетентностей. Викладач і студенти можуть керувати вмістом створюючи таке середовище, в якому учасники освітнього процесу разом працюють над змістом курсу та матеріалами для занять.

П'ята група «Інструменти, що підвищують продуктивність» включає Google Workspace, Notion, iSpring Learn, 360Learning, Docebo, Schoology. Ці платформи сприяють якісній організації роботи на сучасному робочому місці та тісній ефективній співпраці з іншими під час виконання широкого кола завдань. З цих причин онлайн-інструменти продуктивності для спільної роботи стають все більш досконалими та широко використовуваними.

Як бачимо існує безліч інтерактивних платформ для спільного навчання, які сприяють формуванню цифрових компетентностей особистості. Ми ж хочемо запропонувати найбільш використовувані у фаховій підготовці вчителів музичного мистецтва.

Процес підготовки майбутніх педагогів поєднує вивчення ними різних освітніх компонентів, знання з яких необхідні у професійній діяльності. Так, опанування змісту навчальних дисципліни можливе у цікавій інтерактивній формі шляхом візуалізації освітнього контенту через використання цифрових застосунків H5P, Kahoot, LearningApps, Renderforest. Розглянемо їх детальніше.

Kahoot – це ігрова навчальна платформа з великою кількістю забавних вікторин з кількома варіантами відповідей або «кахутів». Їх можна проводити за допомогою відеоконференцій із загальним екраном, в той час як здобувачі відповідають на своїх пристроях. Kahoot інтегрується з Microsoft Teams, тому можна працювати в групах або спільно редагувати тексти. Панель інструментів для викладача пропонує можливість генерування «кахутів» з Пдф-файлів, синхронізацію з Google

Slides або ж створення «кахутів» за допомогою штучного інтелекту [1]. Зокрема, для того, щоб легко створювати «кахути» можна скористатися вже готовими шаблонами або ж задіяти інтегрований у цю платформу штучний інтелект. Приміром, для узагальнення знань з певної навчальної теми студенти виконують вправу «Quiz» (вікторина) або ж вправу «Мозковий штурм». Здобувачі приєднуються до вікторини за допомогою спеціального коду на власних пристроях і можуть працювати індивідуально або в парах. Таким чином, ця онлайн-платформа проста у використанні, має візуально привабливий інтерфейс, що робить її популярною для спільного навчання.

Плагін H5P дещо відрізняється як інструмент для спільного цифрового навчання. H5P є відкритим кодом і працює у веб-браузері або може бути інтегрований в Moodle. Цифровий застосунок є безкоштовним онлайн-інструментом, який розроблено для розроблення інтерактивного освітнього контенту, підтримує низку цікавих функцій, як-от вікторин та дидактичних ігор, але може бути дещо складним для освоєння. Серед можливостей H5P інструменти для створення інтерактивного відео, завдання «Множинний вибір», «Заповніть пропуски», «Перетягніть слова», «Набір єдиного вибору», «Перетягніть та опустіть», «Правда/неправда», «Позначте слова», «Аудіо». При роботі над відеоконтентом можна додати інтерактивності за допомогою пояснень, додаткових зображень, таблиць, функції заповнення бланка та запитань із варіантами відповідей.

Ще одним ефективним онлайн-інструментом, який використовуємо для спільного навчання і на освоєння якого не потрібно багато часу, є LearningApps. Перевагами цієї платформи є великий вибір шаблонів, можливість додавати медіа та посилання, автоматична перевірка відповідей і зручний конструктор вправ. Створення цифрових освітніх матеріалів на LearningApps можливе за допомогою таких інструментів як: «Знайди пару», «Класифікація», «Просте упорядкування», «Вільна текстова відповідь», «Заповни пропуски», «Вікторина», «Фрагменти зображень», «Аудіо- та відеоконтент», «Пазл», «Скачки», «Кросворд», «Знайди слово», гра «Парочки», «Вікторина з друкуванням» та ін.

Цифровий сервіс Renderforest є черговим інструментом за допомогою якого можна розробляти різноманітний навчальний контент для пояснення нового матеріалу на заняттях. Панель інструментів користувача містить багато можливостей для створення цікавого анімованого змісту за допомогою шаблонів. Приміром, обираємо персонажа для анімації та розпочинаємо створювати сюжет додаючи різноманітні сцени. Далі потрібно вписати українською мовою текст-звернення до студентів, обрати сцену та вставити відео. Для розроблення навчального матеріалу можна, зокрема, звернутися до вбудованого в цю програму штучного інтелекту, який значно полегшує таку роботу. За допомогою ШІ можливе генерування тексту, відео або ж аудіо супроводу, також конструювання веб-сайтів, створення мультфільмів, логотипів і багато іншого.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підсумовуючи зазначимо, що цифровізація давно стала невід'ємною частиною навчального процесу закладів освіти, тому цифрову грамотність визнано однією з ключових навичок сучасного педагога. Існують універсальні інструменти для спільної роботи в аудиторії та онлайн-навчанні редагування, взаємодії студентів. Деякі з поданих цифрових платформ більше орієнтовані на потреби викладачів і адміністраторів, тоді як інші на навчальну діяльність здобувачів. Вибираючи інструмент, важливо враховувати цілі та поточні завдання, які потрібно вирішити, адже від цього залежатиме ефективне використання того чи іншого цифрового застосунку. Саме тому ми погрупували інструменти так, аби краще можна було обрати ті, які допоможуть викладачеві створити по-справжньому інтерактивне середовище електронного навчання.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблематики. Перспективою може стати поглиблене вивчення різноаспектних можливостей використання інших цифрових інструментів в освіті, у тому числі штучного інтелекту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.

2. Генсерук Г. Р., Мартинюк С. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 158–162.

3. Концепція розвитку цифрових компетентностей. / Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. URL: № 167-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text (дата звернення 08.04.2025).

4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. Київ : МОН України, 2016. 34 с.

5. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. Серія «Педагогічні науки». 2015. Вип. 4. С. 113–116.

6. Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова компетентність. Енциклопедія освіти. Нац. акад. пед. наук України: 2–ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1095–1096.

7. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley, 1997. 276 p.

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АСТРОНОМІЇ

USING VIRTUAL MODELS TO DEVELOP DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE ASTRONOMY TEACHERS

УДК 378.52.43
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.36

Кульчицький Р.В.,
аспірант кафедри фізики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка

Мохун С.В.,
канд. техн. наук, доцент,
завідувач кафедри фізики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка

Стаття присвячена аналізу потенціалу інтеграції віртуальних моделей у процес професійної підготовки майбутніх учителів астрономії в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка з метою ефективного формування їхньої цифрової компетентності. В умовах стрімкої інформатизації освітнього простору та зростаючої потреби в педагогах, здатних ефективно використовувати цифрові технології у своїй професійній діяльності, питання розвитку цифрових навичок у майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін, зокрема астрономії, набуває особливої актуальності.

У статті розглядається сутність поняття «цифрова компетентність» у контексті педагогічної освіти, виокремлюються її ключові компоненти, такі як інформаційна грамотність, комунікація та співпраця в цифровому середовищі, створення цифрового навчального контенту, безпека в інтернеті та розв'язання проблем за допомогою цифрових інструментів.

Авторами проведено аналіз педагогічних можливостей віртуальних моделей як інноваційних інструментів навчання астрономії. Розкрито переваги їхнього використання для візуалізації тривимірних астрономічних об'єктів та процесів, розвитку просторового мислення студентів та підвищення їхньої мотивації до навчання. Особливу увагу приділено інтерактивному характеру віртуальних навчальних інструментів, що сприяє активній взаємодії студентів з навчальним матеріалом та глибшому засвоєнню знань.

На основі аналізу теоретичних засад та практичного досвіду використання віртуальних моделей, у статті розкрито їхній безпосередній вплив на розвиток цифрових навичок майбутніх учителів астрономії. Доведено, що систематичне використання цих технологій сприяє вдосконаленню інформаційної грамотності, формуванню вмінь створювати власний цифровий навчальний контент та розвитку навичок розв'язання професійних завдань за допомогою цифрових інструментів.

Ключові слова: *вища освіта, вчитель, астрономія, віртуальні моделі, симуляції, цифрова компетентність.*

The article is devoted to the analysis of the potential of integrating virtual models into the process of professional training of future astronomy teachers at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University in order to effectively form their digital competence. In the context of rapid informatization of the educational space and the growing need for teachers who are able to effectively use digital technologies in their professional activities, the issue of developing digital skills in future teachers of natural and mathematical disciplines, in particular astronomy, is of particular relevance.

The article discusses the essence of the concept of «digital competence» in the context of teacher education, identifying its key components, such as information literacy, communication and collaboration in the digital environment, creation of digital learning content, Internet safety, and problem solving with the help of digital tools.

The authors analyze the pedagogical possibilities of virtual models as innovative tools for teaching astronomy. The advantages of using them to visualize three-dimensional astronomical objects and processes, develop students' spatial thinking, and increase their motivation to learn are revealed. Particular attention is paid to the interactive nature of virtual learning tools, which promotes active interaction of students with educational material and deeper learning.

Based on the analysis of theoretical foundations and practical experience of using virtual models, the article reveals their direct impact on the development of digital skills of future astronomy teachers. It is proved that the systematic use of these technologies contributes to the improvement of information literacy, the formation of skills to create their own digital educational content and the development of skills to solve professional problems using digital tools.

Key words: *higher education, teacher, astronomy, virtual models, simulations, digital competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкою цифровізацією всіх її ланок. В умовах інформаційного суспільства цифрова компетентність стає ключовою вимогою до фахівців будь-якої галузі, включаючи педагогічну. Майбутні вчителі, зокрема вчителі астрономії, повинні не лише володіти глибокими знаннями з предмету, але й бути здатними ефективно використовувати цифрові технології в своїй професійній діяльності. Це включає вміння працювати з різноманітними цифровими ресурсами, створювати власний навчальний контент, організовувати інтерактивну взаємодію з учнями в цифровому середовищі та критично оцінювати інформацію.

Вивчення астрономії, що оперує складними тривимірними об'єктами та динамічними процесами, особливо виграє від використання візуальних інструментів. Віртуальні моделі та симуляції надають унікальну можливість для візуалізації абстрактних понять, дослідження явищ, які неможливо спостерігати безпосередньо, та проведення безпечних і контрольованих віртуальних експериментів. Застосування цих технологій у підготовці майбутніх учителів астрономії не лише сприяє глибшому розумінню предмету, але й є потужним

засобом формування їхньої цифрової компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провівши аналіз різних точок зору вітчизняних та зарубіжних вчених [2, 7-9, 12, 13], організацій та структур щодо визначення суті поняття цифрової компетентності особистості, ми дійшли висновку, що цифрова компетентність в своїй основі має низку базових елементів, таких як знання та уміння працювати в цифровому середовищі, здатність взаємодіяти та комунікувати з різними суб'єктами у кіберпросторі, уміння шукати та аналізувати інформацію, здатність до відповідальної поведінки в процесі створення та розповсюдження цифрового контенту, знання операційних і технологічних можливостей техніки, з якою необхідно взаємодіяти.

Питанням формування цифрової компетентності майбутніх учителів астрономії займається невелика кількість науковців та педагогів-практиків. Оскільки це відносно нова галузь, важко виділити окремих науковців у цьому питанні. Однак, в цьому напрямку можна виділити праці, які є вагомими у цій сфері, зокрема [3-6, 11].

Метою статті є розкрити потенціал використання віртуальних моделей для формування цифрової компетентності майбутніх учителів астрономії.

Виклад основного матеріалу. В Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на магістерському рівні вищої освіти навчальний план спеціальності 014 Середня освіта (Фізика та астрономія) передбачає вивчення вибіркової дисципліни «Практикум з астрономії», де майбутні вчителі фізики та астрономії вдосконалюють свої знання та навички в астрономії та вчаться застосовувати їх на практиці. Цей курс також надає можливість ознайомитися з методами проведення астрономічних спостережень.

Навчально-методичне забезпечення цього курсу дає студентам можливість виконати 25 практичних робіт, що охоплюють всі розділи курсу астрономії під час традиційного навчання.

Використання цифрових технологій у астрономічних практикумах є цінним інструментом для подолання обмежень, пов'язаних з погодними умовами, відсутністю спеціалізованого обладнання, пандемією та війною. Тому студенти отримують необхідні навички астрономічних досліджень за допомогою «віртуальних планетаріїв», таких як Stellarium, Google Earth, Celestia, WorldWide Telescope, Sky Chart, Star Walk, SkyPortal, а також спеціалізованих астрономічних сайтів, як от solarmonitor.org, space.jpl.nasa.gov, exoplanets.nasa.gov, hzgallery.org, exoplanet.eu.

Успішний педагогічний досвід з використанням цифрових технологій у процесі вивчення астрономії викладачів університету штату Небраска [10] ми втілили у власні педагогічні розробки. Нами було розроблено 6 практичних робіт з розділу «Основи сферичної астрономії», 8 практичних робіт з розділу «Кінематика Сонячної системи» та 10 практичних робіт з розділу «Фізика зір та туманностей» (рис. 1) на основі використання комп'ютерного моделювання, зокрема, використовуючи інтерактивні комп'ютерні моделі.

Методичні рекомендації до виконання цих завдань (наприклад, рис. 2) розміщено на сторінці курсу «Віртуальний астрономічний практикум» в системі Moodle нашого університету [1].

Аналіз опитувань здобувачів вищої освіти щодо ефективності використання цифрових технологій у процесі вивчення астрономії дозволяє зробити наступні позитивні висновки (рис. 3):

– Загалом позитивне сприйняття (більшість здобувачів висловлюють позитивне

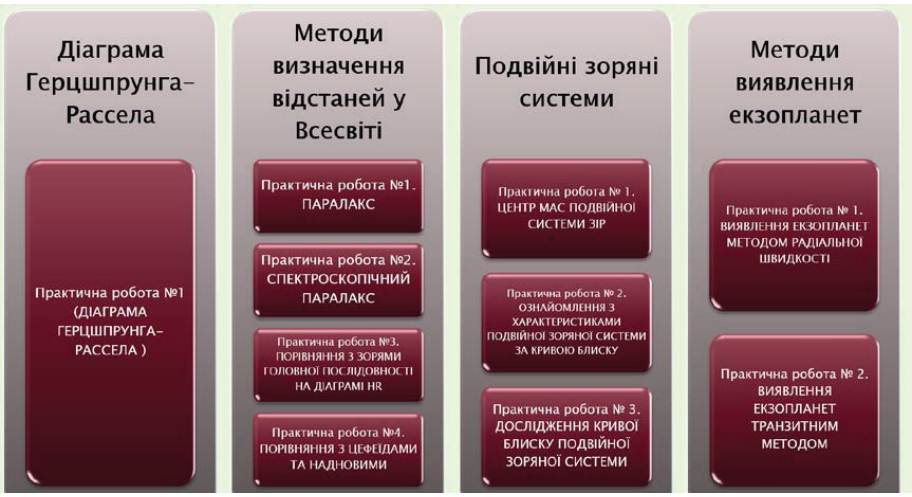


Рис. 1. Практичні роботи з розділу «Фізика зір та туманностей»

Практична робота № 2

ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПОДВІЙНОЇ ЗОРЯНОЇ СИСТЕМИ ЗА КРИВОЮ БЛИСКУ

ІКМ «Eclipsing Binary Simulator»

Відкрийте ІКМ «Eclipsing Binary Simulator» (рис. 1).

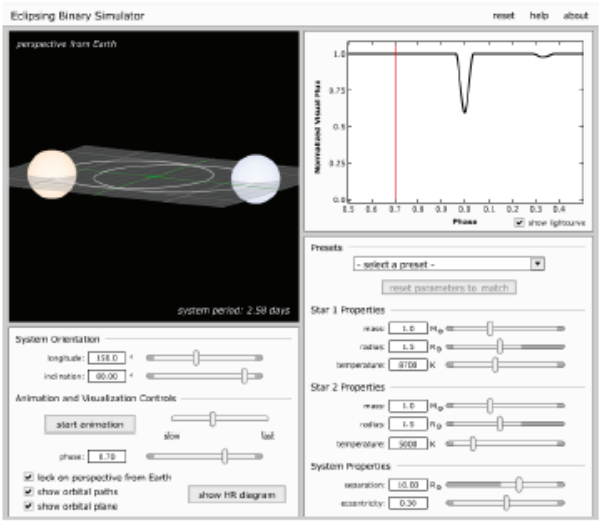


Рис. 1. Стартове вікно ІКМ «Eclipsing Binary Simulator»

Зверніть увагу, що у стартовому вікні ІКМ є чотири окремі панелі:

• панель тривимірної візуалізації у верхньому лівому куті, де ви можете побачити подвійну зоряну систему в русі.

• панель візуалізації кривої блиску у верхньому правому куті.

• панель попередніх налаштувань у нижньому лівому куті, яка містить параметри для налаштування симулятора.

• панель налаштувань у нижньому правому куті. Ця панель містить підпанелі, які дозволяють установити масу, радіус і температуру поверхні кожної зорі та побачити їхнє розташування на діаграмі HR. Існує також підпанель «Властивості системи», де можна встановити велику піввісь, ексцентриситет і нахил орбіти.

Рис. 2. Практична робота « Ознайомлення з характеристиками подвійної зоряної системи за кривою блиску»

ставлення до використання цифрових технологій у вивченні астрономії, вважаючи їх корисними та такими, що підвищують зацікавленість до предмету).

– Підвищення візуалізації та розуміння (Значна частина опитаних відзначає, що віртуальні моделі, симуляції та інші цифрові інструменти значно покращують візуалізацію складних астрономічних явищ і сприяють глибшому розумінню теоретичного матеріалу).

– Розвиток цифрової компетентності (опитування демонструють, що використання цифрових технологій у процесі навчання астрономії сприяє розвитку цифрової компетентності).

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що результати опитувань підтверджують значний потенціал цифрових технологій для підвищення ефективності та якості вивчення астрономії у закладах вищої освіти, а також для формування важливої для сучасного фахівця цифрової компетентності. Проте, для максимальної реалізації цього потенціалу необхідна продумана інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес та відповідна методична підтримка як для викладачів, так і для здобувачів.

Рис. 3. Результати анкетування здобувачів вищої освіти

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. Використання віртуальних моделей є ефективним педагогічним підходом, що має значний потенціал для формування цифрової компетентності майбутніх учителів астрономії. Інтеграція цих технологій у навчальний процес сприяє глибшому розумінню складних астрономічних концепцій, розвитку дослідницьких навичок та формуванню ключових компонентів цифрової компетентності, необхідних для успішної професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці практичних посібників та рекомендацій для викладачів педагогічних університетів щодо ефективного використання віртуальних інструментів для формування цифрової компетентності майбутніх учителів астрономії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Віртуальний астрономічний практикум. Електронний курс. ULR: https://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=3759.

2. Гуревич, Роман & Кобися, Володимир & Кобися, Алла & Кізім, Світлана & Куцак, Лариса & Опушко, Надія. (2022). Формування цифрової компетентності майбутніх учителів у вивченні комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 5-19. 10.31652/2412-1142-2022-63-5-19.

3. Ковалик І.П., Мохун С.В. Використання інтерактивної симуляції «Planetary Configurations Simulator» під час дистанційного навчання. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології, природничих наук в контексті вимог Нової української школи:* матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 26-27 травня 2022 р. С. 231-234.

4. Кульчицький Р.В., Мохун С.В. Інтерактивні моделі як доповнення навчального астрономічного дослідження. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали XII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Тернопіль, 9-10 листопада 2023 р. С. 86-89.

5. Ліннік І.С., Мохун С. В. Віртуальний астрономічний практикум. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали VIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Тернопіль, 11-12 листопада 2021 р. С. 240-243.

6. Мохун С.В., Федчишин О.М. Вивчення законів Кеплера під час дистанційного навчання за допомогою інтерактивної симуляції «Planetary Orbit Smulator». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали X міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Тернопіль, 10-11 листопада 2022 р. С. 151-153.

7. Наливайко О. Формування інформаційно-цифрової компетентності як результату професійної підготовки студентів класичних університетів. Педагогічний альманах. 2018. Вип. 40. С. 129–134.

8. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни) : зб .матеріалів всеукр.наук.-практ. семінару (Київ, 21 березня 2023 р.) / за заг.ред. О.В. Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 208 с.

9. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: колективна монографія / [колектив авторів]; за ред. В.Ю. Бикова, О.П. Пінчук. К.: ФОП Ямчинський О.В., 2019. 186 с.

10. «Astronomy Education». Астрономічна освіта, університет штату Небраска-Лінкольн, США. ULR: http://www.unl.edu/.

11. Mokhun S.V., Kulchytskyi R.V. The Role of Information Technology in the Training of Future Astronomy Teachers. *The decision of the Organizing Committee of the conference «The current stage of development of scientific and technological progress 2024"*. No 31 on February 20, 2024. C. 59-64.

12. Stommel J. Critical Digital Pedagogy: a definition, Hybrid Pedagogy. A digital journal of learning, teaching and technology, Nov. 2014. URL: http://www.hybridpedagogy.com/journal/critical-digital-pedagogy-definition/.

13. Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Nalyvaiko N. Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School. Theory and practice of introduction of competence ap- proach to higher education in Ukraine. Vienna : Premier Publishing. 2019.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ
TRANSFORMING ASSESSMENT IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

УДК 378:004.8
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.37

Сивачук О.М.,
ст. викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Національного університету «Запорізька політехніка»

Стаття присвячена трансформації системи оцінювання вищої освіти в умовах стрімкого розвитку генеративного штучного інтелекту (ШІ). Технологічний прорив у сфері штучного інтелекту змінює традиційні підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів, що змушує педагогів, адміністраторів та освітніх політиків шукати нові рішення для збереження ефективності освітнього процесу. Оцінювання є невід'ємною складовою освітньої діяльності, оскільки не лише вимірює успішність студентів, а й спрямовує викладання, розвиває навички й забезпечує об'єктивність та прозорість навчального процесу. Водночас застосування інструментів ШІ створює нові можливості для студентів: автоматизовані перекладі, мовні репетитори, перевірка тексту, зворотний зв'язок тощо. Це спричиняє необхідність критичного переосмислення традиційних методів контролю знань. Наголошено на важливості розвитку нових форм автентичного оцінювання, які враховують використання ШІ, із акцентом на потребу в етичному підході, творчому мисленні та самостійній аналітичній роботі студентів. Проаналізовано сучасні дослідження щодо впливу ШІ на навчання, зроблено акцент на тому, що ШІ не повинен замінювати викладача, а лише доповнювати навчальний процес. Наведено приклади змін у практиках викладання: створення персоналізованих завдань, оцінювання в класі, впровадження проєктного навчання. Відзначено доцільність підходу, за якого використання ШІ допускається за умови, що студент здатен обґрунтувати свій вибір, продемонструвати процес виконання завдання та пояснити отримані результати.
Окрема увага приділена тому, що ефективне впровадження технологій ШІ в освіту має супроводжуватися формуванням відповідних нормативно-правових рамок, що регулюють етичне використання нових технологій у навчальному середовищі. У висновках стверджується, що штучний інтелект не є загрозою, а радше інструментом, який при правильному підході може посилити освітній потенціал, сприяти розвитку вищих когнітивних навичок і адаптації студентів до викликів цифрового світу. Стаття закликає до глибшого вивчення нових форматів оцінювання, які відповідатимуть потребам сучасної академічної спільноти й забезпечуватимуть гармонійне співіснування технологій та людини в освіті.

Ключові слова: *навчання, викладання, критичне мислення, персоналізація освітнього процесу, взаємодія.*

The emergence and rapid advancement of generative artificial intelligence (GenAI) have significantly influenced various aspects of education, primarily the assessment domain. Traditional assessment methods – such as standardized testing, multiple-choice exams, and written assignments – are increasingly becoming inadequate in an environment where students can rely on AI tools to generate texts, correct language errors, analyze data, translate documents, and even provide constructive feedback in real time. These capabilities raise fundamental questions about the relevance, fairness, and reliability of existing evaluation systems.
This article explores the transformation of assessment practices under the influence of AI technologies. It analyzes how AI tools, when used thoughtfully, can personalize learning, streamline administrative tasks for educators, and enhance student engagement and understanding. At the same time, these tools present significant ethical and pedagogical challenges. There is a growing need to rethink evaluation strategies to ensure they promote not just the reproduction of knowledge but also the development of higher-order thinking skills, such as critical reasoning, ethical reflection, and creativity. The paper highlights several contemporary approaches educators use to address this shift, including in-class assessments, personalized tasks that discourage AI overuse, and the design of creative, project-based assignments that prioritize individual expression and independent thought.
One promising strategy discussed involves allowing students to use AI tools during task completion, provided they can clearly explain their decision-making process and demonstrate an understanding of the content. This both encourages responsible use of technology and aligns with educational goals aimed at developing self-awareness and accountability in learners.
Ultimately, the article emphasizes that while AI is reshaping education, it cannot replace teachers' social, emotional, and developmental roles. The human connection in education remains vital. The future of assessment will depend on educators' ability to integrate AI meaningfully while preserving the integrity, depth, and human-centered nature of the learning experience.

Key words: *higher-order thinking skills, critical thinking, AI tools, assessment practices, integrity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Як вказує Слюсарєва Л.М., «оцінювання навчальних досягнень учнів є невід'ємною складовою освітнього процесу» [1]. Воно вже давно стало частиною процесу навчання (для учнів) і викладання (для вчителів), а критерії ретельно розроблялися, щоб полегшити цей процес, забезпечуючи чіткі стандарти для вимірювання прогресу, гарантуючи справедливість і спрямовуючи як викладання, так і розвиток учнів. Ці критерії слугують основою для оцінювання засвоєння знань, розвитку навичок і загальної успішності, щоб забезпечити значущий прогрес і ефективність освіти. Однак сучасна цифрова епоха змінює парадигму освітнього оцінювання, вимагаючи переосмислення традиційних підходів і методів.

Все це добре працювало до недавньої розробки генеративного штучного інтелекту. GenAI дозволяє студентам виконувати письмові завдання набагато швидше та ефективніше, ніж будь-коли

раніше. ШІ може надавати відповіді на тест і пропонувати поліпшення в тексті, включаючи орфографію, граматику і структуру речень. Він також може аналізувати написане, пропонуючи конструктивний зворотний зв'язок і коригування. Крім того, інструменти перекладу допомагають учням перекладати завдання, презентації та відео на рідну мову, щоб покращити розуміння, або надають зворотний переклад, щоб виконати завдання без особливих зусиль. Інтерактивні репетитори зі штучним інтелектом допомагають їм практикувати мовні навички та поповнювати словниковий запас.

Таким чином, виникає нагальна потреба переглянути не лише способи виконання завдань, але й саму мету оцінювання в освітньому процесі. Як пише University World News, «ШІ може розкрити потенціал вищої освіти, але він вимагає вдумливого підходу до впровадження та врахування його обмежень» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Епоха штучного інтелекту створює як виклики, так і можливості для освітнього оцінювання. З одного боку, викладачі змушені застосовувати штучний інтелект у своєму навчальному процесі, щоб забезпечити його ефективність і актуальність. З іншого боку, їх заохочують інтегрувати інструменти штучного інтелекту в практику оцінювання, щоб покращити результати навчання. Все тому, що ШІ може допомогти в персоналізованому навчанні, оцінюванні та зворотному зв'язку, надаючи інформацію про поведінку та залученість студентів. Як зазначають українські науковці Н. Родінова, В. Логай та М. Ковальчук, «завдяки персоналізації освітнього процесу, автоматизації адміністративних обов'язків і наданню зворотного зв'язку в реальному часі, ШІ революціонізує освітню сферу, сприяючи більш ефективному навчанню» [3, с. 3]. Однак попри позитивний потенціал, зростає потреба в етичному регулюванні і формуванні цифрової грамотності як серед викладачів, так і серед студентів.

Стандартизовані стратегії оцінювання, такі як іспити або тести з множинним вибором, традиційно оцінюють академічну успішність учнів [4, с. 1]. Однак з постійним розвитком генеративних інструментів штучного інтелекту ці засоби перестають бути ефективними і повинні бути переглянуті або повністю змінені, щоб дати належну відповідь на виклики, спричинені штучним інтелектом. Впроваджуючи автентичне оцінювання, підвищуючи грамотність у галузі штучного інтелекту, використовуючи структуровані рамки та розробляючи комплексну політику, освітяни можуть адаптуватися до нового середовища, зберігаючи при цьому цілісність та ефективність оцінювання. Це вимагає міждисциплінарного підходу, залучення фахівців з педагогіки, етики, права та ІТ. Таким чином, «завдання освітян полягає в тому, щоб знайти правильний баланс – використовувати штучний інтелект для доповнення, а не заміни змістовної взаємодії між викладачами та студентами» [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Це не швидкий і не безболісний процес. До появи GenAI освітянам і політикам знадобилося чимало часу, щоб розробити ефективні інструменти для оцінювання та аналізу прогресу учнів. Однак сьогодні їм доводиться подвоювати зусилля, щоб впроваджувати нову політику, яка або обмежує використання технологій штучного інтелекту, або інтегрує їх в освітній процес. У цьому контексті важливо не лише створити політику, а й навчити студентів критично мислити, працювати з результатами ШІ та оцінювати їхню достовірність. Найкраще рішення цієї проблеми – прийняти ШІ і навчити своїх студентів використовувати його відповідально і розумно, що не є простою задачею. Оскільки ШІ може генерувати відповіді або допомагати учням аналізувати дані, ми повинні переорієнтувати наші навчальні цілі на навички мислення вищого порядку, такі як критичний аналіз, творчість та етичні міркування.

Мета статті. Метою є виявити сучасні підходи до оцінювання в умовах використання генеративного штучного інтелекту, дослідити їх ефективність і запропонувати шляхи інтеграції ШІ у навчальний процес без втрати академічної доброчесності та педагогічної цінності.

Виклад основного матеріалу. Багато вчителів намагаються розробити нові стратегії, щоб їхні учні виконували більшість завдань без допомоги штучного інтелекту. Деякі з них вирішили, що їхні учні повинні виконувати всі письмові завдання в класі, де їх можна контролювати. Інші мають індивідуальні або персоналізовані завдання, що унеможливлює використання учнями інструментів штучного інтелекту, інакше вони зазнають невдачі. Крім того, є й такі, що мають інтегровані завдання, які вимагають творчого підходу до розв'язання проблем, залучаючи учнів до практичних проектів, що потребують нестандартних рішень і нетрадиційного мислення [6]. Особливо ефективними виявляються завдання з відкритим результатом, які вимагають метарефлексії, пояснення логіки вибору, порівняння альтернатив.

І все ж, чесну та розумну ідею озвучила Джо Соке, фахівець з питань штучного інтелекту в освіті та викладач англійської мови як іноземної. Вона запропонувала зараховувати завдання як виконане, навіть якщо воно було виконане за допомогою інструментів штучного інтелекту, за однієї умови: студенти можуть надати докази всіх результатів своєї роботи і пояснити свій вибір, тобто можуть критично оцінити і презентувати свої завдання. І це найкраще рішення з тих, що були запропоновані до цього часу. Таким чином,

студенти будуть застосовувати критичне мислення, творчий підхід та етичні міркування. Вони повинні будуть переконатися, що те, що вони мають презентувати, дійсно представляє їх. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності за інтелектуальний продукт і розвитку навичок саморефлексії.

Штучний інтелект безперечно змінює систему вищої освіти, проте він не може повністю замінити викладача, наставника чи наукового керівника. Освітній процес є багатогранним і не обмежується лише виконанням навчальних завдань. Жива взаємодія в освіті відіграє ключову роль, оскільки включає важливі соціальні аспекти, такі як адаптація студентів до нового середовища, розвиток емоційного інтелекту, виховання, мотивація, контроль, заохочення та покарання, індивідуальний підхід і диференціація навчання. Крім того, саме викладач є провідником цінностей, гуманістичних орієнтирів та модератором етичної поведінки.

Висновки. Головна мета освіти – формування всебічно розвиненої особистості з чіткими переконаннями та цінностями, а не просто передача знань і навичок для виконання певних завдань. Взаємодія людини з технологіями штучного інтелекту може сприяти науковим проривам, але водночас існують ризики зловживання цією технологією.

ШІ слід розглядати як інструмент, який здатен значно полегшити як процес навчання, так і оцінювання якості знань, сприяючи покращенню освітніх результатів. Уже зараз викладачі «університетів мають усвідомити нову реальність сучасної вищої освіти» [7, с. 33], її виклики та перспективи, щоб ефективно використовувати можливості, які надає штучний інтелект.

Освітні установи мають стати осередками інновацій, де штучний інтелект служить інструментом розвитку, а не джерелом девальвації освіти. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення нормативно-правових рамок, що забезпечать етичне використання технологій штучного інтелекту в освітній та науковій сферах України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Слюсарєва Л. М. Формувальне оцінювання – ключовий чинник якісної освіти в НУШ. – Бібліотека методичних матеріалів. 2020. URL: https://vseosvita.ua/library/formuvalne-ocinuvanna-klucovij-cinnik-akisnoi-osviti-v-nus-192054.html (дата звернення: 27.03.2025).

2. Ghalayini M. Unlocking the potential of AI in higher education. *University World News.* 2023. URL: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230419095059196 (дата звернення: 27.03.2025).

3. Родінова Н. Л., Логай В. А., Ковальчук М. Б. Імплементація штучного інтелекту в оцінювання якості української освіти: вплив на академічну доброчесність. *Академічні візії.* – 2024. – № 30. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/978 (дата звернення: 27.03.2025).

4. Rethinking Assessment Strategies in the Age of Artificial Intelligence (AI). Charles Sturt University: Division of Learning and Teaching. URL: https://cdn.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0009/4261293/Rethinking-Assessment-Strategies.pdf (дата звернення: 27.03.2025).

5. Radice S., Boada D. A. Assessment and Evaluation in the Age of Artificial Intelligence. CTE Spotlight, 2024. URL: https://centerforteaching.catholic.edu/cte-spotlight/2024/11/assessment-and-evaluation-in-the-age-of-ai.html (дата звернення: 27.03.2025).

6. Strange K. Z., Cardamone C. Thinking about our Assessments in the Age of Artificial Intelligence (AI). Tufts University, 2023. URL: https://sites.tufts.edu/teaching/2023/01/31/thinking-about-our-assessments-in-the-age-of-artificial-intelligence-ai/ (дата звернення: 27.03.2025).

7. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics.* – 2024. – Т. 3, № 2. С. 27-35. URL: https://www.researchgate.net/publication/379491231_Vikoristanna_stucnogo_intelektu_u_visij_osviti_stan_i_tendencii (дата звернення: 27.03.2025).

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 82

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Ковальчук*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 24,42. Ум. друк. арк. 24,18.
Підписано до друку 29.04.2025. Замов. № 0625/525. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.