

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 91



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

ФАХОВЕ ВИДАННЯ

затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 7) (педагогічні науки, соціальна робота)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

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

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова
(протокол № 3 від 09 березня 2023 року)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова Редакційної ради);
Торбін Г. М. – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови Редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Ветров І. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Дробот І. І.* – доктор історичних наук, професор; *Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Синьов В. М.* – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:

Слабо В. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Редакційна колегія серії:

Биковська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; *Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; *Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-організаційного відділу, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти, секція «Мистецтво» Мукачівського державного університету; *Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор, Латвійський університет (Латвія); *Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); *Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві, (Польща); *Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н 34 **М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 91. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – 286 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

© Автори статей, 2023

© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2023

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 91



UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION

By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 7) (*pedagogical sciences, social work*)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(Minutes No 3 March 9, 2023)

Editorial board:

Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernydub R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Vietrov I. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Drobot I. I.* – Doctor of Historical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Synov V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:

Slabko V. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University.

Editorial board of the series:

Bykovska O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy» of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Teaching and Guiding, Volodymyr Hnatiuk Ternopil State Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Scientific and Organizational Department, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Olefrenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, Dragomanov Ukrainian State University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education, Section “Art”, Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw, (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. *Series 5.*

H 34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 91. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2023. – 286 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2023

© Editorial Board and Editorial Council, 2023

КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано значну роль іншомовної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Однією з складових іншомовної компетентності є фонетична. Фонетична компетентність присвячена вивченню мовних одиниць найнижчого рівня мовної структури – фонетикофонологічного. Значущість засвоєння фонетичного матеріалу зумовлюється тією роллю, яку виконують фонетичні одиниці в системі мови як засобу спілкування. Встановлено, що актуальність дослідження фонетичних питань зумовлюється компетентнісним підходом, зорієнтованим на формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечується сукупністю загальних, галузевих і спеціальних компетентностей. Проведено порівняльний аналіз понять «компетенція» і «компетентність». Досліджено особливості фонетичної компетентності у майбутніх вчителів іноземних мов, які полягають у здатності до правильного артикуляційного та інтонаційного висловлювання своїх думок і розуміння мовлення інших, яка базується на відповідних фонетичних навичках та знаннях. Саме від рівня сформованості вимовних навичок, від обсягу отриманих та засвоєних знань та динамічної взаємодії цих компонентів залежить ефективність формування фонетичної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови.

Розглянуто когнітивний компонент формування фонетичної компетентності майбутніх спеціалістів іноземної мови, який представляє собою готовність до комунікативно-мисленнєвої діяльності, що спрямована на оволодіння змістовним предметом спілкування. До його складу відносять знання фонетичної термінології, уміння та навички використання фонетичних знань, умінь і навичок оперувати фонетичними засобами спілкування.

Досліджено фонетичні знання, під якими розуміємо відображення існуючих у іноземній мові звукових явищ різних рівнів – звука, фонем, слова чи речення, правильних відношень між графемою і фонемою, а також транскрипційних позначень, однозначно характеризуючи звукові явища.

Ключові слова: компетенція, компетентність, субкомпетентність, когнітивний компонент, декларативні знання, процедурні знання, лінгводидактика.

На сучасному етапі розвитку суспільства професія майбутніх учителів англійської мови вимагає ряд сформованих компетентностей, зокрема фонетичної. Фонетична компетентність є обов'язковою складовою іншомовної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Формування означеної компетентності забезпечують заклади вищої освіти. Актуальність дослідження фонетичних питань зумовлюється компетентнісним підходом, зорієнтованим на формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечується сукупністю загальних, галузевих і спеціальних компетенцій. **Метою статті** є дослідження особливостей фонетичної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови.

У сучасній лінгвістиці та методиці мета навчання іноземним мовам розглядається у трьох аспектах: прагматичному, когнітивному та педагогічному. Зазначені аспекти співвідносяться з практичним, розвиваючим, виховним, які залишаються основними у практиці навчання іноземній мові та схожі з ними у змістовному сенсі. Така термінологічна трансформація у позначенні аспектів цілей навчання іноземній мові виступає цілком виправданою, тому що є не номінальною, а глибоко змістовною. Використанні терміни релевантні основним положенням сучасної лінгводидактики та методики навчання іноземним мовам. Різномасштабна детермінованість цілей навчання іноземним мовам зумовлена соціально-економічними, політичними та соціально-педагогічними факторами, дія яких виявляється у ставленні суспільства до іноземної мови, до рівня її якості мовної освіти на певному етапі соціально-економічного розвитку суспільства.

На сучасному етапі розвитку освіти головною метою навчання іноземним мовам буде формування особистості того, хто навчається, здатної приймати участь у опосередкованому і безпосередньому спілкуванні на міжкультурному рівні [2, с. 35] Тобто така особистість у сучасній лінгводидактиці кваліфікується як вторинна мовна особистість [2, с. 96].

Таким чином, стратегічна мета сучасної мовної освіти на усіх рівнях полягає у формуванні в тих, хто навчається, основних рис вторинної мовної особистості, що роблять студентів, які вивчають іноземну мову, здатними до адекватної соціальної взаємодії у ситуаціях міжкультурного спілкування.

Для правильного визначення поняття фонетична компетентність нам необхідно провести порівняльний аналіз понять компетентність та компетенція.

Сьогодні неможливо собі уявити висококваліфікованого фахівця без певного набору навичок. Ці набори навичок розглядаються в рамках компетентнісного підходу, однак цей підхід мало досліджений.

Так, у «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [8, с. 874]. Змістовною основою поняття компетенції є: знання, які повинні мати той, хто навчається; коло питань, з якими студент

повинен бути обізнан; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретного студента, які не є його особистісною характеристикою. У визначенні цього поняття чітко відображено когнітивний (знання) і регулятивний (повноваження, закон, статут) аспекти даного поняття.

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетентний» означено так: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [8, с. 874].

Як бачимо, поняття «компетентність» вживаємо, коли говоримо про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Отже, *компетенція* – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а *компетентність* – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській мові як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність».

Розглянемо поняття «компетенція» та «компетентність» у сфері освіти. Так, у проєкті українського державного стандарту загальної освіти сформульовано означення компетенції як «готовності учня використувувати уміння і навички, а також способи діяльності в житті для розв'язання практичних і теоретичних завдань». Ключовим у цьому визначенні є поняття «готовності» учня, яке означає «підготовлений до використання» знань і способів діяльності. Крім того, готовність передбачає також згоду, бажання що-небудь зробити, тобто включає аспекти умотивованості особи на виконання роботи.

Ряд українських учених визначають компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня. У структурі компетентності виділяють чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід.

Компетентність – інтегрований результат освіти, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв'язувати цілий клас задач; на відміну від навички є усвідомленою; на відміну від уміння є здатною до перенесення; удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність; на відміну від знання існує у формі діяльності, а не інформації про неї.

Таким чином, аналіз понять «компетенція» і «компетентність» дає підстави зробити такі висновки: *компетенція* – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки того, хто навчається, наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері; *компетентність* – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Компетентність є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Таким чином, стає можливим, розглянути більш детально поняття фонетична компетентність.

Фонетична компетентність розглядають як здатність до правильного артикуляційного та інтонаційного висловлювання своїх думок і розуміння мовлення інших, яка базується на відповідних фонетичних навичках та знаннях. Саме від рівня сформованості вимовних навичок, від обсягу отриманих та засвоєних знань та динамічної взаємодії цих компонентів залежить ефективність формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови.

Фонетична компетентність іноземної мови складається зі знань про артикуляційну базу мови, що вивчається, знання про будову органів мовлення, механізмів голосоутворення, специфіці артикуляції звуків; знання просодії; знання про інтонацію; знання основних фонетичних явищ та термінів; знання про способи артикуляції звуків у рідній мові, наприклад, знання про спільність або відмінність звуків, типах інтонації, що дозволяють забезпечити перенос чи уникнути інтерференції в оволодінні іншомовною вимовою; знання особливостей офіційних та неофіційних стилів мовлення та діалектах; знання про те, як соціальні фактори впливають на вибір фонетичних форм в залежності від віку, соціального положення, освітнього рівня; знання, котрі спрямовані на засвоєння лексичних і граматичних структур; уміння застосовувати знання на практиці та побудувати висловлювання, адекватне цілям та умовам комунікації; уміння застосовувати отримані знання в практиці спілкування; уміння використовувати ці знання для розрізнення лексичних і граматичних структур у мовленнєвому потоці; уміння розуміти та відтворювати мовлення відповідно цілям і умовам спілкування; уміння адаптувати власну вимову до стандартів іншомовної вимови з метою досягнення цілей комунікації.

Фонетична компетентність тісно пов'язана з формуванням граматичної та лексичної компетентності. Таким чином, фонетична компетентність виступає складовою частиною лінгвістичної компетенції, тісно пов'язана з усіма субкомпетенціями системи навчання іноземної мови та забезпечує їхню реалізацію.

Тому, фонетична компетентність – це заснована на знаннях, уміннях, навичках та відношеннях здатності студента здійснювати іноземну комунікацію відповідно до норм мови, що вивчається.

Виходячи з цього, фонетична компетентність складається з когнітивного, прагматичного, рефлексивного та соціокультурного компонентів.

Когнітивний компонент представляє собою готовність до комунікативно-мисленнєвої діяльності, що спрямована на оволодіння змістовним предметом спілкування. До його складу відносять знання фонетичної термінології, уміння та навички використання фонетичних знань, умінь і навичок оперувати фонетичними засобами спілкування.

Під фонетичними знаннями необхідно розуміти відображення існуючих у іноземній мові звукових явищ різних рівнів – звука, фонем, слова чи речення, правильних відношень між графемою і фонемою, а також транскрипційних позначень, однозначно характеризуючи звукові явища.

Розрізняють наступні класи фонетичних явищ: образи ознак явищ, що засвоюють за допомогою безпосередньо сприйняття та імітування (практичні знання); образи окремих явищ або засобів їхнього використання всередині класів мовних засобів у вигляді правил (знання, що пов'язані з теорією мови); образи взаємовідношень між графемами та їхніми фонематичними відповідностями як знання, закріплені у правилах; образи знаків міжнародної фонетичної транскрипції для рецептивного використання при відповідній вимові за даними слоника.

Знання фонетичних явищ у вузькому значенні можуть бути класифіковані залежно від їхнього співвідношення до окремого звуку/фонемі або правилам дистрибуції й комбінації звуків у певній мові, а також до явищ всередині слів чи всередині мовленнєвого такту або речення.

Представлення мови як багатопланової системи, як засобу комунікації з урахуванням специфіки функціонування мовних одиниць різних рівнів, потребує конкретизації сутності об'єктів фонетичної компетентності.

Говорячи про *когнітивний аспект* навчання іноземним мовам необхідно зазначити, що когнітивні аспекти функціонування особистості та інтелект людини проявляються у мовленні. Мовна особистість складається зі здатності людини здійснювати різні види мовленнєвої діяльності та реалізовувати різні комунікативні ролі у процесі соціальної взаємодії людей. Таким чином, когнітивний аспект цілей навчання іноземної мови пов'язано з когнітивним розвитком у тих, хто навчається, та налічує сферу таких категорій, як: знання, мислення, процеси розуміння, сприйняття, що задіяні в ході навчання студентів іноземної мови, до культури країни, мова якої вивчається.

Когнітивний процес вивчення іноземної мови пов'язано з оволодінням двома типами знань – *декларативними та процедурними*, що набувають студенти емпіричним та академічним шляхами. Фонетичні декларативні й процедурні знання про фонетичну сторону мовлення: фонемі та їхні артикуляційно-акустичні характеристики, основні модифікації звуків у потоці мовлення, фонетичну організацію слів (склад, словесний наголос), інтонацію та її складники (мелодіку, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність, тембр), транскрипцію й інші умовні символи (залежно від іноземної мови) та графічні можливості відображення інтонації [1, с. 193]. Обидві категорії знань мають велике значення для оволодіння вміннями та навичками іншомовного мовлення, тому що процедурна категорія представляє собою деяку послідовність дій, що необхідно виконати з мовним матеріалом для того, щоб іншомовна комунікація відбулася. Так, мовні знання людини існують не самі по собі, а формуються у процесі її багатообразного досвіду і створення індивідуальної концептуальної картини світу.

Також необхідно зазначити, що когнітивний аспект фонетичної компетентності іноземної мови пов'язано з формуванням у студентів мовних та мовленнєвих здібностей, психічних процесів, що гарантують успішне оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю.

Процес формування базових когнітивних структур сприяє когнітивному розвитку та формуванню мовної свідомості студента, на основі якого відбувається проникнення в іншу культуру, тобто формуються соціокультурні образи. Тому когнітивний аспект навчання іноземної мови пов'язано з розвитком у студентів здатності до гнучкого використання різних видів інформації, вмінням коректно відтворювати її.

Успішне оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю також залежить від інших психічних процесів, рис характеру та психологічних індивідуальних характеристик, а також від оволодіння студентами стратегіями роботи з мовою.

Таким чином, когнітивний аспект навчання іноземним мовам передбачає оволодіння ним не лише як засобом міжкультурного спілкування, але і використання його як інструмента пізнання нової лінгвокультурної діяльності, когнітивного розвитку студента та оволодіння новою мовою.

Оволодіння фонетичною компетентністю є необхідною умовою для здійснення ефективної іншомовної міжкультурної комунікації. Коректне фонетичне забарвлення мовлення майбутнього вчителя іноземної мови дає змогу йому не лише передавати інформацію, а й виражати власне ставлення до співрозмовника та предмета розмови, здійснювати вплив на учасників комунікативного процесу. Фонетична компетентність

є здатність майбутнього вчителя іноземної мови правильно артикулювати та інтонаційно висловлювати власні думки і розуміти мовлення інших. Для цього майбутнім учителям іноземних мов необхідно оволодіти відповідними фонетичними знаннями і навичками. Саме від їх рівня сформованості, від обсягу опанованого студентами знання та усвідомлення динамічної взаємодії цих компонентів залежить ефективність формування фонетичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Використана література:

1. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетентності. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. К. : Ленвіт, 2013. С. 195–215.
2. Вишневецький О. І. Методика навчання іноземних мов. Київ: Знання. 2011. С. 46-59.
3. Коваленко О. Я. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. Київ. 2008. № 3. С. 50–61.
4. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1. А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Вид-во «АКОНІТ». 2006. 926 с.
5. Яценюк Н. І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника: змістовий компонент. *Зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: педагогічні науки.* 2011. № 6. С. 57–63.

References:

1. Borysko N. F. (2013). *Metodyka formuvannya inshomovnoi fonetychnoi kompetentnosti* [Methods of forming foreign phonetic competence]. *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriia ta praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv.* S. 195-215 [in Ukrainian].
2. Vyshnevskiy O. I. (2011). *Metodyka navchannya inozemnykh mov.* [Methodology of teaching foreign languages]. Kyiv : Znannia. S. 46–59. [in Ukrainian].
3. Kovalenko O. Ya. (2008) *Formuvannya kompetentnisnogo pidkhodu do vvychennia inozemnykh mov.* [Formation of a competence-based approach to learning foreign languages]. Kyiv. № 3. S. 50–61. [in Ukrainian].
4. *Noviy tлумачniy slovník ukraýnskoyi movi (u troh tomah).* (2006). [A new explanatory dictionary of the Ukrainian language (in three volumes)]. tom 1. A – K / Ukladachi: V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko. Kyiv, Vid-vo «AKONIT», 2006. 926 s. [in Ukrainian].
5. Iatseniuk N. I. (2011). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia inozemnoi movy do formuvannya inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii molodshykh shkoliariv zasobamy pidruchnyka : zmistyvnyi komponent* [Preparation of the future teacher of a foreign language for formation of foreign communicative competence of junior schoolboys by means of the textbook: semantic component]. *Zb. nauk. prats Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii : pedahohichni nauk. Coll. Science. Proceedings of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series: pedagogical sciences.* № 6. S. 57–63 [in Ukrainian].

Avramenko B. Cognitive aspect of phonetic competence of students of language specialties

The article analyses the significant role of foreign language competence in the professional training of future foreign language teachers. One of the components of foreign language competence is phonetic competence. Phonetic competence is devoted to the study of linguistic units of the lowest level of the language structure – phonetic-phonological. The importance of mastering phonetic material is determined by the role that phonetic units play in the language system as a means of communication. It has been established that the relevance of the study of phonetic issues is determined by the competence approach focused on the formation of future foreign language teachers' readiness for professional and pedagogical activities, which is ensured by a set of general, sectoral and special competences. A comparative analysis of the concepts of «competency» and «competence» is carried out. The features of phonetic competence of future foreign language teachers, which consist in the ability to express their thoughts correctly in articulation and intonation and to understand the speech of others, based on the relevant phonetic skills and knowledge, are investigated. It is the level of pronunciation skills, the amount of knowledge acquired and mastered and the dynamic interaction of these components that determine the effectiveness of the formation of future foreign language teachers' phonetic competence.

The article considers the cognitive component of the formation of future foreign language teachers' phonetic competence, which is a readiness for communicative and thinking activities aimed at mastering the meaningful subject of communication. It includes knowledge of phonetic terminology, skills and abilities to use phonetic knowledge, skills and abilities to operate phonetic means of communication.

Phonetic knowledge, which is understood as the reflection of sound phenomena of different levels existing in a foreign language – sound, phoneme, word or sentence, correct relations between grapheme and phoneme, as well as transcriptional notation, unambiguously characterising sound phenomena, is studied.

Key words: *competency, competence, subcompetence, cognitive component, declarative knowledge, procedural knowledge, linguodidactics.*

УДК 373.2.013.3:001.895

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.02>

Апрелєва І. В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У СИСТЕМІ ВІДНОСИН «ПЕДАГОГ» – «ДИТИНА»

У статті розглядаються окремі аспекти реалізації ідей педагогіки партнерства у системі відносин «педагог» – «дитина». Наголошено на тому, що наставництво є найбільш чутливий до потреб і проблем дитини формат відносин. Проаналізовано та розглянуто питання реалізації педагогічного наставництва в роботі з дітьми дошкільного віку. Акцентовано на доцільності вивчення означеного питання в контексті здійснення педагогом соціально-педагогічної діяльності, яка є невід'ємною частиною його професійних функцій. Визначено, що у роботі з дошкільниками наставництво виглядає як серія педагогічних взаємодій на широкій соціально-особистісній основі, спрямованих на забезпечення гармонійного протікання формування особистості дитини, її соціалізації та індивідуалізації у соціально-культурному просторі закладу дошкільної освіти. Педагог-наставник може виконувати важливу роль у формуванні особистості дитини, яка належить до категорії проблемних. Зазначено, що ефективна соціально-педагогічна робота педагога неможлива глибокого вивчення суті проблемної ситуації та її причин, визначення індивідуальних особливостей особистості дитини, її соціально-психологічного потенціалу.

Автором стверджується, що комплексне використання практик педагогічного наставництва створює всі умови для забезпечення саморозвитку, самоствердження особистості дитини, формування її позитивної Я-концепції. Розкрито моральний зміст наставницької діяльності, який полягає у тому, що педагог спрямовує свої зусилля на активізацію сил кожного з вихованців та своїх власних. Визначено, що найбільш поширеними методами досягнення поставленої мети у процесі педагогічного наставництва є супровід, підтримка, демонстрація, захист. З'ясовано найбільш комфортні для дитини ролі, які виконує педагог-наставник: тьютор, фасилітатор, консультант, тренер, модератор, медіатор. Зазначено, яким саме вимогам повинен відповідати педагог з метою досягнення найкращого результату у наставницькій діяльності.

Ключові слова: педагогіка партнерства, педагогічне наставництво, співпраця, соціально-педагогічна робота, позитивна взаємодія.

Головний стратегічний напрям розвитку вітчизняної систем освіти лежить у площині двох основних новацій – компетентнісної парадигми освіти й педагогіки партнерства.

Внаслідок проведених в освітній системі змін, пріоритет з масових педагогічних явищ було зміщено на особистість дитини, вивчення можливих шляхів й обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття та самореалізації у процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Особливого значення набувають пошуки принципово нових механізмів налагодження конструктивних стосунків між суб'єктами освітнього процесу.

На сьогоднішні освітні проблемні питання вирішуються на двох рівнях: щоденному та науковому. На щоденному рівні педагоги закладів освіти обговорюють такі питання: поваги до особистості дитини, визнання її унікальності; діалогічної структури організації та проведення занять; співпраці та співтворчості як у процесі безпосереднього навчання, так і у повсякденному житті; упровадження методів та прийомів індивідуалізації освітньої діяльності. У такій освітній системі координат запроваджуються якісно нові форми взаємодій суб'єктів педагогічної діяльності, змінюються функції вихователя, наголошується на ролі педагога як професіонала-партнера в освітньому процесі.

Ідея педагогічного партнерства присутня у працях багатьох представників гуманістичного напрямку в педагогіці. Останнім часом у науковому дискурсі домінує зростання інтересу до практики наставництва як особливого виду партнерської взаємодії в умовах закладу дошкільної освіти.

Серед авторів, які зробили чималий внесок у вивчення проблеми наставництва в педагогічній діяльності, слід назвати О. Безсонову, І. Булюбаш, Н. Гавриш, Ф. Гаутмана, Д. Джейкобса, П. Девіда, Д. Дж. Мейера, С. Кулакова, І. Ляха, Т. Осипову, П. Ховкінса, Р. Шохета, О. Чеховську. Науковцями доведено, що наставництво є успішною формою взаємодії для особистісного розвитку молодого педагога. Втім, залишається недостатньо дослідженим питання значення реалізації практики наставництва у системі відносин «педагог» – «дитина» в умовах закладу дошкільної освіти.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати особливості реалізації практики наставництва у роботі з дітьми дошкільного віку у контексті утвердження педагогіки партнерства в освіті.

З кожним роком все більше науковців приділяють свою увагу питанню реалізації практики наставництва в освітньому процесі, розглядаючи його у різних контекстах. У наукових працях вітчизняних вчених йдеться про необхідність забезпечення: психолого-педагогічного супроводу як цілеспрямованого педагогічно виваженого впливу на особистість дитини (Т. Кочубей, Л. Іщенко, С. Гаврилюк, І. О. Луценко, А. Богуш, Л. Калмикової, Т. Піроженко, С. Поворознюк та ін.); педагогічної підтримки процесу особистісного розвитку дитини (О. Кононко, Н. Колосової, С. Ладивір, О. Сухомлинської); ефективної соціальної фасилітації (Л. Зданевич, О. Караман, О. Кузьменко, І. Рогальська-Яблонська) в освітньому процесі. В освіті практики наставництва

ефективно реалізовували педагоги, такі як Ш. Амонашвілі, О. Газман, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та інші.

Наставництво в класичному розумінні розглядається як відносина, в яких досвідченіша чи більш обізнана особа допомагає менш досвідченій або менш обізнаній засвоїти певні компетенції [2].

Щодо сутності поняття «педагогічне наставництво», максимально виразною вважаємо думку Т. Осипової, яка розглядає його як систему суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що ґрунтується на актуалізації наставником життєвого і професійного досвіду, педагогічної підтримки в розвитку духовно-моральної сфери вихованців, створенні сприятливих умов для самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення особистості учнів за власною освітньою траєкторією розвитку [10, с.12].

Розмірковуючи над проблемою реалізації наставництва в закладі дошкільної освіти, вважаємо за доцільне розглядати це питання в контексті здійснення соціально-педагогічної діяльності, яка є невід'ємною частиною професійних функцій педагога. Відмітимо, що наставник може виконувати важливу роль у формуванні особистості дитини з особливими освітніми проблемами (діти з порушеннями психофізичного розвитку, соціально незахищені, педагогічно занедбані, з порушеннями соціальної адаптації, обдаровані, та діти, що перебувають у кризових життєвих ситуаціях, тощо), стаючи для неї активною підтримкою, захистом і другом.

По суті, у роботі з дошкільниками наставництво виглядає як серія педагогічних взаємодій на широкій соціально-особистісній основі, спрямованих на забезпечення гармонійного протікання формування особистості дитини, її соціалізації та індивідуалізації у соціально-культурному просторі ЗДО.

Педагог-наставник у своїй діяльності орієнтується на індивідуальні освітні потреби дитини. Варто зазначити, що будь-які дії вихователя будуть малоефективними без глибокого вивчення суті проблемної ситуації та її причин, визначення індивідуальних особливостей особистості дитини, її соціально-психологічного потенціалу.

В психолого-педагогічній науці потенціал особистості пов'язується з процесами актуалізації, реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, сходження до самого себе, прагнення «вийти за власні межі», самотворення, самовираження, самоствердження, самореалізації, розвитку (інтерактивного, рольового, соціокультурного), інтеріоризації [7, с.407]

Соціально-психологічний потенціал як активний ресурс особистості допомагає досягти успіху, ефективного виконання діяльності. Ресурсний потенціал дошкільника передбачає розкриття і розвиток, проявляється у соціокультурному середовищі, формуючись під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

Для точного визначення сутності проблеми особистості дитини педагогу необхідно зібрати максимальну кількість даних про вихованця, спосіб його життя, найближче соціальне оточення, сім'ю, а також здійснити аналіз інформації для розробки плану соціально-педагогічної допомоги.

Для цього педагог повинен вміти: використовувати діагностувальні методики щодо розвитку особистості дитини; аналізувати й інтерпретувати отримані результати та розробляти індивідуальні програми розвитку для дітей; обирати відповідно особливостям розвитку кожної дитини необхідний методичний супровід; спрямовувати необхідну інформацію на підвищення психолого-педагогічної компетентності вихователів, батьків, громадськості, застосовуючи інтерактивні методи взаємодії; реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти спільно з командою психолого-педагогічного супроводу. Організація комплексної соціально-педагогічної допомоги та розвитку особистісного потенціалу дошкільника є неможливими без об'єднання зусиль всіх зацікавлених сторін, інтеграції і координації.

Спираючись на напрацювання таких вчених, як-от: Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, О. Кононко, О. Леонтєва, А. Маслоу, В. Огнев'юк, С. Рубінштейн, Т. Піроженко, І. Рогальська-Яблонська, О. Савченко, С. Харченко, І. Якиманська, необхідно відзначити взаємозв'язок формування соціальної успішності особистості та спеціально організованого педагогічного впливу. Вхідження дитини в середовище ЗДО відбувається через орієнтування у спільній діяльності й долучення до неї як співучасника [5].

Співпрацюючий стиль педагогічної взаємодії, рівність участі кожного в освітньому процесі є найкращими умовами для особистісного розвитку дошкільника. На встановлення формату партнерства між педагогом та дитиною впливає культура педагогічного впливу, що передбачає розвивальний вплив. Культура педагогічного впливу виявляється, насамперед, не у визначенні мети для дитини і контролі за її досягненнями, а в створенні сприятливих умов для стимулювання самостійного інтелектуального, морального, естетичного пошуку, розвитку [1, с.129.] За умов підтримки партнерських міжособистісних стосунків з дорослими і однолітками діти вільно пізнають світ, пробують себе без страху зробити помилку та бути за це покараними.

Моральний зміст педагогічного наставництва полягає у тому, що педагог спрямовує свої зусилля на активізацію життєвих ресурсів кожного з вихованців та своїх власних сил. Наставництво створює умови для формування та розвитку у вихованців певних життєвих навичок та якостей, яких вимагає від них сучасне технологічне суспільство:

- вміння гнучко адаптуватись до життєвих умов, що швидко змінюються;
- навички вільного, самостійного, критичного мислення;
- уміння бачити, формулювати проблему, знаходити найбільш ефективні, раціональні шляхи її розв'язання;

- здатність продукувати нові ідеї, творчо, креативно мислити;
- навички роботи з інформацією;
- комунікативна компетентність, комунікабельність, толерантність, емпатійність;
- вміння працювати в команді; навички поведінки в кризових та конфліктних ситуаціях;
- прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти упродовж життя.

Внутрішній зміст використання практики наставництва передбачає співпрацю, підтримку суб'єктів освітнього процесу, виявлення їх особистих функцій.

Застосування наставництва у педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку:

- сприяє розвитку індивідуальних когнітивних здібностей кожної дитини, її пізнавального інтересу;
- створює умови для виявлення та максимального використання індивідуального досвіду, набутого дитиною у процесі навчання та гри, інших видів діяльності;
- спрямує зусилля на оптимізацію процесу самовизначення та самореалізації кожного вихованця, а не лише на формування певних наперед визначених якостей;
- формує особистісну культуру та культуру спілкування як невід'ємні складові культури життєдіяльності.

Серед найбільш поширених методів досягнення поставленої мети у процесі наставництва є: супровід (заохочення максимальної самостійності дитини в проблемній ситуації за мінімальної участі педагога); підтримка (забезпечення умов для свідомої самостійної ситуації вибору); демонстрація (педагог як майстер – зразок для наслідування); допомога (сприяння знаходження способів і прийомів виходу з утруднень); захист (відстоювання життєво важливих інтересів дитини з метою забезпечення її фізичного та психологічного благополуччя).

Загалом практика педагогічного наставництва є складним і багатограним процесом, тож його успішна реалізація залежить від культури педагогічного управління.

Практикуючи наставництво, можна по-різному організовувати освітній процес, беручи на себе усякі ролі, найбільш комфортні для дитини: тьютора, фасилітатора, консультанта, тренера, модератора, медіатора тощо. У зв'язку з цим особливого значення для педагога набувають професійна гнучкість та соціальна мобільність.

Наголошуючи на важливості відчуття власної траєкторії особистості для її повноцінного життєздійснення, вихователь мусить бути зацікавлений у досягненнях свого підопічного та нести особисту відповідальність за вирішення проблем, що виникають під час освітнього процесу.

Слушною є думка І. Цюпак про те, що завдання сучасного вихователя – постачати дітям необхідний освітній матеріал, підтримувати їх інтереси, допомагати, втілювати в життя задумане [12].

Практикуючи позицію наставника, педагог мотивує дошкільників, підтримує їх прагнення до спілкування, навчає співпрацювати для досягнення поставленої мети, успішно розв'язувати конфлікти.

Спонукаючи дошкільника до саморуку, педагог повинен надавати змогу дитині активно обговорювати мету діяльності, виражати емоції, ставити запитання, висловлювати власні бажання, вибирати місце та спосіб організації самостійної практики.

Наставник допомагає дошкільникам рухатися своїм курсом, підтримує у вирішенні завдань, прийнятті рішень та рефлексії. Педагог-наставник сприяє усвідомленню ясності в цілях і розуміння себе, допомагає дитині просуватися до мети, відчуваючи радість творення.

Вихователь служить особистим прикладом для дитини та є справжнім носієм цінностей. Педагог знає власні кордони та кордони кожного вихованця, використовує практики позитивного налаштування до людей, ситуацій, довкілля. Коли в основу взаємодії дорослого з дитиною покладено духовні й загальнолюдські цінності, – між ними налагоджується гармонія і довіра. Саме така взаємодія є позитивною. Вона базується на толерантності, повазі, чуйності і взаємній відповідальності.

Із погляду І. Матвійків, вміння позитивно взаємодіяти – це мистецтво слухати і чути, бачити і відчувати, розуміти співрозмовника і доносити до нього свої думки, конструктивно вирішувати комунікативні завдання, досягати позитивних результатів в сумісній діяльності [6, с.28].

Така позиція педагога передбачає визнання гідності інших, прихильне ставлення до себе і до довкілля, упевненість у своїх вихованцях, віра у їх можливості досягати добрих результатів.

Невід'ємною частиною педагогічної та соціалізуючої діяльності педагога має бути створення ситуації успіху дошкільника. Слушним є переконання А. Белкіна у тому, що «...ні в якому разі не можна позбавляти дитину чекання завтрашньої радості, віри у свої можливості, сподівань на позитивні перспективи у майбутньому» [9, с. 198].

Важливо мати на увазі, що ситуація успіху може стати свого роду спусковим механізмом подальшого руху особистості. Щоб правильно використовувати цей механізм, необхідно знати всі особливості цього психолого-педагогічного феномену. Завдання вихователя полягає в тому щоб, застосовуючи соціально-педагогічні методи та прийоми створення ситуації успіху у дітей, дати можливість дошкільникам проявити свою індивідуальність, творчість, позбавити почуття страху і вселити впевненість у свої сили. На думку Н. Колосової ефективними прийомами, що дозволяють дорослому підтримати дитину є такі: заохочення, похвала, схвалення; прохання, стимулювання до діяльності; довіра, авансування особистості; заохочення, незгадування про помилки; прояв співпереживання, співчуття, засмучення; очікування кращих результатів; залучення до діяльності, що цікавить [4, с. 160].

Педагогу необхідно навчитись продукувати ідеї, залучати дітей до їх реалізації, постійно мотивувати до творчого пошуку, підтримувати прояв їх активності через гру.

Висновки. Отже, налагоджена практика педагогічного наставництва реалізує принципи педагогіки партнерства в закладі дошкільної освіти. Педагог, працюючи з дітьми як наставник, може по-різному організувати освітній процес, беручи на себе різні ролі: тьютора, фасилітатора, консультанта, тренера, модератора, медіатора, тощо. Практикуючи наставництво, педагог має будувати систему соціально-педагогічної роботи таким чином, щоб допомогти кожній дитині досягти цілей та успіхів, враховуючи її індивідуальні особливості. Для цього вихователь зобов'язаний володіти достатньо високим рівнем психологічної і педагогічної грамотності, інноваційним професійним мисленням, високим рівнем комунікативної культури, розвиненим творчим потенціалом, досвідом соціально-педагогічного партнерства, бути гнучким та мобільним.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективними напрямками проведення роботи з цього питання вважаємо дослідити методи та прийоми соціально-педагогічної діяльності педагога дошкільної освіти.

Використана література:

1. Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. наук.-метод. посіб. Київ, 2007. 152 с.
2. Дописувачі Вікіпедії. Наставництво Вікіпедія, вільна енциклопедія. URL: uk.wikipedia.org/wiki/Наставництво
3. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. 342 с. («Словники»).
4. Колосова Н. Педагогічна підтримка як засіб гуманізації освітнього простору дошкільного навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 156–161.
5. Литвиненко С. Соціально-педагогічні аспекти діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3. С. 85–87.
6. Матійків І. М., Ковальчук З. Я. Професійна майстерність психолога : навч.-метод. посібник Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2016. 340 с.
7. Міляєва В.Р., Лебідь Н.К., Бреус Ю.В. Теоретичний аналіз поняття «потенція особистості» *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 20. С. 405–415
8. Морозова М. Наставництво як процес формування особистості молодого спеціаліста URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/ekonomika/V_1/Morozova.pdf
9. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, Любарська О. М. та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2002. 256 с.
10. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 46 с.
11. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 22 с.
12. Цюпак І. М. Тьютор і вихователь: порівняльний контекст. URL: <https://goo.su/ijriiGq>

References:

1. Aliksieienko T.F. (2007) Sotsializatsiia osobystosti: mozhlyvosti y ryzyky. [Socialization of personality: opportunities and risks. Scientific and methodological manual] : nauk.-metod. posib. Kyiv, 152 s. [in Ukrainian]
2. Dopysuvachi Vikipedii. Nastavnytstvo [Mentorship] Vikipiedii, vilna entsyklopediia. URL: uk.wikipedia.org/wiki/Nastavnytstvo [in Ukrainian]
3. Doshkilna osvita: slovnyk-dovidnyk: ponad 1000 terminiv, poniat ta nazv (2010) [Preschool education: reference dictionary: more than 1000 terms, concepts and names] / upor. K.L. Krutii, O.O. Funtikova. Zaporizhzhia : TOV "LIPS" LTD. 342 s. ("Slovnyky") [in Ukrainian]
4. Kolosova N. (2013) Pedahohichna pidtrymka yak zasib humanizatsii osvitnoho prostoru doshkilnoho navchalnoho zakladu [Pedagogical support as a means of humanizing the educational space of a preschool educational institution] *Psykholohopedahohichni problemy silskoi shkoly*. № 44. S. 156–161. [in Ukrainian]
5. Lytvynenko S. (2018) Sotsialno-pedahohichni aspekty diialnosti vykhovatelja zakladu doshkilnoi osvity [Socio-pedagogical aspects of the activity of a preschool teacher] *Nova pedahohichna dumka*. № 3. S. 85–87. [in Ukrainian]
6. Matiikiv I. M., Kovalchuk Z. Ya. (2016) Profesiina maisternist psykholoha [Professional skills of a psychologist]: navch.-metod. posibnyk Lviv: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 2016. 340 s. [in Ukrainian]
7. Miliaieva V.R., Lebid N.K., Breus Yu.V. (2013) Teoretychnyi analiz poniattia "potentsia osobystosti" [Theoretical analysis of the concept of "personal potential"] *Problemy suchasnoi psykhologii*. Vyp. 20 S. 405–415 [in Ukrainian]
8. Morozova. Nastavnytstvo yak protses formuvannia osobystosti molodoho spetsialista [Mentoring as a process of personality formation of a young specialist] URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/ekonomika/V_1/Morozova.pdf [in Ukrainian]
9. Osvitni tekhnologii (2002) [Educational technologies]: navch.-metod. posib. / O.M. Piekhota, A.Z. Kiktenko, O.M. Liubarska ta in.; Za zah. red. O. M. Piekhoty. Kyiv : A.S.K., 256 s. [in Ukrainian]
10. Osypova T.Iu. (2016) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoho nastavnytstva [Theoretical and methodological principles of training future teachers for pedagogical mentoring] : avtoref. dys....d. ped. nauk : 13.00.04. Odessa, 46 s. [in Ukrainian]
11. Fisun O. V. (2011) Formuvannia fasylytuiuchoi pozytsii vchytelia v systemi naukovo-metodychnoi roboty zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Formation of the facilitating position of the teacher in the system of scientific and methodical work of the general educational institution] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk.13.00.04. Kharkiv. 22 s. [in Ukrainian]
12. Tsiupak I.M. Tiutor i vykhovatel: porivnialnyi kontekst [Tutor and educator: a comparative context]. URL: <https://goo.su/ijriiGq> [in Ukrainian]

Aprieliava I. Implementation of pedagogical ideas of partnership in the relationship system “educator” – “child”

The article considers certain aspects of the implementation of the ideas of partnership pedagogy in the system of “teacher” – “child” relations. It is emphasized that mentoring is the most sensitive to the needs and problems of the child. The issue of implementation of pedagogical mentoring in work with preschool children was analyzed and considered. Emphasis is placed on the expediency of studying this issue in the context of the teacher's social-pedagogical activity, which is an integral part of his professional functions. It was determined that in working with preschoolers, mentoring looks like a series of pedagogical interactions on a broad socio-personal basis, aimed at ensuring the harmonious development of the child's personality, his socialization and individualization in the socio-cultural space of the preschool education institution. A teacher-mentor can play an important role in shaping the personality of a child who belongs to the category of problems. It is noted that the effective socio-pedagogical work of the teacher is impossible to deeply study the essence of the problematic situation and its causes, to determine the individual characteristics of the child's personality, his socio-psychological potential.

The author claims that the comprehensive use of pedagogical mentoring practices creates all the conditions for ensuring self-development, self-affirmation of the child's personality, and the formation of his positive self-concept. The moral content of the mentoring activity is revealed, which consists in the fact that the teacher directs his efforts to activate the strengths of each of the pupils and his own. It was determined that the most common methods of achieving the set goal in the process of pedagogical mentoring are accompaniment, support, demonstration, and protection. The most comfortable roles for the child, performed by the teacher-mentor: tutor, facilitator, consultant, trainer, moderator, mediator, have been clarified. It is specified what requirements a teacher must meet in order to achieve the best result in mentoring activities

Key words: partnership pedagogy, pedagogical mentoring, cooperation, socio-pedagogical work, positive interaction.

УДК 796.355

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.03>

Бабаєв Ю. Г.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛЬОВИХ УМОВАХ

У статті розглянуто особливості формування психофізичної готовності курсантів до майбутньої професійно-бойової діяльності у польових умовах. Вказано, що психофізична готовність, насамперед, залежить від індивідуальних особливостей кожного студента, оскільки здобувачі освіти мають різні навички, здібності тощо. Окрім цього, на швидкість та ефективність формування готовності до майбутньої професійно-бойової діяльності впливають особистісні мотиви студентів, їхнє бажання вчитися та саморозвиватися.

Окреслено основні компоненти боєздатності військовослужбовців, що пов'язані між собою. Жодні окремі компоненти, навіть за умови їхнього максимального розвитку, не можуть компенсувати відсутність інших компонентів.

Зазначено, що під час професійно-бойової діяльності всі військовослужбовці переживають бойовий стрес, який суттєво змінює психіку людини і передбачає мобілізацію наявних можливостей організму, тобто імунної, захисної, нервової, психічної систем, задля подолання певної ситуації, що загрожує життю.

Проведено дослідження, у якому взяли участь 80 курсантів 3-го курсу Військового інституту танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Сформовано дві групи: ЕГ та КГ. Курсанти ЕГ займалися за розробленою авторами робочою програмою навчальної дисципліни «Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка», а курсанти КГ – за традиційною.

Визначено рівень психофізичної готовності курсантів за допомогою тестів щодо оцінювання рівня спеціальної фізичної підготовки та методики оцінювання вольових яостей. Виявлено, що проведення занять за авторською програмою у польових умовах є більш ефективним, якщо порівнювати його з традиційною програмою навчання.

Доведено, що загальний рівень фізичної підготовки курсантів значно впливає на показники професійно-бойової діяльності військовослужбовців.

Ключові слова: фізична підготовка, психофізична готовність, курсанти, професійно-бойова діяльність, польові умови.

Сучасна професійно-бойова діяльність військовослужбовців Збройних Сил (ЗС) України супроводжується безліччю чинників, які за своєю природою є стресовими і які негативно впливають на психіку воїнів, викликаючи в них почуття страху, сильне психічне напруження, невпевненість у власних силах, втому [3; 4]. За даними вчених [5; 6], основними психотравмуючими чинниками бойової діяльності є: усвідомлене відчуття загрози власному життю, так званого біологічного страху смерті, поранення, болю, інвалідності; загибель товаришів на власних очах або необхідність убити людину; дефіцит часу, прискорення темпів дій, раптовість, невизначеність, новизна (чинники бойової ситуації); відсутність повноцінного сну, особливості режиму гігієни, харчування тощо. Сукупний вплив психотравмуючих чинників на військовослужбовців визначається поняттям «бойовий стрес», який суттєво змінює психіку людини [7]. Бойовий стрес – це

процес мобілізації всіх наявних можливостей організму, імунної, захисної, нервової, психічної систем для подолання загрозованої для життя ситуації. Бойовий стрес переживають усі без винятку військовослужбовці, які перебувають у небезпечній бойовій обстановці. Проте ступінь впливу стрес-факторів на психіку кожного військовослужбовця залежить від його психологічної підготовленості, яка визначається індивідуальними психічними властивостями та моральними якостями військовослужбовця [2]. В разі відповідності рівня психологічної підготовленості рівню небезпеки військовослужбовець зберігає здатність виконувати свої обов'язки за бойовим призначенням. За невідповідності рівня психічної підготовленості військовослужбовця небезпеці страх, як природна реакція людини на небезпеку, стає більш вираженим. Потужним психогенним чинником, який пригнічує психіку людини, є також фізична втома. Вона виникає внаслідок впливу на військовослужбовців великих фізичних навантажень, якими супроводжується сучасна бойова діяльність.

Основними компонентами боєздатності військовослужбовців є: військово-спеціальна, психологічна та фізична готовність. Військово-спеціальна готовність передбачає наявність у військовослужбовців знань, умінь та навичок із предметів бойової підготовки на рівні, який забезпечує ефективне використання зброї і бойової техніки, а також тактично уміле ведення бойових дій. Психологічна готовність є таким станом розумових, вольових та емоційних елементів психіки військовослужбовців, який забезпечує найвищу ефективність та надійність їх військово-професійної діяльності в умовах бойової обстановки. Фізична готовність до бойової діяльності виявляється у такому фізичному стані військовослужбовців, який забезпечує успішне виконання завдань військово-професійної діяльності в бойових умовах відповідно до їх призначення. Усі компоненти боєздатності військовослужбовців взаємопов'язані між собою. Боєздатність військовослужбовців може бути забезпечена тільки за умови достатньо високої їх підготовленості за всіма компонентами. Жодні окремі компоненти, навіть за максимального ступеня їх розвитку, не можуть компенсувати низького рівня інших компонентів [2; 3].

Важливу роль у формуванні психологічної готовності військовослужбовців до дій в екстремальних умовах, підвищення їх психологічної стійкості до бойового стресу відіграє спеціальна фізична підготовка (СФП) [1]. Це обумовлено тим, що засоби СФП забезпечують розвиток та вдосконалення не лише фізичної, але й психічної природи людини. В разі правильного їх застосування засоби СФП дозволяють значно покращувати всі складові психологічної готовності військовослужбовців: моральний стан, вольові якості, емоційну стійкість. Найбільший вплив фізичні вправи здійснюють на волю та емоційну стійкість військовослужбовців. Тому, з метою формування психофізичної готовності курсантів до професійно-бойової діяльності відпрацювання вправ СФП має носити системний характер.

Мета роботи – дослідити особливості формування психофізичної готовності курсантів до майбутньої професійно-бойової діяльності у польових умовах.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення наукової і методичної літератури, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

У дослідженні взяли участь 80 курсантів (чол.) 3-го курсу Військового інституту танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Було сформовано дві групи: ЕГ (40 чол.) та КГ (40 чол.). Курсанти ЕГ займалися за розробленою авторами робочою програмою навчальної дисципліни (РПНД) «Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка» (ФВСФП), а курсанти КГ – за традиційною РПНД ФВСФП. Дослідження проводилося у 2022 році (з березня по листопад).

Психофізична готовність курсантів оцінювалася за тестами загальної фізичної підготовки (ЗФП) (біг на 100 м; підтягування на перекладині; біг на 3 км), СФП (човниковий біг 6x100 м; крос на 5 км по пересіченій місцевості; метання гранат на дальність) та за методикою «Сила волі». Перевірка як психофізичної готовності курсантів проводилася двічі: на початку (березень) та наприкінці експерименту (листопад) 2022 р.

Метою фізичної підготовки курсантів у період війни є прискорене формування їх психофізичної готовності до майбутньої професійно-бойової діяльності. Тому ми удосконалили традиційну РПНД ФВСФП шляхом збільшення обсягів СФП за такими розділами, темами і засобами, які проводилися в польових умовах: подолання природних перешкод різними способами; гірська підготовка; військово-прикладне плавання; тактична медицина; метання гранат; Бойова армійська система; марші та марш-кидки; виконання фізичних вправ для формування військово-прикладних рухових навичок із застосуванням підручних засобів. Таким чином, обсяг СФП в ЕГ було збільшено до 90%, відповідно на ЗФП (легка атлетика і прискорене пересування, гімнастика і атлетична підготовка, спортивні і рухливі ігри та ін.) відведено 10%. Рівень ЗФП курсантів ЕГ, сформований на попередніх етапах навчання, підтримувався на РФЗ та СМР. В КГ за існуючою програмою на СФП виділено 30% часу, на ЗФП – 70%.

Реальну обстановку сучасного бою за авторською програмою відтворювали під час проведення занять у негоді та за рахунок застосування на заняттях різноманітних засобів імітації і натуралізації бойової обстановки: стрільба, вибухи, задимлення, пожежі, голосні крики, запах крові та м'яса тощо. Імітаційні засоби мають сильний емоційний вплив на психіку людини. Тому, за авторською програмою, на заняттях зі СФП нами систематично застосовувалися імітаційні засоби, що сприяло вирішенню завдань психологічної підготовки курсантів.

Вольовими якостями, які є найбільш важливими у формуванні психологічної стійкості курсантів до бойового стресу є: сміливість, рішучість, наполегливість, витримка (терпіння), самовладання, впевненість

у власних силах. Усі ці якості ефективно виховуються під час виконання вправ СФП, які містять елементи новизни, ризику і небезпеки: подолання висотних перешкод; перестрибування траншей, парканів; рукопашний бій; марш-кидки з попутним подоланням перешкод; вправи з колодами, перенесення ящиків, перетягування мішків; переповзання по-пластунськи в складних погодних умовах; метання гранат з різних положень; подолання елементів тактичної (психологічної) смуги перешкод та інші.

Результати дослідження динаміка показників психофізичної готовності курсантів ЕГ і КГ наведено у Табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка показників психофізичної готовності курсантів ЕГ і КГ впродовж експерименту

Етапи експерименту	Групи курсантів		Достовірність різниці
	ЕГ (n=40)	КГ (n=40)	
Біг на 100 м, с			
Початок	13,5±0,09	13,5±0,09	p>0,05
Кінець	13,6±0,10	13,4±0,09	p>0,05
Підтягування, рази			
Початок	14,1±0,71	13,9±0,68	p>0,05
Кінець	14,0±0,72	14,1±0,67	p>0,05
Біг на 3 км, с			
Початок	726,2±4,88	724,3±5,04	p>0,05
Кінець	729,3±4,92	721,8±4,97	p>0,05
Човниковий біг 6x100 м, с			
Початок	121,3±1,17	122,4±1,14	p>0,05
Кінець	116,1±1,13	119,8±1,11	p<0,05
Крос на 5 км, с			
Початок	1382,4±5,22	1386,5±5,37	p>0,05
Кінець	1363,2±5,14	1384,1±5,28	p<0,05
Метання гранат на дальність, м			
Початок	33,4±1,16	34,1±1,13	p>0,05
Кінець	39,7±1,14	35,2±1,12	p<0,05
Методика «Сила волі»			
Початок	14,7±1,37	14,9±1,39	p>0,05
Кінець	21,6±1,34	17,8±1,36	p<0,05

Аналіз табл. 1 свідчить, що перед початком експерименту за всіма досліджуваними тестами ЗФП і СФП достовірної різниці між курсантами ЕГ і КГ не виявлено (p>0,05). Наприкінці дослідження виявлено, що показники ЗФП у КГ, на відміну від групи ЕГ, мають тенденцію до зростання, однак наприкінці експерименту достовірної різниці між показниками груп також не виявлено (p>0,05). Це свідчить, що заняття за авторською програмою дозволяють підтримувати рівень ЗФП курсантів ЕГ на досягнутому рівні. За показниками СФП наприкінці експерименту виявлено достовірно (p<0,05) кращі показники у ЕГ, порівняно із КГ, із човникового бігу 6x100 м; у кросі на 5 км; у метанні гранат на дальність. Також достовірно кращими у ЕГ наприкінці експерименту виявлено показники сили волі. Отримані результати свідчать, що заняття із СФП, проведені за авторською програмою, мають значно більший ефект на формування психофізичної готовності курсантів до майбутньої професійно-бойової діяльності.

Висновок. Досліджено особливості формування психофізичної готовності курсантів до майбутньої професійно-бойової діяльності у польових умовах. Виявлено, що проведення занять за авторською програмою у польових умовах має більший ефект порівняно з існуючою щодо формування психофізичної готовності курсантів до майбутньої професійно-бойової діяльності. Отримані дані підтверджують та доповнюють висновки робіт багатьох вчених, які досліджували вплив фізичної підготовки на показники професійно-бойової діяльності військовослужбовців.

Перспективи подальших досліджень – дослідити вплив занять за авторською програмою на формування психофізичної готовності курсантів другого курсу у польових умовах.

Використана література:

1. «Про затвердження інструкція з фізичної підготовки в системі Міністерства оборони України», наказ Міністерства оборони України від 05.08.2021 № 225.
2. Панькевич Я., Афонін В., Романів І. Особливості рухової активності курсантів інженерних підрозділів *Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення* : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. (23–24 квітня 2020 р., м. Львів). Львів, 2020. С. 199–201.

3. Методичні рекомендації з організації фізичної підготовки в особливий період ; за ред. Ю. С. Феногенова. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2015. 68 с.
4. Динаміка фізичної підготовленості курсантів упродовж польових виходів / Юр'єв С. О., Зонов О. В., Цепляев Ю. В., Большаков О. О., Гунченко В. О., Бабаєв Ю. Г., Зімніков О. О. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2022. Вип. 9 (154) 22. С. 127–131. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2022.9(154).28.
5. Організація спеціальної фізичної підготовки у вищих військових навчальних закладах з урахуванням досвіду АТО : метод. рекомендації. А. О. Хабчук, О. О. Старчук, К. В. Пронтенко та ін. Житомир : ЖВІ, 2016. 72 с.
6. Vaara, J. P., Groeller, H., Drain, J., Kyröläinen, H., Pihlainen, K., Ojanen, et al. (2022). Physical training considerations for optimizing performance in essential military tasks. *European Journal of Sport Science*, 22(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/17461391.2021.1930193>.
7. Bloshchynskiy, I., Griban, G., Okhrimenko, I., Stasiuk, V., Suprun, D., Nedvyha, O., et al. (2021). Formation of psychophysical readiness of cadets for future professional activity. *The Open Sports Sciences Journal*, 14, 1–8. doi: 10.2174/1875399X02114010001.
8. Haddock, C. K., Poston, W. S., Heinrich, K. M., Jahnke, S. A., & Jitnarin, N. (2016). The benefits of high-intensity functional training fitness programs for military personnel. *Military medicine*, 181(11), e1508–e1514. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-15-00503>.

References:

1. Pro zatverdzhennia instruktsiia z fizychnoi pidhotovky v systemi Ministerstva oborony Ukrainy [About the approval of the instruction on physical training in the system of the Ministry of Defense of Ukraine], nakaz Ministerstva oborony Ukrainy vid 05.08.2021 №225. [in Ukrainian]
2. Pankevych Ya., Afonin V., Romaniv I. (2020) Osoblyvosti rukhovoï aktyvnosti kursantiv inzhenernykh pidrozdiliv [Peculiarities of motor activity of cadets of engineering divisions] *Problemy aktyvizatsii rekreatsiino-ozdorovchoï diialnosti naselennia : materialy XII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (23–24 kvitnia 2020 r., m. Lviv)*. Lviv, S. 199–201. [in Ukrainian]
3. Metodychni rekomendatsii z orhanizatsii fizychnoi pidhotovky v osoblyvyi period [Methodical recommendations for the organization of physical training in a special period] ; za red. Yu. S. Fehohenova. Kyiv : NUOU im. Ivana Cherniakhovskoho, 2015. 68 s. [in Ukrainian]
4. Dynamika fizychnoi pidhotovlenosti kursantiv uprodovzh polovykh vykhodiv [Dynamics of physical fitness of cadets during field trips] / Yuriev S. O., Zonov O. V., Tsepliaiev Yu. V., Bolshakov O. O., Hunchenko V. O., Babaiev Yu. H., Zimnikov O. O. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*. Vyp. 9 (154) 222022. S. 127–131. doi: 10.31392/NPU-nc.series15.2022.9(154).28. [in Ukrainian]
5. Orhanizatsiia spetsialnoi fizychnoi pidhotovky u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh z urakhuvanniam dosvidu ATO [Organization of special physical training in higher military educational institutions taking into account the experience of the ATO] : metod. rekomendatsii (2016) A. O. Khabchuk, O. O. Starchuk, K. V. Prontenko ta in. Zhytomyr : ZhVI, 72 s. [in Ukrainian]
6. Vaara, J. P., Groeller, H., Drain, J., Kyröläinen, H., Pihlainen, K., Ojanen, et al. (2022). Physical training considerations for optimizing performance in essential military tasks. *European Journal of Sport Science*, 22(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/17461391.2021.1930193>
7. Bloshchynskiy, I., Griban, G., Okhrimenko, I., Stasiuk, V., Suprun, D., Nedvyha, O., et al. (2021). Formation of psychophysical readiness of cadets for future professional activity. *The Open Sports Sciences Journal*, 14, 1–8. doi: 10.2174/1875399X02114010001
8. Haddock, C. K., Poston, W. S., Heinrich, K. M., Jahnke, S. A., & Jitnarin, N. (2016). The benefits of high-intensity functional training fitness programs for military personnel. *Military medicine*, 181(11), e1508–e1514. <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-15-00503>.

Babaiev Yu. Peculiarities of formation of psychophysical readiness of cadets for future professional combat activity in field conditions

The article examines the peculiarities of the formation of psychophysical readiness of cadets for future professional combat activities in field conditions. It is indicated that psychophysical readiness, first of all, depends on the individual characteristics of each student, since those seeking education have different skills, abilities, etc. In addition, the speed and efficiency of formation of readiness for future professional combat activities are influenced by students' personal motives, their desire to learn and self-develop.

The main interrelated components of combat capability of servicemen are outlined. No individual components, even under the conditions of their maximum development, can compensate for the absence of other components.

It is noted that during professional combat activities, all servicemen experience combat stress, which significantly changes the human psyche and involves the mobilization of the body's available capabilities, that is, the immune, protective, nervous, and mental systems, in order to overcome a certain life-threatening situation.

A study was conducted in which 80 cadets of the 3rd year of the Military Institute of Tank Forces of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" took part. Two groups were formed: EG and KG. EG cadets studied according to the working program of the educational discipline "Physical education, special physical training" developed by the authors, and CG cadets – according to the traditional one.

The level of psychophysical readiness of the cadets was determined using tests to assess the level of special physical training and methods of assessing willpower. It was found that conducting classes according to the author's program in field conditions is more effective, if compared with a traditional training program.

It has been proven that the general level of physical training of cadets has a significant effect on the indicators of professional and combat activity of servicemen.

Key words: physical training, psychophysical readiness, cadets, professional combat activity, field conditions.

UDC 316.613.434(477)(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.04>

Baldyniuk O., Klymenko Yu.

BULLYING AS A SOCIAL PHENOMENON OF MODERN UKRAINE

The article is devoted to the emergence of such a phenomenon as «bullying». The domestic legislative and regulatory acts on countering bullying, which should be taken into account by a specialist in the social sphere in his work, have been analyzed.

Various definitions of the concept of “bullying”, which is considered as aggressive behavior towards an individual or a group, with the aim of humiliation, dominance, physical or psychological self-affirmation, have been studied.

The main signs of bullying are defined, namely: economic, physical, verbal, social, cyberbullying and mobbing. Social roles in bullying are highlighted: victim; aggressor; observers, supporters; passive supporters; external observers; probable defenders; victim advocate.

The main causes of bullying include: aggressiveness of students, associated with individual characteristics; problems with family education; desire to attract attention; compensation for failures in education or social life; strategies of behavior in society, promoted by mass media, etc.

The presence of bullying among teenagers has a negative impact on personality formation. This form of conflict interaction requires special content and forms of educational work, as well as complex psychological and pedagogical support.

It is emphasized that the prevention of bullying is a complex psychological-pedagogical and social work, in which specialists of the social sphere, class teachers and parents should be actively involved. Timely diagnosis and effectively selected forms and methods of work (conversations, individual and group consultations, psychological and pedagogical trainings, viewing and discussion of feature films, parent meetings, meetings with specialists, school methodical associations, etc.) are important in the prevention of bullying.

In the process of research, the method of analyzing psychological and pedagogical sources from the researched problem, methods of comparison and generalization were used.

Key words: *bullying, violence, victim of bullying, causes of bullying, school environment, specialist in the social sphere, anti-bullying measures in Ukraine, prevention of bullying.*

(статтю подано мовою оригіналу)

Every day, the problem of bullying in the teenage environment is becoming more and more relevant. The negative dynamics of the social development of children and adolescents can be traced in the mass media, in scientific research, as well as in public consciousness. According to the World Report on Violence Against Children, it can be stated that one in ten modern schoolchildren in the world is exposed to violence in the educational environment, and this indicator, unfortunately, is increasing. The Annual State Report on the Situation of Children in Ukraine provides statistical data characterizing the critical situation of children in the modern state: an increase in the number of children and adolescents who have committed crimes; increase in drug addiction and alcoholism among minors; the growth of school violence within the walls of an educational institution [5].

According to the World Health Organization (WHO), Ukraine ranks fourth among European countries in terms of the level of adolescent aggression [10].

One of the main prerequisites for violence in the educational space is contempt for the personality of the teenager. The system of relationships at school is an integral part of the social situation of development, which determines the content and dynamics of all the main personal achievements of the child. It determines the direction of external influences and conditions into the inner essence of a growing personality. These transformations are transformed through the child's experiences and emotional experience. The modality of experiences directly depends on her relationships with both peers and adults.

The growth of destructive behavior among teenagers requires constructive intervention from society.

Prevention of school bullying is one of the most urgent tasks in modern society and requires a thorough and serious study of many factors.

The importance of such a study is due to the fact that today the scientific community lacks a generally accepted understanding of the essence of bullying and its causes.

The problems of bullying are highlighted in the works of foreign scientists D. Lane, V. Orton, D. Olveus, E. Rolland and others.

The first thorough studies of the manifestation of systematic aggression among schoolchildren were highlighted in the works of Scandinavian scientists in the 1970 s, which they called the concept of «bullying». At the beginning of the 1980 s, the situation of repeated and systematic aggression between employees at workplaces was investigated by the Swedish scientist H. Leiman, who defined this phenomenon through the concept of “mobbing».

Kuleba, the representative of the President of Ukraine on children's rights, emphasizes that every second student in Ukraine is a victim of bullying.

In the psychological and pedagogical literature, bullying is considered as aggressive behavior of one person towards another person with the aim of causing him moral or physical harm, humiliating him and in this way asserting his power.

The works of such scientists as O. Kuleshova, N. Lalak, L. Lushpai, T. Myronyuk, Yu. Saveliev, S. Stelmakh and others have made a significant contribution to the study of the problem of bullying prevention in the school environment.

In Ukraine, the topic of bullying among teenagers is not sufficiently developed, new research is needed that will allow us to study the essence of this complex phenomenon and find effective ways to prevent it.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification of the essence of bullying, as well as to determine ways to prevent and counter bullying among children.

Reports about the negative situation in schools began to appear more and more frequently in the mass media. Violent relations between students are common these days. Probably, every school in the country has at least one class where you can observe this phenomenon. Unfortunately, no one can say exactly where the children's hatred for each other comes from.

What used to be called bullying (bullying at school, hazing in the army or in correctional institutions) has been transformed into an international term; the phenomenon itself included a number of social, psychological, legal and pedagogical problems. What is denoted by the new word, unfortunately, is well known and represents one of the urgent problems of our time, which requires scientific research at the junction of various scientific disciplines.

In various scientific fields, the concept of bullying is considered from narrowly empirical (for example, video recording of a fight) to large-scale – violence in general and extremism. David Lane and Andrew Miller define bullying as a long-term process of deliberate harshness, physical and (or) mental, by one or a group of children towards another child (other children) [13].

“Bullying” (from the English bully – hooligan) is considered as aggressive behavior towards an individual or a group, with the aim of humiliation, dominance, physical or psychological self-affirmation [15].

In the Oxford dictionary, “bully” means «to try to harm, intimidate or force a vulnerable person or a person who is perceived as such» [18, p. 379].

According to the Law of Ukraine “On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Combating Bullying», the concept of «bullying» is defined as «actions (or inactions) of participants in the educational process, which consist of psychological, physical, economic, sexual violence, in including with the use of electronic communications. They are committed in relation to a minor or a minor and (or) by such a person in relation to other participants in the educational process, as a result of which damage to the mental or physical health of the victim may or has been caused» [11].

One of the first researchers of bullying was the Norwegian scientist D. Olveus. His study, conducted in the 1980s in Norway and Sweden, showed that 15% of children regularly face a bullying situation: 9% are victims, 7% are persecutors, 2% master both roles [19].

To the main signs of bullying Olveus attributed the following: aggressive and negative behavior that is carried out systematically and occurs in relationships, the participants of which have unequal power and physical capabilities [19].

82% of adolescents who have not decided on their sexuality and are perceived as «too feminine» (boys) and «too masculine» (girls) or present themselves as lesbians, gays, bisexuals or transgenders face insults, physical attacks and threats. Two-thirds of them feel unsafe at school, and the level of school avoidance among such children is five times higher than the average [20, pp. 38-47]. Likely associated risks: bullied children experience difficulties with health and academic performance, are three times more likely than their peers to have symptoms of anxiety-depressive disorders, apathy, headaches and enuresis, and to attempt suicide.

According to a UNICEF study:

- 67% of children in Ukraine between the ages of 11 and 17 faced the problem of bullying;
- 24% of children became victims of bullying;
- 48% of children did not tell anyone about bullying incidents;
- 44% of schoolchildren were observers of bullying, but ignored it because they were afraid for themselves;
- most children are bullied because they look, speak, think differently than other children [12].

Bullying is the result of unequal power dynamics (the strong attack the weak) and occurs in many ways: through physical violence, verbal abuse (in person or online) or relationship management (spreading rumours, humiliation and social isolation). It is usually long-lasting (most hooligans are recidivists) and widespread (the hooligan targets several victims at once). Research shows that bullies and victims can switch places: there is a whole category of bully-victims – people who are victims in one set of circumstances and criminals in another. Additionally, research shows that bullying (in one form or another) follows us throughout our lives. Professional bullying in the workplace is as common as school bullying, although less obvious [1].

The main causes of bullying are:

- students' aggressiveness related to individual characteristics;
- life experience of the aggressors (violence in the family, society, communities in which the child was previously);
- the desire to attract the attention of influential adults;
- compensation for failures in education or public life;
- traditions of the microsocial environment (school, family);
- strategies of behavior in society, promoted by mass media [3, p. 37-42].

Bullying is a type of violence and, in turn, can also be expressed in different ways, that is, it has its own types. The definition indicates that bullying takes place mainly in organized groups of people, in social organizations. Researchers distinguish the following common places where bullying occurs: at school, at the workplace, in the armed forces («hazing»), cyberbullying (violence in the information space and using electronic means of communication), in other less organized groups [7, p. 291–298].

Typical signs of bullying include:

- systematicity (repeatability) of the action;
- availability of parties – offender (bully), victim (bullying victim), observers (if available);
- actions or inaction of the offender, the consequence of which is the infliction of mental and/or physical harm, humiliation, fear, anxiety, subordination of the victim to the interests of the offender, and/or causing social isolation of the victim [9].

According to L. Kishli, seven signs of bullying can be distinguished:

1. Emotional humiliation, which includes verbal and non-verbal methods of expression. Verbal methods are negatively colored statements, use of a raised tone, shouting, accusations of mistakes, belittling of a person's achievements and achievements. Non-verbal methods – contemptuous look, silent condemnation, offensive gestures, etc.

2. Continuation of emotionally abusive and humiliating behavior over a long period of time. Victims of bullying admit that even if the rejection and disapproval is expressed in a relatively mild form, but over a long period of time, there is a feeling of being cornered and having no way out.

3. Unfriendly and suspicious behavior is also classified as bullying.

4. Interference in a person's private life.

5. If the consequence of an aggressive, negative attitude towards a person is the deterioration of the psychological and physical condition of this person, then such behavior is defined as bullying.

6. If the aggressor intends to harm another person or allows or facilitates that person to experience traumatic events, this behavior is bullying.

7. The aggressor occupies a higher position than his victim and, accordingly, allows himself actions that degrade the dignity and cause moral or physical harm to another person [8, p. 126–131].

Types of bullying are:

- economic bullying caused by spoiling things, luring and taking money;
- physical bullying (beating the victim, use of physical force by the perpetrator, slapping, kicking, pinching, whipping);
- verbal (name-calling, mockery or expressions that insult gender, race or sexual orientation);
- social (exclusion of others from the group or spreading gossip or rumours); in writing (writing notes or signs that are painful or offensive);
- cyberbullying, associated with harassing a person through electronic means of communication (social networks on the Internet, telephone, etc.);
- mobbing (bullying at the workplace) [4, p. 12].

Direct bullying occurs mainly in junior high school, while indirect bullying peaks at the transition to middle and high school. Boys are more likely than girls to take part in bullying in different roles, they are more likely to be victims of physical bullying, to take money from them and damage things, to be threatened and forced to do things, while girls are more likely to be victims of gossip, obscene comments and gestures [14].

The following social roles can be distinguished in bullying:

- victim (object of repression and threats);
- aggressor (persecutors who systematically over a long period of time carry out violent actions against the victim);
- observers, supporters (they are not the initiators of violence, but with their indifferent position they become dependent on the situation);
- passive supporters (passively support treatment);
- third-party observers (ruled by the principle of «not my business»);
- a probable defender (do not support the aggressors, but do nothing to protect the victim);
- the defender of the victim (they try to help the victim) [6, p. 155].

Emotional violence is related to the impact on the psyche of the victim, causing psychological trauma through verbal insults or threats, harassment, intimidation, which intentionally cause emotional insecurity. It is to this form that verbal bullying can be attributed, where the voice is used as a tool (offensive nicknames with which the victim is constantly addressed, name-calling, teasing, spreading offensive rumors and gossip). Verbal bullying often includes social isolation, i.e. reluctance to communicate with a person subject to a boycott. It has been proven that self-isolation can cause feelings of helplessness and lack of control over life and circumstances, which leads to the most persistent psychological problems in the present and future. The bullied victim's world becomes an isolated little place that cannot be left. And if the dynamics of bullying becomes difficult to restrain and/or ignore, then such a situation can lead to suicidal behavior of the victim [14].

Often victims of verbal bullying also turn to hatred, verbal violence and threatening actions. The victim becomes the aggressor.

According to D. Olweus, the persecutors («bullies») are marked by readiness to use violence for self-assertion and impulsiveness; they easily feel frustration, hardly follow the rules, show rudeness and lack of compassion for victims, aggressive with adults. Although these children may seem lonely with social skills deficits, they are not: they are less depressed, lonely, and anxious than their peers, and often have a high social status among them and at least a small group of associates. They are good at recognizing other people's emotions and mental states and successfully manipulate children.

The main motives of bullying are the need for power, pleasure from harming others and reward – material (money, cigarettes, other things taken from victims) or psychological (prestige, social status, etc.) [19].

About 3% of children combine both roles: they aggressively provoke other children to harm themselves, or in some relationships in the classroom they demonstrate patterns of behavior of an aggressor, and in others they are a victim – these are the so-called «bully / victims» («bully / victims»), or «provocative victims» (provocative victims).

They are often hyperactive, impulsive, clumsy, hot-tempered, they are less mature than their peers; they often have behavioral problems, weak self-control, low social competence, difficulties with concentration and learning, anxiety and depressive symptoms. There are few such children, but they are the most difficult for teachers to work with and they are the least popular among their peers. It is they who have the highest level of suicides and autoaggressive behavior [17, p. 357–363].

Prevention of bullying should be diverse and multi-level. This is work with children, parents, teachers, school administration and the public.

In December 2018, the Law of Ukraine «On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Combating Bullying» was adopted, which specifies administrative responsibility for it. It is emphasized that the following types of liability are provided for bullying a participant in the educational process:

– imposition of a fine of fifty to one hundred tax-free minimum incomes of citizens or public works for a period of twenty to forty hours;

– imposition of a fine of one hundred to two hundred tax-free minimum incomes of citizens or public works for a period of forty to sixty hours, if the act is committed by a group of persons or repeatedly within a year after the imposition of an administrative fine;

– in the case of an act committed by a minor or a minor between the ages of fourteen and sixteen, the appropriate responsibility is imposed on parents or persons who replace them [11].

Responsibility for concealing the facts of bullying is separately provided. If the head of the educational institution does not notify the police about cases of bullying among students known to him, he will be fined from UAH 850 to UAH 1,700, or will be assigned corrective work for a period of up to one month with a deduction of up to 20% of earnings [16].

In order to prevent bullying, the following recommendations are made:

1) Informing teachers, school employees, children and parents about the problem of bullying, its mechanisms and consequences (holding classroom hours, consultations, parent meetings, conferences, etc.);

2) Uniform rules for the school regarding bullying;

3) Measures to prevent and overcome the factors that cause bullying;

4) Training of teachers (mastery of preventive measures and methods of reaction to bullying situations);

5) Group classes with children (cohesion of the team, formation of moral values);

6) Assistance to victims of bullying (help of a psychologist, involvement of parents, class team);

7) Development of preventive measures and their inclusion in the program of extracurricular activities at three levels: school, class and individually.

Conclusions and prospects for further research. Summing up, it should be noted that the prevention of bullying is a complex psychological, pedagogical and social work, in which specialists of the social sphere, the administration of the educational institution, class teachers and parents should be actively involved. Timely diagnostics and effectively selected forms and methods of work (conversations, individual and group consultations, psychological and pedagogical trainings, viewing and discussion of feature films, parent meetings, meetings with specialists, school methodical associations, etc.) are important in the prevention of bullying.

Bibliography:

1. Булінг: ми всі можемо допомогти це зупинити. Посібник для батьків учнів початкових і середніх шкіл. Київ : Весна 2013. 12 с.
2. Грабовська С., Єсип М. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 4. С. 188–199.
3. Єфремова Г. Л. Причини та наслідки шкільного булінгу. *Педагогічна майстерня*. 2018. № 1. С. 37–42.
4. Жеброва А. О. Булінг як різновид катувань серед неповнолітніх. 2016. С. 12. URL: <http://www.nusta.edu.ua/wpcontent/uploads/2016/11/>
5. Забезпечення прав та найкращих інтересів дітей у системі правосуддя Щорічна державна доповідь про становище дітей в Україні. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/22149.html>
6. Кулешова О. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічна допомога*. 2019. Випуск 1. С. 154–158. URL: <http://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/25/25>

7. Лапа О. В. Явище кібербулінгу як соціально-педагогічна проблема віртуального спілкування сучасних дітей та молоді. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2013. Вип. 192. С. 291–298.
8. Лушпай Л. І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131. URL: <https://kipt.sumdu.edu.ua/pdf/buling/buling.pdf>
9. Паславський С. К. Булінг: поняття, ознаки, відповідальність. Офіційний веб-портал Миринівської сільської територіальної громади 2020. URL: <https://myrivska.otg.dp.gov.ua/ua/nasha-gromada/novini-ta-podiyi/novini/buling-ponyattya-oznaki-vidpovidalnist>
10. Права людини. Булінг як форма насилля. URL: <https://vseosvita.ua/library/prava-ludini-buling-ak-forma-nasilla-107015.html>
11. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 18.12.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19>
12. Протидія булінгу. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu>
13. Стоп булінг! Що таке булінг. URL: http://katiuzhanka-school.edukit.kiev.ua/_stop_buling/
14. Стоп шкільний терор. Особливості цькування у дитячому віці. Профілактика та протистояння булінгу. Київ : Український інститут дослідження екстремізму, 2017. 84 с.
15. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. М.-Л. А. Чепи. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010. 640 с.
16. Штрафи за булінг. Міністр розповів, скільки і як призначатимуть. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2018/12/21/234858/>
17. Kim Y. S., Koh Y., Leventhal B. School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*. 2005. № 115. С. 357–363.
18. Meaning of «bully» in the English Dictionery. British Columbia Ministry of Education. 1998. P. 379. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bully?q=buling#translations>
19. Olweus, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 1993. 140 p.
20. Swearer S., Espelage D. L., Vaillancourt T. & Hymel S. What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*. 2010. Vol. 39 (1). P. 38–47.

References:

1. Bulinh: my vsi mozheмо dopomohty tse zupnyty. Posibnyk dlia batkiv uchniv pochatkovykh i serednykh shkil (2013) [Bullying: We can all help stop it. A guide for parents of primary and secondary school students]. Kyiv : Vesna. 12 s. [in Ukrainian].
2. Hrabovska S., Yesyp M. (2010) Problema kopinhu v suchasnykh psykholohichnykh doslidzhenniakh. *Sotsiohumanitarni problemy liudyny* [The problem of coping in modern psychological research. *Socio-humanitarian problems of man*]. № 4. S. 188–199. [in Ukrainian].
3. Yefremova H. L. (2018) Prychyny ta naslidky shkilnoho bulinhu. *Pedahohichna maisternia* [Causes and consequences of school bullying. *Pedagogical workshop*], № 1. S. 37–42. [in Ukrainian].
4. Zhebrova A. O. (2016) Bulinh yak riznovyd katuvan sered nepovnoletnikh. [Bullying as a type of torture among minors]. URL: <http://www.nusta.edu.ua/wpcontent/uploads/2016/11/>
5. Zabezpechennia prav ta naikrashchykh interesiv ditei u systemi pravosuddia Shchorichna derzhavna dopovid pro stanovyshe ditei v Ukraini (2022) [Ensuring the rights and best interests of children in the justice system Annual state report on the situation of children in Ukraine]. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/22149.html>
6. Kuleshova O. V. (2019) Bulinh v osvithomu seredovysshchi: analiz, shliakhy podolannia. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya Psykholohichna dopomoha* [Bullying in the educational environment: analysis, ways to overcome it. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological help series*]. Vypusk 1. S. 154–158. URL: <http://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/25/25> [in Ukrainian].
7. Lapa O. V. (2013). Yavyshche kiberbulinhu yak sotsialno-pedahohichna problema virtualnoho spilkuвання suchasnykh ditei ta molodi. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu beoresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya «Pedahohika, psykholohiia, filozofia»*. [The phenomenon of cyberbullying as a socio-pedagogical problem of virtual communication of modern children and youth. *Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Series «Pedagogy, psychology, philosophy»*]. Vyp. 192. S. 291–298. [in Ukrainian].
8. Lushpai L. I. (2010). Bulinh yak sotsialno-pedahohichna problema ta shliakhy yii vyrishennia (na prykladi dosvidu serednykh zahalnoosvitnikh shkil Velykoi Brytanii). *Ukrainoznavchiy almanakh* [Bullying as a socio-pedagogical problem and ways to solve it (on the example of the experience of secondary comprehensive schools in Great Britain). *Ukrainian studies almanac*]. № 4, S. 126–131. URL: <https://kipt.sumdu.edu.ua/pdf/buling/buling.pdf> [in Ukrainian].
9. Paslavskiy S. K. (2020). Bulinh: poniattia, oznaky, vidpovidalnist. Ofitsiyniy veb-portal Myrynivskoi silskoi terytorialnoi hromady [Bullying: concepts, signs, responsibility. The official web portal of Myrynivsk rural territorial community]. URL: <https://myrivska.otg.dp.gov.ua/ua/nasha-gromada/novini-ta-podiyi/novini/buling-ponyattya-oznaki-vidpovidalnist> [in Ukrainian].
10. Prava liudyny. Bulinh yak forma nasyllia [Human Rights. Bullying as a form of violence] (2019). URL: <https://vseosvita.ua/library/prava-ludini-buling-ak-forma-nasilla-107015.html> [in Ukrainian].
11. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu (tskuvanniu) : Zakon Ukrainy vid 18.12.2018 r. [On amendments to some legislative acts of Ukraine regarding countering bullying: Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> [in Ukrainian].
12. Protydiia bulinhu Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Anti-bullying Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu> [in Ukrainian].
13. Stop bulinh! Shcho take bulinh. [Stop bullying! What is bullying?]. URL: http://katiuzhanka-school.edukit.kiev.ua/_stop_buling/ [in Ukrainian].
14. Stop shkilnyi teror. Osoblyvosti tskuvannia u dytiachomu vitsi. Profilaktyka ta protystoiannia bulinhu (2017) [Stop school terror. Peculiarities of bullying in childhood. Prevention and resistance to bullying]. Kyiv : Ukrainyskyi instytut doslidzhennia ekstremizmu. 84 s. [in Ukrainian].

15. Ukrainska psykholohichna terminolohiia : slovnyk-dovidnyk (2010). [Ukrainian psychological terminology: dictionary-reference] / za red. M.-L. A. Chepy. Kyiv : DP «Inform.-analit. ahenstvo». 640 s. [in Ukrainian].
16. Shtrafy za bulinh. Miniust rozpoviv, skilky i yak pryznachatymut. [Penalties for bullying. The Ministry of Justice told how many will be appointed and how]. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2018/12/21/234858/> [in Ukrainian].
17. Kim Y. S., Koh Y., Leventhal B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*. 115. P. 357–363.
18. Meaning of «bully» in the English Dictionary. British Columbia Ministry of Education (1998). Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bully?q=buling#translations>
19. Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 140 pp.
20. Swearer S., Espelage D. L., Vaillancourt T., Hymel S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*. Vol. 39 (1). P. 38–47.

Балдинюк О. Д., Клименко Ю. А. Булінг як соціальне явище сучасної України

Стаття присвячена виникненню такого явища як «булінг». Проаналізовано вітчизняні законодавчі та нормативні акти з питань протидії булінгу, які повинен враховувати фахівець соціальної сфери у своїй роботі.

Досліджено різні визначення поняття «булінг», що розглядається як агресивна поведінка щодо окремої особи або групи, з метою приниження, домінування, фізичного чи психологічного самотвердження.

Визначено основні ознаки види булінгу, а саме: економічний, фізичний, словесний, соціальний, кібербулінг та мобінг. Виділено соціальні ролі при булінгу: жертва; агресор, спостерігачі, прибічники; пасивні прибічники; сторонні спостерігачі; вірогідні захисники; захисник жертви.

До основних причин виникнення булінгу можна віднести: агресивність учнів, пов'язану з індивідуальними особливостями; проблеми з сімейним вихованням; бажання привернути увагу; компенсація за невдачі в навчанні чи громадському житті; стратегії поведінки в соціумі, пропаговані засобами масової інформації тощо.

Наявність булінга серед підлітків має негативний вплив на формування особистості. Дана форма конфліктної взаємодії вимагає особливого змісту та форм виховної роботи, так і комплексного психолого-педагогічного супроводу.

Наголошується, що профілактика булінгу – це комплексна психолого-педагогічна та соціальна робота, до якої активно повинні долучатись фахівці соціальної сфери, класні керівники та батьки. Важливим у профілактиці булінгу є вчасно проведена діагностика та ефективно підібрані форми та методи роботи (бесіди, індивідуальні та групові консультації, психолого-педагогічні тренінги, перегляди та обговорення художніх фільмів, батьківські збори, зустрічі з фахівцями, шкільні методичні об'єднання тощо).

У процесі дослідження було використано метод аналізу психолого-педагогічних джерел із досліджуваної проблеми, методи порівняння та узагальнення.

Ключові слова: булінг, насилля, жертва булінгу, причини булінгу, шкільне середовище, фахівець соціальної сфери, заходи протидії булінгу в Україні, профілактика булінгу.

УДК 376-056.264:811'373

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.05>

Бєлова О. Б.

**ЩОДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОГО РІВНЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ**

У статті розглядаються результати теоретичного та експериментального дослідження лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком. На сформованість лексичного рівня в старших дошкільників вказує: уміння використовувати в мовленні різні рівні узагальнених значень слів; установлення між словами значущих зв'язків; використання прийомів семантичного засвоєння; граматичне узгодження мовленнєвих конструкцій. Недостатньо розвинуті лексичні вміння в дітей із специфічними порушеннями мовлення створюють комунікативні труднощі під час їх мовленнєвої діяльності в умовах гри та навчання. Ігнорування означеної проблеми зумовлює регресивні наслідки в процесі засвоєння освітньої програми в початкових класах. Метою дослідження стає вивчення актуального стану сформованості лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Методами дослідження є завдання, які спрямовані на дослідження імпресивного (розуміння значень слів) та експресивного мовлення (розповідь за малюнком, класифікація понять, визначення протилежного значення слова). Результати дослідження свідчать, що в дітей із логопатологією як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком лексичний рівень мовлення розвинутий неоднаково: є старші дошкільники (з різних категорій, особливо з дислалією), котрі мають достатньо сформований пасивний та активний словники; друга група більше відчуває проблеми в експресивному мовленні, ніж в імпресивному; інші ж не розуміють багатьох поданих слів; відчувають проблеми під час складання розповіді, що відрізняється однотипністю; мають труднощі під час класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням.

Ключові слова: лексичний рівень, імпресивне мовлення, експресивне мовлення, діти старшого дошкільного віку, логопатологія, дислалія, заїкання, ринолалія, дизартрія.

Лексичний рівень базується на словниковому складі мови. Одиницею мови є лексема (слово), якою позначають предмети, властивості, дії тощо. Слово має лексичне та граматичне значення. Зокрема, лексичне – розкриває зміст слова, а граматичне – вказує на належність слова до певної частини мови, її граматичну змінність за родом, числом, відмінком тощо (розглядається в морфології) [1].

За спостереженнями Н. Tager-flusberg (2002) лексичний рівень у дітей засвоюється за трьома періодами їх розвитку. На початку відбувається вивчення невеликої кількості слів (близько п'ятдесяти), які пов'язані з певним ситуативним контекстом, носять соціальний або прагматичний характер, усвідомлюються повільно, нерівномірно, стають цілісним уявленням про подію. В словниковому запасі дітей переважають назви предметів, які позначають іграшки, тварин, людей, побутові речі, соціальні взаємовідношення, модифікатори, реляційні терміни тощо. Другий період визначається швидким збільшенням кількості засвоєних слів. З'являється інтерес до слова, потреба позначати ним нові предмети, об'єкти та явища навколишнього світу. Засвоєння лексичних вмінь відбувається одночасно із граматичним розвитком. Починаючи з трьохрічного віку лексичні вміння щорічно покращуються, слова між собою узгоджуються, спостерігаються зв'язки між їх групами (семантичне засвоєння). Швидкість засвоєння нових слів у дошкільників зростає (від 15 до 20 слів щоденно) [15]. За свідченнями вчених (К. Kluender, J. Alexander, 2008; J. Werker, S. Curtin, 2005) фонетичний та просодичний розвиток дитини взаємопов'язаний з лексичним. Внутрішнє усвідомлення фонем стає міцнішим та стійкішим до змін у міру зростання словникового запасу [10; 17].

За спостереженнями Є. Собонович (2015) сформованість у дітей лексичної складової залежить від засвоєння ними семантичної структури слова. Етап розвитку лексичного мовлення відбувається поступово: співвіднесення слова з предметом; розуміння значення слова; узагальнення словесного поняття [3].

Наукові дослідження також підтверджують, що накопиченню нових слів сприяє робота когнітивної системи. Мовленнєві здібності та комунікативний досвід взаємопов'язані з розвитком пізнавальних процесів. Зокрема, засвоєння лексичного рівня забезпечує вербальна короточасна пам'ять, граматичного – вербальна робоча пам'ять (М. Kaushanskaya, М. Gross, М. Buac, 2014; D. Poulin-Dubois, 2020; J. Verhagen, & P. Leseman, 2016) [9; 11; 16]. Позитивну динаміку в розвитку мовних навичках і навичках саморегуляції відмічають у дітей, котрі вивчають дві мови одночасно (N. Bohlmann, M. Maier, & N. Palacios, 2015) [6].

На достатній розвиток лексичного рівня в старших дошкільників вказує: вміння використовувати в мовленні різні рівні узагальнених значень слів (співвіднесення слова з однорідним класом предметів; окреслення семантичних ознак слова, типових для ситуацій, у яких вони вживаються; оволодіння лексичним значенням слова і виділення стійких ознак у різних його смислах; засвоєння переносних та синонімічних значень слів; уживання абстрактно-узагальнених слів); установлення між словами значущих зв'язків (ситуативних, синтагматичних, парадигматичних, понятійних, логічних); використання прийомів семантичного засвоєння (перцептивне сприймання предмета та співвіднесення його зі словом; сприймання слова в певній ситуації, усвідомлення його значення та подальше використання у власному мовленні; оперття на словесні зв'язки; класифікація слова за семантичною ознакою різного ступеня узагальненості); граматичне узгодження мовленнєвих конструкцій [2].

N. Ratner (2010), зауважує, що засвоєння слів рідної мови у дітей відбувається індивідуально, в одних переважає вивчення назв речей на різних стадіях лексичного розвитку, в інших збільшений соціальний словник та розвинуті вміння говоріння. Також є діти, котрі засвоюють слова на просодичному рівні звертаючи увагу лише на сегментальні властивості слів. Відповідно складається враження, що одна група дітей швидко засвоює слова а інша – поступово. Автор також, зауважує, що значна кількість дітей, котра повільно опановує рідну мову має різні мовленнєві порушення [12].

Проблема засвоєння лексичного рівня дітьми дошкільного віку з часом позначається й на писемному мовленні і за спостереженнями вчених носить спадковий характер (O. Caglar-Ryeng, K. Eklund, & T. Nergård-Nilssen, 2019; J. Carroll, I. Mundy, A. Cunningham 2014; M. Snowling, A. Lervag, H. Nash, & C. Hulme, 2019; M. Snowling, & M. Melby-Lervåg, 2016) [7; 8; 13; 14]. Порушений мовленнєвий розвиток рівнозначно впливає на рівень фонематичного, лексичного та граматичного розвитку (O. Bielova, 2021) [5], що в подальшому викликає складнощі розуміння дітьми лексичних значень слів (L. Wright, T. Pring, & S. Ebbels, 2018) [18], розпізнавання семантичних ознак особливо в тих словах, що позначають дію (M. Alt, I. Plante, M. Creusere 2004) [4]. Несформованість у старших дошкільників мовленнєвої системи та когнітивних механізмів впливає на засвоєння ними лексичного рівня мовлення і проєктує в подальшому труднощі опанування навчальної програми в початкових класах.

Метою дослідження є вивчення актуального стану сформованості лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Завдання дослідження: 1) науково-теоретичне обґрунтування наукових позицій щодо закономірностей засвоєння лексичного рівня мовлення дітьми з нормотиповим психофізичним розвитком та окреслення особливостей його розвитку у дітей з логопатологією; 2) визначення завдань та критеріїв оцінювання для вивчення лексичного рівня мовлення; 3) здійснення порівняльного аналізу результатів дослідження стану сформованості з розвитку лексичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком та з логопатологією.

Методом дослідження стають завдання спрямовані на вивчення імпресивного та експресивного мовлення. Розвиток пасивного словника вивчаємо за допомогою вправи – «Розуміння значень слів». Дитині демонструють низьку картинок і до кожної з них формулюють навідні запитання. Сформованість активного словника досліджуємо, виконуючи таке завдання, як: «Розкажи, що зображено на малюнку». Експериментатор по чергово показує дитині низьку картинок і до кожної з них дає запитання. Другий вид завдання – це «Класифікація понять». Перед дитиною розкладають картинки, які класифікують за значеннєвими групами. До кожної групи включено по вісім відповідних малюнків. Завдання дитини – уважно подивитися на запропонований блок картинок і назвати їх одним словом. Наступна вправа – «Визнач протилежне значення слова». Дошкільникові пропонують підібрати слово з протилежним значенням до запропонованих слів. Оцінюємо результати виконання кожного завдання окремо за трьохбальною шкалою: 3 бали – самостійно, без допомоги дорослого, правильно виконує завдання; 2 бали – потребує стимульовальної допомоги, не все завдання виконує самостійно, допускає одну помилку, або дві; 1 бал – робить завдання за допомогою експериментатора, допускає три – чотири помилки; 0 балів – завдання не виконане. Найвища кількість балів за завдання становить – 3 бали. Рівень сформованості по кожному завданню: високий 3 бали; середній – 2 бали; низький від 0 до 1 бала.

Загальні критерії оцінювання всіх завдань: самостійне виконання завдання; правильне визначення названого предмету; логічні, зв'язні відповіді на запитання з опорою на малюнок; правильне визначення предмета зображеного на малюнку; з'ясування призначення предмета; узагальнення предмета за ознаками; класифікація предметів за ознаками; правильний підбір слова з протилежним значенням. Максимальний результат, який може отримати дитина за всі виконані завдання, становить 12 балів. Узагальнені показники дослідження визначають рівень сформованості лексичного мовлення: високий (від 9 до 12 балів), середній (від 5 до 8 балів), низький (від 0 до 4 балів).

Відмінності в результатах дослідження між дітьми з логопатологією та з нормотиповим психофізичним розвитком підтверджуємо параметричним t -критерієм Стьюдента. Для перевірки даних використовуємо t -критерій незалежної вибірки. Під час статистичного аналізу опрацьовуємо дві гіпотези: H_0 – відмінності між групами дітей з логопатологією та нормотиповим розвитком випадкові; H_1 – відмінності між групами суттєві або достовірно значущі. Якщо t статистичне < t табличне, то приймаємо гіпотезу H_0 , якщо t_{em} статистичне $\geq t_{tab}$ табличне, то приймаємо гіпотезу H_1 . Рівень достовірності (або похибка) складатиме – $p = 0,05$, що вказує на достовірність результатів експерименту на 95%.

Результати. Для дослідження лексичного рівня в дітей з логопатологією вивчали сформованість їхнього пасивного та активного словників. Під час вивчення в досліджуваних імпресивного мовлення (*розуміння значень слів*) було виявлено, що старші дошкільники з високим рівнем (91,2% особа з нормотиповим психофізичним розвитком і 62,7% – з логопатологією, а саме 78,3% – з дислалією, 75,0% – із заїканням, 42,9% – з ринолалією, 20,8% – з дизартрією) змогли самостійно й правильно знайти озвучений предмет на картинці. Окремі з них сумнівалися щодо значення деяких слів, тому й виявляли середній рівень (29,4% респондентів з логопатологією (21,7% – з дислалією, 20,0% – із заїканням, 42,9% – з ринолалією та 50,5% – з дизартрією) і 8,8% – із нормотиповим розвитком). Досліджувані потребували стимульовальної допомоги у вигляді запитань, допускали від однієї до двох помилок у завданні. Здебільшого допускали помилки ті діти, у сім'ях котрих переважала російська мова: такі слова, як *гамак* та *гойдалка* називали «качелею», *кажан* – *летучою мишею* та *комірець* – *воротником* тощо.

Труднощі під час виконання завдань відчували 7,8% дітей із логопатологією (найбільше з дизартрією (28,6%), менше із заїканням (5,0%), з ринолалією (14,2%)), котрим притаманний низький рівень розуміння значень слів рідної мови. Вони допускали від трьох і більше помилок, оскільки часто відволікалися, не були зацікавлені у виконанні завдання; деякі говорили, що не знають значення слова, інші потребували постійної допомоги педагога. Діти допускали типові лексичні помилки: неправильно визначали назву предметів, ґрунтуючись лише на зовнішніх ознаках (*водоспад* – «вода»), подібності призначення (*гамак* – «качеля», «гойдалка»), спільності ознак (*кажан* – «пташка»).

Стан сформованості експресивного мовлення (*активного словника*) допомагали розкрити завдання «Розкажи, що зображено на малюнку», «Класифікація понять», «Визнач протилежне значення слова». Під час виконання першого завдання 88,8% дітей із нормотиповим психофізичним розвитком і лише 40,9% з логопатологією (58,5% – з дислалією, 40,0% – із заїканням, 21,4% – з ринолалією) без допомоги дорослого правильно характеризували продемонстровані картинки, аналізували їх та узагальнювали предметні складові.

Діти, котрі потребували стимульовальної допомоги, виявляли середній рівень розуміння (11,2% особи із нормотиповим психофізичним розвитком і 45,9% – з логопатологією, зокрема, 41,5% – з дислалією, 45,0% – із заїканням, 50,0% – з ринолалією та 57,1% – з дизартрією). Найбільше труднощів виникало під час перегляду картинок із столярними інструментами: не всі досліджувані розуміли їхнє значення, тому не могли правильно відповісти на запитання. Найкраще проаналізували та узагальнили кухонне приладдя і меблі, тобто ті предмети, які добре знають, оскільки бачили вдома.

Не могли проаналізувати картинку із зображенням предметів 13,2% дітей з логопатологією (15,0% осіб із заїканням, 28,6% – з ринолалією та 42,9% – з дизартрією), котрі мали за результатами дослідження низький рівень. Дошкільники не давали логічних та зв'язних відповідей на запитання. Окрім того, спостережені

порушення синтаксичної структури речення: пропуск членів речення, особливо предикатів; неузгоджений порядок слів у реченні навіть після виправлень педагогом (*діти зібрали в лісі багато грибів – «багато в лісу»*). Виникали труднощі під час визначення предмета, зображеного на малюнку, найчастіше називали його підрядною частиною складнопідрядного речення (*качалка – «щоб робити тісто», стіл – «щоб малювати»*); замінювали слова, подібні за призначенням (*тарілка – «миска», крісло – «диван»*); не могли пояснити призначення предмета (*качалка, міксер, рубанок, сокира*). Зауважимо, що в словнику обмежена кількість узагальнювальних понять, тому діти не могли самостійно і без помилок визначити спільні ознаки окремих предметів (*ліжко, стіл, шафа, крісло – «кімната»*).

Класифікували предмети на високому рівні 85,6% дітей без мовленнєвих порушень та 53,2% з логопатологією (73,6% дошкільника з дислалією, 55,0% – з заїканням, 42,9% – з ринолалією), котрі без сторонньої допомоги та зорової підтримки виконували завдання правильно. Деякі з них довго обмірковували, уголос обґрунтовували своє рішення, прагнули самостійно опрацювати завдання (*«Я сам», «Не підказуйте, я знаю»*). Дошкільники, корі виявили середній рівень (14,4% дітей з нормотиповим розвитком і 33,3%) із логопатологією, а саме 26,4% – з дислалією, 35,0% – з заїканням, 35,7% – з ринолалією, 50,6% – з дизартрією), виконували завдання з незначними помилками: іноді називали фрукти овочами і навпаки; дехто не міг визначити узагальнене слово для шкільного приладдя. Досліджувані потребували допомоги з боку педагога у вигляді навідних запитань або зорового підкріплення.

Наявність низького рівня спостерегли в 13,4% – дітей із порушеннями мовлення (найбільше з дизартрією (49,4%) і менше з ринолалією (21,4%) та заїканням (10,0%)). Дошкільники допускали помилки під час розрізнення понять *овочі – фрукти, одяг – взуття*; неправильно вибирали відповідні картинки до категорії *транспорт, сім'я*; не диференціювали *свійських тварин і птахів*; не знали, до якого поняття віднеси шкільне приладдя (*книги, пенал, рюкзак та ін.*). Для виконання завдання потребували постійної допомоги педагога: потворного пояснення, демонстрування наочного матеріалу чи підказки.

Завдання *«Визнач протилежне значення слова»* 78,4% дітей із нормотиповим психофізичним розвитком і 51,5% – з логопатологією (75,5% – з дислалією, 30,0% – із заїканням, 42,8% – з ринолалією) виконали на високому рівні. Вони швидко й правильно підбирали слова з протилежним значенням. У досліджуваних, котрим притаманний середній рівень розуміння (21,6% респондент із нормотиповим розвитком і 32,8% із логопатологією, а саме 24,5% – з дислалією, 55,0% – із заїканням та 28,6% – з ринолалією та 45,5% – з дизартрією), виникали труднощі під час визначення протилежного значення слів, які передають певні почуття. Наприклад, не знаючи протилежного значення слова, діти спрощували завдання за допомогою частки *«не»* (*гарний – «не гарний», любити – «не любити»*). Низькі показники спостерегли в дітей із порушеннями мовлення (15,7%) (з дизартрією (54,5%), заїканням (15,0%) та з ринолалією (28,6%)). Вони неправильно називали слова, або їх не озвучували, якщо сумнівалися у правильній відповіді. Під час виконання завдання допускали низку помилок: поняття величин підмінювали іншими словами (*великий – «низький», «короткий»*); уподібнювали слова емоційного-чуттєвого характеру (*сумний – «печальний», «несумний»*); не могли визначити протилежне значення дієслів (*будувати, говорити*) та прикметників (*спекотний, сумний*). Обмеженість лексичних умінь, психологічний дисбаланс (невпевненість, сором'язливість, неуважність) спричиняли труднощі під час зосередженості та виконання завдання.

Узагальнені результати дослідження доводять, що високий рівень лексичної складової семіотичного компонента найбільше належить дітям старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком (91,2%) і 58,3% – із логопатологією. Середній рівень спостережений у 30,8% дітей із логопатологією і лише в 8,8% – з типовим розвитком. Низький рівень наявне лише в 10,9% дітей із логопатологією (див. рис. 1).

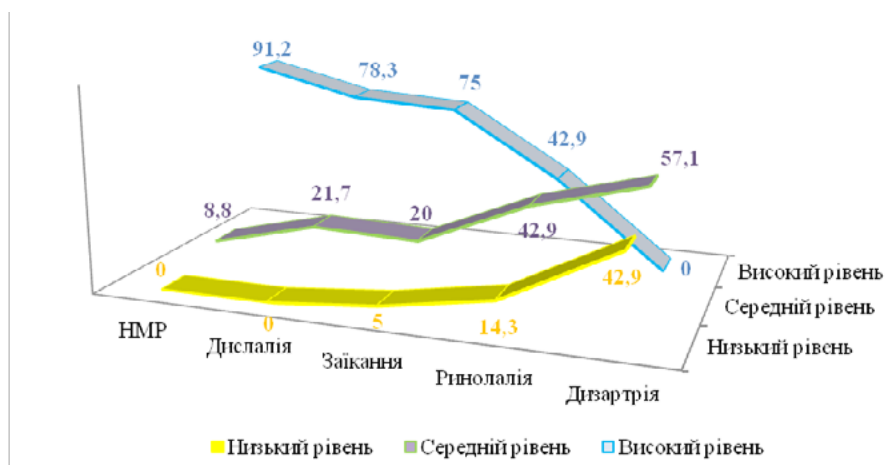


Рис. 1. Стан сформованості лексичного рівня

Відповідно t-критерію Стьюдента діти з логопатологією (M – середнє значення, SD – стандартне відхилення; $M \pm SD = 9,32 \pm 2,48$; стандартна помилка середньої – $SEM = 0,17$), як порівняти з дошкільниками з нормотиповим психофізичним розвитком ($M \pm SD = 11,44 \pm 1,23$; $SEM = 0,11$), мають недостатньо сформований лексичний рівень. Емпіричні загальні результати (t_{em}) становлять 8,9415 (найбільше відхилення спостерігаємо в дітей із дизартрією $t_{em} = 18,7287$, значно менше – з ринолалією $t_{em} = 7,9057$, заїканням $t_{em} = 5,4205$ та найменше – з дислалією ($t_{em} = 3,0752$). Стандартна помилка різниці (SED) складає 0,237; ступінь свободи (γ) дорівнює 605 (див. табл. 1). Емпіричне значення більше за можливе теоретичне ($t_{em} 8,9415 > t_{tab} 1,967$), відповідно гіпотеза H_1 на рівні значущості 5% ($p = 0,05$) підтверджує відмінність у розвитку лексичного рівня між досліджуваними дітьми. Потрібно зазначити, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією має розвинений пасивний словник, але в активному мовленні ці слова не вживає, або замінює їх росіянізмами, що дуже погіршує розуміння значень слів рідної мови. Дехто не може правильно підібрати слово з протилежним значенням, відчуває труднощі під час пояснення значень слів, або ж їх класифікації за відповідними ознаками.

Таблиця 1

Статистичні показники лексичного рівня

Семіотична складова	Емпіричне значення	Діти з логопатологією (ЛП)				Загальний показник дітей з ЛП	Діти з нормотиповим розвитком
		Дислалія	Заїкання	Ринолалія	Дизартрія		
Лексичний рівень	t_{em}	3,0752	5,4205	7,9057	18,7287	8,9415	$M \pm SD$
	$M \pm SD$	$10,8 \pm 1,6$	$9,5 \pm 2,4$	$8,2 \pm 2,7$	$7,3 \pm 1,8$	$9,3 \pm 2,4$	$11,4 \pm 1,2$
	SED	0,189	0,349	0,408	0,218	0,237	
Табл. значення ($p=0,05$)	γ	460	288	276	325	655	
	t_{tab}	1,965	1,9689	1,969	1,968	1,961	
Загальний показник семіотичного компоненту	Емпіричні показники: $t_{em} = 11,9845$; Стандартна помилка різниці: $SED = 1,312$; Середня арифметична балів $M \pm SD: 40,1 \pm 13,3$; Статистичне значення: $p < 0,0001$ (при $p = 0,05$); Табличні показники: ($p = 0,05$) = 1,961 Відхилення (при $p = 0,05$): $t_{em} > t_{tab} = 11,9845 > 1,967$						$M \pm SD$ $55,8 \pm 7,9$

Обговорення. Виявлений несформований стан лексичного рівня спонукає до порушень розуміння значень слів та оперування ними в активному мовленні; невміння узагальнювати й класифікувати предмети за істотними ознаками, а отже, здійснювати інформаційний аналіз та формувати вербально-логічні висновки. Більшість дослідників (N. Bohlmann, M. Maier, & N. Palacios, 2015; M. Kaushanskaya, M. Gross, M. Buac, 2014; D. Poulin-Dubois, 2020; J. Verhagen, & P. Leseman, 2016) [6; 10; 11; 16] зазначають, що проблеми засвоєння словникового запасу пов'язані передусім із розвитком когнітивних ресурсів, зокрема пам'яті (забезпечує накопичення нових слів), мислення (оперативна обробка інформації, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, висновки тощо), уваги (відображення слів-предметів в свідомості), уваги (зосередження на вербальних повідомленнях), сприймання (аналізаторна чутливість до навколишнього світу). Їх паралельний розвиток дозволить вплинути не тільки на імпресивні та експресивні лексичні вміння але й сприятимуть формуванню фонетичного та граматичного рівня.

Висновки. Теоретичний та експериментальний аналіз наукового дослідження свідчить: 1) лексичний рівень ґрунтується на словниковому складі мови одиницею його є слово, яким позначають предмети, властивості, дії тощо. Лексичне значення слова це – тлумачення його змісту. У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком лексичні вміння засвоюються поетапно: співвіднесення слова з предметом; розуміння значення слова; узагальнення словесного поняття. На збагачення словникового запасу впливає розвиток фонетичного та граматичного рівнів, сформованість когнітивної сфери (функціонування пізнавальних процесів). У дітей з порушеннями мовлення лексичні вміння недорозвинені та відстають від вікових показників; 2) з метою вивчення лексичного рівня мовлення в дітей з логопатологією використані завдання спрямовані на дослідження імпресивного (розуміння значень слів) та експресивного мовлення (розповідь за малюнком, класифікація понять, визначення протилежного значення слова). Кожне із завдань оцінювалось по трьохбальній системі; 3) результати констатувального експерименту свідчили, що в дітей із логопатологією лексичні вміння розвивається по-різному: є дошкільники (з різних категорій), котрі мають достатньо сформований пасивний та активний словники; друга група більше відчуває проблеми в експресивному мовленні, ніж в імпресивному; інші ж не розуміють багатьох поданих слів; відчувають проблеми під час складання розповіді, що відрізняється однотипністю; мають труднощі під час класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням.

Перспективою подальших досліджень стає вивчення складових семіотичного компонента (фонетичного, граматичного та просодичного рівнів мовлення) мовленнєвої готовності, результати якого дозволять виявити актуальний стан їх сформованості у дітей з логопатологією.

Використана література:

1. Белова О. Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики семіотичної підскладової дітей з логопатологією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць / за ред. М. К. Шеремет.* Кам'янець-Подільський: Видавель Ковальчук О.В. 2022. Вип. 19. С. 5–15.
2. Боряк О. В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). *Актуальні проблеми корекційної освіти : зб. наук. праць. / за ред. В.М. Синьов, О.В. Гаврилов.* Вип. 5. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. 2015. С. 36–46.
3. Собонович С. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
4. Alt M., & Plante, E. Creusere M. Performance of Preschoolers With Specific Language Impairment Versus Preschoolers With Normal Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 2004. 2, P. 407–420. URL: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/033\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/033))
5. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION.* 2021.1(42), P. 137–189. URL : <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
6. Bohlmann N. L., Maier M. F., & Palacios N. Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development.* 2015. 86(4), P. 1094–1111.
7. Caglar-Ryeng O., Eklund K., & Nergård-Nilssen T. Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: A cross-lagged analysis. *Journal of Child Language.* 2019. 46(6), P. 1102–1126. doi:10.1017/S0305000919000333
8. Carroll J. M., Mundy I. R., & Cunningham A. J. The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science.* 2014. 17(5), P.727–42.
9. Kaushanskaya M., Gross M., Buac M. Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children. *Dev Sci.* 2014. 17(4), 564–83. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24576079/>
10. Kluender K. R., Alexander J. M. Perception of Speech Sounds. A Comprehensive Reference. *Academic Press.* 2008. P. 829–860 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123708809000670>
11. Poulin-Dubois D. Theory of mind development: State of the science and future directions. *Progress in Brain Research.* 2020. 254, P. 141–166. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079612320300637>
12. Ratner N. First Language Acquisition. *International Encyclopedia of Education. Elsevier.* 2010. P. 375–381. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947005078>
13. Snowling M. J., & Melby-Lervag M. Oral language deficits in familial dyslexia: a meta-analysis and review. *Psychological Bulletin.* 2016. 142(5), P. 498–545.
14. Snowling M. J., Lervag A., Nash, H. M., & Hulme, C. Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science.* 2019. 22(1), e12723.
15. Tager-flusberg H. Language Acquisition. *Encyclopedia of the Human Brain,* Academic Press. 2002. P. 617–629. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0122272102001849>
16. Verhagen J., & Leseman P. How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners. *Journal of Experimental Child Psychology.* 2016. 141, 65–82.
17. Werker J. F., and Curtin S. Primir: a developmental framework of infant speech processing. *Lang. Learn.* 2005. 1, P. 197–234.
18. Wright L., Pring T., & Ebbels S. Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International journal of language & communication disorders.* 2018. 53(3), P. 480–494. URL: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12361>

References:

1. Bielova, O. B. (2022). Kontseptualno-metodolohichni pidkhody do diahnostryky semiotychnoi pidskladovoi ditei z lohopatolohiieiu [Conceptual and methodological approaches to the diagnosis of the semiotic subsyllable of children with logopathology]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky).* Zb. nauk. prats / za red. M. K. Sheremet. Kam'ianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O.V, 19, P. 5–15. [in Ukrainian].
2. Boryak, O.V. (2015). Spetsyfika formuvannia semiotychnoi pidsystemy movy pry dyzontohenezi rozvytku (rozumovii vidstalosti) [The specifics of the formation of the semiotic subsystem of language in the dysontogenesis of development (mental retardation)]. *Zb.nauk.prats. Actual problems of correctional education / ed. V.M. Sinov, O.V. Gavrilov.* Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 36–46.
3. Sobotovych, Ye. F. (2015). *Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy].* Kyiv: Vydavnychii dim Dmytra Buraho [in Ukrainian].
4. Alt, M., & Plante, E. Creusere M. (2004). Performance of Preschoolers With Specific Language Impairment Versus Preschoolers With Normal Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 2, 407–420. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/033\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/033))
5. Bielova O. (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION,* 1(42), 137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
6. Bohlmann, N. L., Maier, M. F., & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development,* 86(4), 1094–1111.
7. Caglar-Ryeng, O., Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2019). Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: A cross-lagged analysis. *Journal of Child Language,* 46(6), 1102–1126. doi:10.1017/S0305000919000333
8. Carroll, J. M., Mundy, I. R., & Cunningham, A. J. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science,* 17(5), 727–42.
9. Kaushanskaya, M., Gross, M., Buac, M. (2014). Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children. *Dev Sci,* 17(4), 564–83. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24576079/>
10. Kluender, K. R., Alexander, J. M. Perception of Speech Sounds (2008). A Comprehensive Reference. *Academic Press.* 829–860e <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123708809000670>
11. Poulin-Dubois, D. (2020). Theory of mind development: State of the science and future directions. *Progress in Brain Research,* 254, 141–166. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079612320300637>

12. Ratner, N. (2010). First Language Acquisition. *International Encyclopedia of Education. Elsevier*, 375–381. <https://www.science-direct.com/science/article/pii/B9780080448947005078>
13. Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: a meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.
14. Snowling, M. J., Lervåg, A., Nash, H. M., & Hulme, C. (2019). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science*, 22(1), e12723.
15. Tager-flusberg, H. Language Acquisition. *Encyclopedia of the Human Brain*, Academic Press, 2002, 617–629. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0122272102001849>
16. Verhagen, J., & Leseman, P. (2016). How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 65–82.
17. Werker, J. F., and Curtin, S. (2005). Primir: a developmental framework of infant speech processing. *Lang. Learn. Dev.*, 1, 197–234.
18. Wright, L., Pring, T., & Ebbels, S. (2018). Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 53(3), 480–494. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12361>

Bielova O. Outline of the problem of the development of the lexical level of speech in children of older preschool age with logopathology

The article examines the results of a theoretical and experimental study of the lexical level of speech in older preschool children with logopathology and normotypical psychophysical development. The formation of the lexical level in older preschoolers is indicated by: the ability to use different levels of generalized word meanings in speech; establishing meaningful connections between words; use of semantic learning techniques; grammatical agreement of speech constructions. Insufficiently developed lexical skills in children with specific speech disorders creates communicative difficulties during their speech activity in the conditions of play and learning. Ignoring this problem leads to regressive consequences in the process of mastering the educational program in primary grades. The purpose of the study is to study the current state of formation of the lexical level of speech in older preschool children with speech pathology. Research methods are tasks that are aimed at researching impressive (understanding the meanings of words) and expressive speech (telling a picture, classifying concepts, determining the opposite meaning of a word). The results of the study show that the lexical level of speech is unevenly developed in children with logopathology, as compared to normal psychophysical development: there are older preschoolers (from different categories, especially with dyslalia) who have sufficiently formed passive and active vocabularies; the second group experiences more problems in expressive speech than in impressive speech; others do not understand many of the given words; experience problems when composing a story that is characterized by uniformity; have difficulty classifying concepts and identifying words with opposite meanings.

Key words: lexical level, children of older preschool age, logopathology, impressive speech, expressive speech, dyslalia, stuttering, rhinolalia, dysarthria.

УДК 373.3:51(07):517

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.06>

Білецька Л. С., Стасів Н. І.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАГАЛЬНИХ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ

У статті досліджено особливості реалізації ідей розбудови нової української школи, розуміння сутності модернізації освітнього процесу початкової школи та напрацювання шляхів її реалізації; розглянуто проблему забезпечення ефективності процесу засвоєння знань та формування практичних умінь і навичок, загальних базових та спеціальних предметних компетентностей в учнів початкової школи у рамках програмових вимог вивчення змістової лінії «Сюжетні задачі» математичної освітньої галузі згідно з Концепцією Нової української школи; означено необхідність пошуку шляхів її реалізації у практиці навчання математики у початкових класах; з'ясовано фактори створення інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу з математики у початкових класах; розкрито особливості здійснення компетентнісного, особистісно зорієнтованого та індивідуального підходів у навчанні математики, застосування на уроках математики інтерактивних технологій навчання, реалізації інноваційної діяльності сучасного вчителя; підкреслено роль та місце сюжетних задач як одного з практичних методів навчання математики; описано особливості використання задачного підходу відповідно до концепції «навчання через задачі» на уроках математики у початкових класах; проаналізовано різні підходи до формування в учнів початкової школи умінь розв'язування сюжетних задач; охарактеризовано потребу добору методів, прийомів, засобів навчання та готовність вчителя застосовувати їх з метою здійснення системного і ґрунтовного формування в учнів загальних умінь розв'язувати сюжетні задачі; розкрито сутність та методичні особливості формування в учнів початкових класів загальних умінь розв'язувати сюжетні задачі арифметичним чи алгебраїчним способами; аргументовано ефективність здійснення поетапного формування загальних умінь розв'язування простих і складених сюжетних задач.

Ключові слова: освітній процес у початковій школі, вивчення математичної освітньої галузі, сюжетна задача, загальні вміння розв'язування задач.

Загальною метою освітнього процесу є міцне засвоєння знань та формування практичних умінь і навичок, загальних базових та спеціальних предметних компетентностей в учнів початкової школи у рамках програмових вимог вивчення усіх освітніх галузей початкової освіти, пропедевтика навчання у наступних класах загальноосвітньої школи, а також загальний розвиток учнів, розширення їх світобачення, виховання у них кращих якостей особистості та підготовка до свідомого вибору майбутньої професії тощо.

Навчання молодших школярів згідно з Концепцією Нової української школи має забезпечувати свідоме вивчення та практичне застосування учнями програмового навчального матеріалу, а також повинно бути емоційно позитивним, пізнавально-розвивальним, цікавим для дітей. Завдання вчителя полягає не лише в тому, щоб навчати учнів відповідно до мети та цілей Навчальної програми, але й пробуджувати в дітей допитливість, пізнавальний інтерес, відчутти емоційне задоволення від навчальної діяльності, радість від здобування нових знань.

Переконливою актуальністю набувають дослідження ідей розбудови нової української школи, розуміння сутності проблем сучасної початкової школи та напрацювання шляхів їх реалізації, умілої організації діяльності молодших школярів в умовах модернізації освітнього процесу, створення інформаційно-методичного забезпечення реалізації Держстандарту початкової освіти, побудови розвивального предметного середовища освітнього процесу, здійснення у навчанні компетентнісного, особистісно зорієнтованого та індивідуального підходів, застосування інтерактивних технологій навчання, реалізації інноваційної діяльності сучасного вчителя тощо.

Питання вдосконалення математичної підготовки учнів [2] та формування їх математичної культури є у полі зору науковців-теоретиків та вчителів-практиків, які працюють над створенням сприятливого освітнього середовища для всебічного креативного розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку та розкритті її творчих потенційних можливостей.

У психолого-педагогічній літературі пропонуються різноманітні трактування поняття «задача», а відтак розглядають різні підходи до тлумачення її сутності та структури, до здійснення класифікації задач. У широкому плані під задачею розуміють об'єкт розумової діяльності, в якому в єдності подані його складові – умову (умови) і вимогу (вимоги), а отримання результату є можливим через розкриття співвідношень між відомими і невідомими елементами задачі.

У вивченні математичної освітньої галузі у початкових класах особливу роль відведено сюжетним задачам як одній із змістових ліній, бо вони є не лише специфічним розділом навчальної програми з математики, але й потужним дидактичним засобом навчання, виховання та розвитку молодших школярів, формою застосування практичного методу навчання математики. Під сюжетною задачею розуміють математичну задачу, де описано певний життєвий сюжет (кількісний бік реальних процесів, явищ та ситуацій) і подано вимогу знайти шукану величину за даними в задачі величинами та зв'язками між ними [1, с. 81]. Сюжетні задачі можуть бути ефективно використаними для формування в учнів внутрішньої мотивації до навчальної діяльності та формування пізнавального інтересу; ілюстрації та конкретизації програмового матеріалу; вироблення в учнів загальних та спеціальних умінь та навичок; здійснення контролю та оцінювання результатів навчальної роботи; формування в учнів загального підходу до процесу розв'язування задач [3, с. 127].

Значний внесок у дослідження проблеми навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі у початковій школі зроблено такими науковцями, як *М. Богданович, О. Бугрій, Н. Будна, М. Бурда, Л. Гайдай, Т. Гора, Л. Дудко, А. Зайка, Л. Кочина, О. Корчевська, С. Логачевська, Л. Мироновська, Т. Михайлович, В. Мізюк, О. Скафа, М. Скорик, З. Слєпкань, І. Сокіл, Г. Станіславська, Г. Ступак, М. Тимощенко, О. Шевченко, І. Шевчук, Л. Шостак, Л. Штефан* та іншими.

На основі оновленої навчальної програми з математики випрацьовуються нові підходи до формування умінь розв'язування сюжетних задач у початковій школі та вдосконалення загальної математичної підготовки молодших школярів (*О. Астряб, М. Беденко, Л. Боцева, С. Бурчак, В. Гавриш, Г. Гап'юк, В. Грециук* [2], *Л. Іванова, М. Ігнатенко, В. Ільченко, П. Карнаух, Н. Кіщук, М. Козак, Я. Король* [1], *С. Коновець* [4], *Л. Листопад, Г. Лищенко, С. Лук'янова, С. Скворцова* [6], *Л. Стадник* [7]).

Певний досвід з формування умінь розв'язувати сюжетні задачі є у системах розвивального навчання, але зміст та порядок розгляду задач у цих системах не зовсім відповідає чинним вимогам програми, тому їх не можна безпосередньо застосувати в умовах традиційного навчання.

У сучасній науково-педагогічній та навчально-методичній літературі проаналізовано й узагальнено підходи до формування в учнів компетентностей розв'язування сюжетних задач: предметом навчання і основним змістом навчання є види задач, способи і зразки розв'язування задач конкретних видів (*Л. Фрідман, С. Царьова*), причому спосіб розв'язування, його засвоєння має виступати як мета дії, а власне розв'язання окремої задачі є лише побічним продуктом (*Ю. Машбиць, Л. Фрідман*); формування загальних та спеціальних умінь розв'язування задач різних видів (*С. Скворцова*); основним методом навчання розв'язування задач повинен бути метод розв'язування особливої системи підготовчих навчальних задач – квазідослідницький (*І. Аргинська, Л. Занков, Л. Фрідман*).

Проте теоретично не обґрунтовано та не розроблено методичну систему навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі відповідно до вимог сучасного етапу розвитку освіти – систему, яка була б спрямована на формування умінь розв'язувати задачі.

З огляду на це **метою дослідження** є розкриття сутності та методичних особливостей поетапного формування в учнів початкової школи загальних умінь розв'язування сюжетних задач.

Основним положенням на початку роботи вчителя з учнями над сюжетними задачами є досягнення розуміння дітьми того факту, що не будь-який сюжетний опис є сюжетною задачею. Потрібне розуміння і чітке визначення сутності сюжетної задачі, яка є завданням, що містить умову (певний текст (сюжет), в якому подано перелік предметів, їх кількісну характеристику, виражену числами, які перебувають у певних співвідношеннях між собою) і запитання (визначено шукану величину, тобто вказано, числове значення якої величини треба знайти). У сюжетних задачах описуються різні життєві ситуації, які використовуються для ознайомлення молодших школярів з математичними поняттями, величинами та певними закономірностями між ними, для вивчення зв'язків між символом і словом. Усі числові значення величин, про які йдеться у задачі, пов'язані між собою певними співвідношеннями, які виражаються функціональними залежностями [5, с. 11].

Розв'язування сюжетної задачі є важливим процесом у навчанні учнів початкових класів, це складна і відповідальна спільна робота вчителя з дітьми. Розв'язати сюжетну задачу означає здійснити такі послідовні кроки:

- 1) ознайомлення з умовою задачі,
- 2) аналіз умови задачі, тобто треба визначити задані та шукану величини і зв'язки між ними,
- 3) міркування над відшукуванням шляху розв'язання задачі,
- 4) вибір, виконання і запис у певному порядку потрібних арифметичних дій,
- 5) відшукування та запис відповіді до задачі, тобто результату виконання останньої дії, і тим самим відповідь на запитання задачі.

Діти мають зрозуміти, що відповідь (розв'язок) задачі не треба відгадувати, а треба знаходити шляхом виконання потрібних арифметичних дій.

Саме формування в учнів умінь розв'язування сюжетних задач висувається на сучасному етапі розбудови шкільної математичної освіти на перший план. Аналіз формування умінь розв'язувати задачі виявив, що трактування різними вченими понять «уміння», «уміння розв'язувати задачі», підходів до формування вмінь розв'язувати задачі суттєво відрізняються.

Під *умінням розв'язувати сюжетні задачі* розуміють складне уміння, яке містить комплекс умінь нижчого порядку, що стосуються послідовно виконуваних дій, починаючи з уміння аналізувати текст задачі й завершуючи умінням перевіряти правильність розв'язання [6; 67].

В основі діяльнісного підходу лежить формування дій та операцій, що визначають загальну діяльність – діяльність з розв'язування задач. Виходячи з цього трактування умінь розв'язувати задачі та з поділу умінь розв'язувати задачі на два типи – загальне уміння і спеціальне уміння розв'язувати задачі певних видів, визначають зміст умінь обох типів [1; 275].

Аналіз існуючих трактувань загального вмінь (В. Мізюк, Л. Сафанова, В. Силков, А. Рибалко, С. Царьова) свідчить про неоднозначність розуміння вченими дій і операцій, що реалізують певні етапи розв'язування задачі.

У дослідженнях С. Скворцової [6] під *загальним умінням розв'язувати сюжетні задачі* розуміють складне уміння, що застосовується при розв'язуванні сюжетної задачі різними методами та способами.

Формування загального умінь розв'язувати задачі арифметичними способами (які переважають у початковій школі) відбувається спочатку на простих задачах, на запитання яких можна відповісти, виконавши одну арифметичну дію, а далі – на складених задачах, виконавши кілька дій.

Операційний склад сутності загальних умінь розв'язувати сюжетні задачі передбачає його формування поступово за такими *етапами*:

1. Уміння виконувати предметно-змістовий аналіз задачі:

- виділення умови задачі;
- виділення запитання задачі;
- виділення об'єкта (об'єктів) задачі;
- виділення числових даних і шуканого задачі.

2. Уміння виконувати логіко-семантичний аналіз задачі:

- виділення слів-ознак окремих видів співвідношень;
- встановлення виду співвідношення (співвідношень).

3. Уміння складати репрезентативну модель задачі (короткий запис задачі у вигляді схеми або таблиці, малюнок, схематичний рисунок, креслення, діаграма тощо):

- визначення величин в задачі, виділення ключових слів і відповідних їм числових значень, складання короткого запису задачі у вигляді схеми або таблиці;
- зображення значення величини у вигляді довжини відрізка або за допомогою зображення іншої фігури (наприклад, прямокутника);
- інтерпретація довжини відрізка як деякої величини, вираження одного відрізка через інші; складання схематичного малюнка задачі.

4. Уміння робити прикидку очікуваного результату:

- визначення на основі ситуації задачі, більше чи менше шукане число від одного з даних (наприклад, стало більше, ніж було; залишилося менше, ніж було, тощо);
- співвідношення значення шуканої величини з іншими значеннями цієї ж величини на основі знання характеру зміни однієї величини залежно від зміни другої величини при сталій третій величині (у випадку співвідношення залежності між значеннями різних величин).

5. Уміння здійснювати пошук шляху розв'язування задачі:

- для арифметичного способу – виконувати аналітичні або синтетичні міркування;
- для алгебраїчного способу – позначати одне з невідомих значень величини (шукане або проміжне) змінною та виражати інші величини через змінну, подавати одну з величин двома способами (через змінну та без неї);
- для простой задачі:
 - визначення, яким членом співвідношення є шукана величина;
 - актуалізація правила знаходження невідомого компонента даного співвідношення;
 - обґрунтування вибору потрібної арифметичної дії для розв'язання задачі, за допомогою якої розв'язується задача;

для складеної задачі:

- від запитання задачі до числових даних – аналіз;
- від числових даних до запитання задачі – синтез.

6. Уміння складати план розв'язування задачі (за арифметичного способу); уміння складати рівняння (за алгебраїчного способу):

для складеної задачі:

- розбиття задачі на прості;
- встановлення порядку розв'язання простих задач;
- формулювання плану розв'язування задачі.

7. Уміння реалізувати знайдений план розв'язування (за арифметичного способу); уміння розв'язувати складене рівняння (за алгебраїчного способу):

- виконання кожної арифметичної дії з поясненням;
- складання числового виразу;
- складання і розв'язання рівняння;
- запис розв'язання;
- запис відповіді.

8. Уміння перевіряти правильність розв'язання:

- складання і розв'язування обернених задач;
- встановлення відповідності між числами, які отримані в результаті розв'язання задачі, і даними числами в умові задачі;
- встановлення відповідності шуканого числа області його значень, які очікувались під час прикидки;
- розв'язування задачі іншим способом.

9. Уміння співвідносити нову задачу з раніше розв'язаними:

- порівняння задачі даної математичної структури з іншими задачами, математична структура яких схожа на дану;

встановлення, як ця відмінність впливає на розв'язання задачі.

10. Уміння досліджувати задачу з метою узагальнення її математичної структури і формулювання загального плану розв'язування:

- перетворення задачі на обернену або на задачу іншого виду чи споріднену, шляхом зміни окремих її елементів – числових даних задачі, її сюжету та величин, питання, встановлення, як кожна зміна вплине на розв'язання задачі;
- визначення істотних ознак задачі та узагальнення її математичної структури;
- узагальнення способу розв'язування задач даної математичної структури;
- застосування узагальненого способу розв'язування задач та складання робочої моделі задачі.

Сформованість усіх цих загальних умінь дозволяє учневі одержувати найбільшу користь у формуванні знань з розв'язування кожної окремої задачі.

Під час формування загального уміння розв'язувати сюжетні задачі предметом навчання і основним змістом має бути сам процес розв'язування задач, методи і способи, що допомагають здійсненню кожного етапу формування загальних умінь розв'язувати задачі.

Підвищення ефективності навчання молодших школярів розв'язування задач досягається за умови реалізації диференційованого підходу, який передбачає диференціацію за мірою складності задач та диференціацію міри допомоги учням під час розв'язування однієї і тієї ж задачі.

Отже, для успішного навчання учнів, розвитку їх мислення необхідно поетапно формувати в учнів загальні вміння розв'язувати сюжетні задачі через поступове опрацювання усіх складових цих умінь. У процесі навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі особливу увагу треба приділяти формуванню в учнів загальних умінь розв'язувати задачі, бо саме на їх основі відбувається формування спеціальних умінь розв'язування задач різних видів і типів.

Використана література:

1. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2016. 368 с.
2. Гречук В., Кішук Н. Шляхи вдосконалення математичної підготовки молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 8. С. 25–30.
3. Коваль Л. В., Скворцова С. О. Методика навчання математики: теорія і практика. Підручник. Частина І. Одеса : Автограф, 2008. 284 с.
4. Коновець С. Впровадження креативних освітніх технологій у практику початкової школи. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 29–30.
5. Король Я.А. Практикум з методики викладання математики в початкових класах. Тернопіль : Мандрівець, 1998. 134 с.
6. Скворцова С.О. Формування у молодших школярів загального вміння розв'язувати задачі. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2006. № 4. С. 65–71.
7. Стадник Л. Актуальні проблеми математичної освіти. *Початкова школа*. 2010. № 5. С. 7–10.

References:

1. Bohdanovych M.V., Kozak M.V., Korol Ya.A. (2016) *Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh* [Methods of teaching mathematics in primary grades]. Ternopil: Navch. knyha – Bohdan. 368 s. [in Ukrainian]
2. Ghrechuk V., Kishchuk N. (2013) *Shliakhy vdoskonalennia matematychnoi pidgotovky molodshykh shkoliariv* [Ways to improve the mathematical training of primary school children]. *Pochatkova shkola* 8. ss.25–30. [in Ukrainian]
3. Koval L.V., Skvortsova S.O. (2008) *Metodyka navchannia matematyky: teoriia i praktyka* [Methods of teaching mathematics: theory and practice]. Odesa: Avtohrad. 284 s. [in Ukrainian]
4. Konovec S. (2011) *Vprovadzhennia kreatyvnykh osvitnikh tekhnologhii u praktyku pochatkovoї shkoly* [Implementation of creative education technology in the practice of primary school]. *Pochatkova shkola* 7. ss.29–30. [in Ukrainian]
5. Korol Ya.A. (1998) *Praktykum z metodyky vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh* [Workshop on methods of teaching mathematics in primary grades]. Ternopil: Mandrivets, 134 s. [in Ukrainian]
6. Skvortsova S.O. (2006) *Formuvannia u molodshykh shkoliariv zahal'noho vminnia rozv'язuvaty zadachi* [Formation of the general ability to solve problems in younger school children]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* 4. ss. 65–71. [in Ukrainian]
7. Stadnyk L. (2010). *Aktual'ni problemy matematychnoi osvity* [Actual problems of mathematical education]. *Pochatkova shkola* 5. ss. 7–10. [in Ukrainian]

Biletska L., Stasiv N. Methodological features of the step by step formation of primary school pupils general skills of solution of plot problems

The article examines the features of the implementation of the ideas of building a new ukrainian school, understanding the essence of the modernization of the educational process of the primary school and working out ways of its implementation; the problem of ensuring the efficiency of the process of knowledge assimilation and the formation of practical abilities and skills, general basic and special subject competences among primary school pupils within the framework of the program requirements for studying the content line "Plot problems" of the mathematical educational field in accordance with the Concept of the New Ukrainian School are considered; the necessity of finding ways of its implementation in the practice of teaching mathematics in primary grades is defined; the factors of creating informational and methodological support of the educational process in mathematics in primary grades are clarified; the peculiarities of the implementation of competence-based, personally oriented and individual approaches in teaching mathematics, the use of interactive learning technologies in mathematics lessons, the implementation of innovative activities of a modern teacher are revealed; the role and place of plot problems as one of the practical methods of teaching mathematics is emphasized; the features of using the problem-based approach according to the concept of "learning through problems" in mathematics lessons in primary grades are described; different approaches to the formation of plot problems solving skills in primary school pupils are analyzed; the need for the selection of methods, techniques, teaching aids and the readiness of the teacher to apply them in order to implement the systematic and thorough formation of pupils' general abilities to solve plot problems is characterized; the essence and methodical features of the formation of primary school pupils' general skills for solving of plot problems by arithmetical or algebraic methods are revealed; the effectiveness of the step-by-step formation of general skills for solving simple and complex plot problems is argued.

Key words: *educational process in primary school, study of mathematical educational field, plot problem, general skills for solving plot problems.*

УДК 378.091:811.111'373.46]:[37.013.42-051:159.954]
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.07>

Бровко К. А., Дурдас А. П., Сопова Д. А.

ЕТИЧНІ ДОМІНАНТИ АНГЛІЙСЬКИХ МЕРЕЖЕВИХ СЛЕНГОВИХ НЕОЛОГІЗМІВ В РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання впливу англійських мережесвих сленгових неологізмів на розвиток креативності майбутніх соціальних педагогів на заняттях з іноземної мови на засадах етичного підходу. Зазначено та обґрунтовано важливість розвитку креативності майбутніх фахівців на заняттях з іноземної мови. Доведено, що метою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є становлення фахівця, який розуміє значення етичної складової власних професійних обов'язків, має розвинуті особистісні, професійні, важливі якості та практичні навички в галузі професійної етики, що забезпечує вибір свідомої етичної поведінки відповідно до фахових моральних норм. Теоретично обґрунтовано структуру формування етичних домінант майбутніх соціальних педагогів. Розкрито поняття креативності та представлено її бачення з точки зору різних наукових підходів. Розкрито умови та можливості для розвитку креативності засобом англійських мережесвих сленгових неологізмів. Зауважено, що творче викладання іноземної мови в університеті тісно пов'язане з емоціями, які впливають на освітні результати здобувачів освіти, інтерес, прихильність та розвиток особистості, а також соціальну атмосферу класу та навчального середовища. Запропоновано інноваційні методи та прийоми розвитку креативності на заняттях з іноземної мови засобами англійських мережесвих сленгових неологізмів. Визначено, що розвиток етичних домінант майбутніх соціальних педагогів в закладах вищої освіти є процесом цілеспрямованого та регулярного впливу на особистісну сферу студентів. Наведено приклади специфічних сленгових неологізмів, що професійної лексики соціальних педагогів. Наведено приклади виконання майбутніми соціальними педагогами завдань з метою вправлення у використанні англійського мережесвого сленгу.

Ключові слова: англійські мережесві сленгові неологізми, креативність, майбутні соціальні педагоги, іноземна мова.

Соціально-економічні трансформації сучасного суспільства та стрімкий розвиток кіберпростору висувають нові запити та вимоги до професійної підготовки майбутнього фахівця: здатність до постійного професійного та особистісного зростання та розвитку, спроможність приймати нестандартні рішення в процесі виконання професійної діяльності. У зв'язку з цим актуальним стає підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців та сприяння розвитку їх нестандартного мислення. В цьому дискурсі етичні домінанти англійських мережесвих сленгових неологізмів є складовою не тільки духовної культури майбутнього соціального педагога, яка включає сукупність моральних правил певного класу, професії, суспільства, норми поведінки та реалізує головні функції: пізнавальну, виховну, ціннісно-орієнтовану, регулятивну. Водночас, вони стають засобом формування нестандартного мислення, що є одним із завдань у розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів на заняттях з іноземної мови. Вияв етичної поведінки шляхом використання англійських мережесвих сленгових неологізмів виступає їх предметом у взаєминах, діяльності особистості, свідомості, поведінці, як оцінний показник добра і зла, і розглядається як мораль.

Мета статті полягає у висвітленні етичних засад використання англійських мережесвих сленгових неологізмів в розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів на заняттях з іноземної мови.

Станом на сьогодні питання висвітлення впливу етичних домінант англійських мережесвих сленгових неологізмів в розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів на заняттях з іноземної мови не було ціллю наукових розвідок. Але окремим її аспектам присвячена окрема низка наукових досліджень, зокрема: проблемі деонтології соціальної роботи як складової професійно-етичної компетенції майбутніх фахівців (Р. Зозуляк-Случик, О. Радкевич та ін.) [6]; питання практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у професійному середовищі (Т. Зінченко) [5]; сутнісним характеристикам поняття «креативність» та його властивостям (Л. Близнюк, Л. Сологуб [1], С.-У. Тан [18], Х. Sun [17], Ю. Arifani [7], М.-Н. Massie та ін. [15]); розвитку креативності майбутніх фахівців під час занять з іноземної мови (А. Дурдас [10], М. Ganapathy [11], М. Ismail [12], Y. Ma, S. Mohamed Kassem [12], та ін.); емоційній креативності як предикату мовної креативності та мовних досягнень майбутніх соціальних педагогів (S. Benesch [8], J. Bielak, A. Mystkowska-Wiertelak [9], X. Sun, J. Li, and L. Meng [17]); особливостям використання англомовного молодіжного мережесвого сленгу у вивченні іноземної мови (О. Бондар-Фурса [2], К. Бровко [3, 4], С. Лю (кит. S. Liu), Л. Шисюн (кит. L. Shixiong) та ін. [16].

Особливість нової парадигми освіти полягає в переорієнтації системи освіти в цілому та вищої освіти, зокрема на врахування потреб молоді шляхом інтеграції англійських сленгових неологізмів в практику вивчення іноземної мови, що вказує на сучасний підхід та свіжий погляд на проблему етичних засад розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів на заняттях з іноземної мови.

В нашому дослідженні етична домінанта зумовлює необхідність використання англійських сленгових неологізмів як викладачем, та і студентами, що у свою чергу забезпечує можливість майбутніх соціальних педагогів: робити власний вибір; отримувати нові та вдосконалювати наявні професійно-практичні компетентності; отримувати нові знання; розвивати позитивне ставлення до інших.

Зосереджуючи увагу на основних постулатах нашого дослідження, слід зазначити, що етичні доміанти складаються з таких блоків: етичні норми; моральні теорії; історія етичних тверджень; етика опису; практична етика; ділова етика.

Структурний аналіз наукових публікацій дозволяє термін «етичні доміанти майбутніх соціальних педагогів» визначити як комплекс етичних знань, професійних особистісних якостей, норм і принципів, необхідних для здійснення професійної роботи майбутніх соціальних педагогів. Визначено, що до складових етичних доміант майбутнього соціального педагога відносять етику соціального педагога, що виявляється в етичній культурі, закладеній у свідомості, для якої, типовий високий рівень морально-етичних знань, тверджень, потрібних для побудови системи етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, а також етичного усвідомлення, що позначене фаховою спрямованістю етичних взаємин і етичної діяльності, наявністю сукупності професійних якостей та цінностей, етичної регуляції, необхідних для успішної фахової діяльності, рівнем особистої етичної культури, що є базою фахового етичного вивіщення [6].

Водночас етичні доміанти майбутнього соціального педагога пов'язані з деонтологією соціальної роботи – системою етичних норм, напрацьованих практичним шляхом у межах фахової спільноти. Професійна етика майбутнього соціального педагога вивчає особливості етики, специфіку реалізації її загальних принципів. Важливим для етичних доміант майбутнього соціального педагога є закономірності прояву етики у свідомості, спілкуванні з іншими. Вони допомагають зрозуміти характер етичної діяльності та етичних взаємин під час освітнього процесу, формує основи етикету, що означає апробовані у робочому середовищі особливі правила спілкування, поведінкові манери, які допомагають у наданні допомоги особам, які її потребують. Означене розширює спектр можливостей їх професійної підготовки шляхом використання англійських мережевих сленгових неологізмів під час занять з іноземної мови, як засобу розвитку креативності у вирішенні майбутніх професійних завдань [5].

В контексті досліджуваної проблеми доцільно зосередити увагу на сутнісних характеристиках поняття «креативність» та його властивості. Так, більшість науковців розглядають креативність як властивість особистості (здатність до творчості) і як творчий процес [1, с. 52]. Зокрема, малайзійські дослідники Ч. Тан та ін. [18] вважають, що креативність зазвичай концептуалізується як здатність створювати продукти, які є оригінальними та адаптивними [18, с. 1]. Дослідники з Саудівської Аравії С. Ісмаїл і М. Кассем стверджують, що «креативність є дуже суперечливим поняттям, яке має здатність до трансформації. Воно змінюється з часом та відповідно до культурних і соціально-економічних реалій. Креативність походить від латинського слова «creare», що означає «робити» або «виробляти». Мається на увазі представлення чогось нового та оригінального. Таким чином, воно тісно пов'язане з оригінальністю, новизною, натхненням, геніальністю та індивідуальністю [12, р. 145].

У розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів на заняттях з іноземної мови важливою є креативність і викладачів, зокрема у дослідженні ситуацій під різними кутами зору, у баченні нових підходів, в адаптації до різноманітних потреб здобувачів освіти і в навчанні їх таким чином, щоб вони також могли впоратися з очевидною великою кількістю труднощів, з якими вони стикаються в освітньому процесі [15, с. 1]. У будь-якому освітньому контексті академічні результати та досягнення здобувачів освіти є головною метою посадових осіб в галузі освіти, адміністраторів і викладачів, і контекст навчання іноземної мови не є винятком [14, с. 1]. Точніше, креативність викладачів іноземної мови пов'язана з їхньою здатністю запропонувати студентам певні можливості використовувати мову, яку вони опановують, новими та інноваційними способами. Креативне викладання підвищує інтерес студентів, які вивчають іноземну мову, збільшує академічну мотивацію та навчальні досягнення [14, с. 2]. У зв'язку з цим креативність викладача та ефективність викладання є двома основними елементами викладання, і поняття ефективності викладання частіше розглядається з багатовимірної точки зору, наприклад професійних, педагогічних, соціальних та особистих якостей [7, с. 127].

Важливо визнати, що креативне навчання тісно пов'язане з емоціями. Так, емоції викладачів та студентів можуть бути позитивними чи негативними, мотивуючими чи демотивуючими, сприятливими чи обмежуючими, і викладачі можуть контролювати позитивні й негативні емоції студентів, використовуючи техніки для стимулювання їх уяви. Однією з найважливіших характеристик емоційної креативності є здатність студентів, що вивчають іноземні мови, розпізнавати, розуміти, виражати, організовувати та використовувати власні емоції та емоції інших людей, а емоційна креативність має чотири виміри: новизна, автентичність, ефективність та підготовленість [17, с. 2].

Емоційна креативність може бути використана як предикат мовної креативності та мовних досягнень майбутніх соціальних педагогів. На процес навчання впливають різні види емоцій. З одного боку, емоції на заняттях з іноземної мови можуть вплинути на навчальні результати студентів, а також на їх інтерес, залученість у освітній процес та на розвиток власної особистості. Ці емоції також можуть впливати на соціальну атмосферу в аудиторії та освітньому середовищі. Коли навчальні завдання в університеті викликають задоволення, радість чи надію, студенти стають більш мотивованими та уважнішими до роботи. Емоції студентів на заняттях з іноземної мови можуть передбачити рівень їхньої залученості на заняттях з іноземної мови [17, с. 2].

Відтак, оскільки емоції певною мірою можна контролювати, слід використовувати різні методи та засоби спонукання майбутніх фахівців до використання своєї уяви та зменшення негативних емоційних проявів [8; 9].

Одним із таких засобів визначаємо англійські мережеві сленгові неологізми, адже важко заперечити, що використання такої форми спілкування не призводить до підвищення рівня розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів до вивчення іноземної мови.

Адже не зважаючи на його дещо фамільярну форму, мережевий сленг є найяскравішим, найемоційнішим і найжвавішим стилем мови, який допомагає людям якнайглибше висловити свої думки та почуття.

Враховуючи специфіку діяльності майбутніх соціальних педагогів, переважаючим є спеціальний сленг, під яким розуміється спеціальна сфера професійної лексики, в основному доступну лише представникам даної професії. Серед яких можна зустріти: *скорочення та аббревіатури* (FYI (for your information) – до вашого відома); *asap* (as soon as possible) – якомога швидше); *ps* (parents) – батьки; *docs* (documents) – документи *imm* (immediately) – негайно; *moth* (mother) – мама *fath* (father) – тато); *заміна співзвучних символів* (2U (to you) – тобі); *N2S* (needless to say) – само собою зрозуміло, очевидно; *OMG* – Oh My God! – О, Боже!; *мережевий сленг відеоблогінгу* (наприклад: стрім, патч, тьюторіал, які увійшли в мову завдяки переносу слів з однієї мови в іншу і відрізняються лише в писемному мовленні); *мережевий сленг у писемному мовленні користувачів форумів та соціальних мереж* (наприклад: хештег, скрін, лайк, дизлайк, вайн, скетч, хейтери, фоловер, френд, ютубер, мем, бомбити); *мережевий сленг у розмовному мовленні* (лазити, або сьорфити в Інтернеті, лінк, гуглити) [3].

Оскільки використання англійського сленгу має найбільше поширення у соціальних мережах, слід окреслити алгоритм їхнього використання в контексті навчання іноземної мови майбутніх соціальних педагогів на прикладі власних авторських розробок, які використовуються під час проведення практичних занять з іноземної мови з метою розвитку їх креативного потенціалу.

Так, прикладами проведення практичного заняття, спрямованого на тренування у використанні сленгових лексичних одиниць, є вправлення у побудові граматичних конструкцій, розвитку мовної реакції; слухової пам'яті тощо. Доцільно використовувати елементи дебатів на запропоновану тему, де студентам спочатку пропонується переглянути короткий відео-ролик спікера на відео-хостингу YouTube, або каналі TED-talks на обрану тему, а потім пропонується утворити дві команди, які, послуговуючись ключовими словами, змагатимуться у доказовості наведених тверджень [3].

Окрім того, цікавим буде використання сервісів Slides, Prezi, Bubble.us та Pinterest з метою створення онлайн-колажів та скетчів з елементами англійського мережевого сленгу; розробка і пост англійських ребусів та їх колективне відгадування шляхом коментування посту; ведення щоденників-блогів з їх подальшим обговоренням; запис сторісів за допомогою віртуальної технології Snapchat; розробка соціальної відео-реклами, соціальних інформаційних банерів; обговорення короткометражних лекцій на каналі TEDtalks з можливістю їх колективного коментування; проведення інтерактивних групових ігор, вікторин, конкурсів, проведення соціальних челенджів, тощо (див. рис. 1) [3; 4].

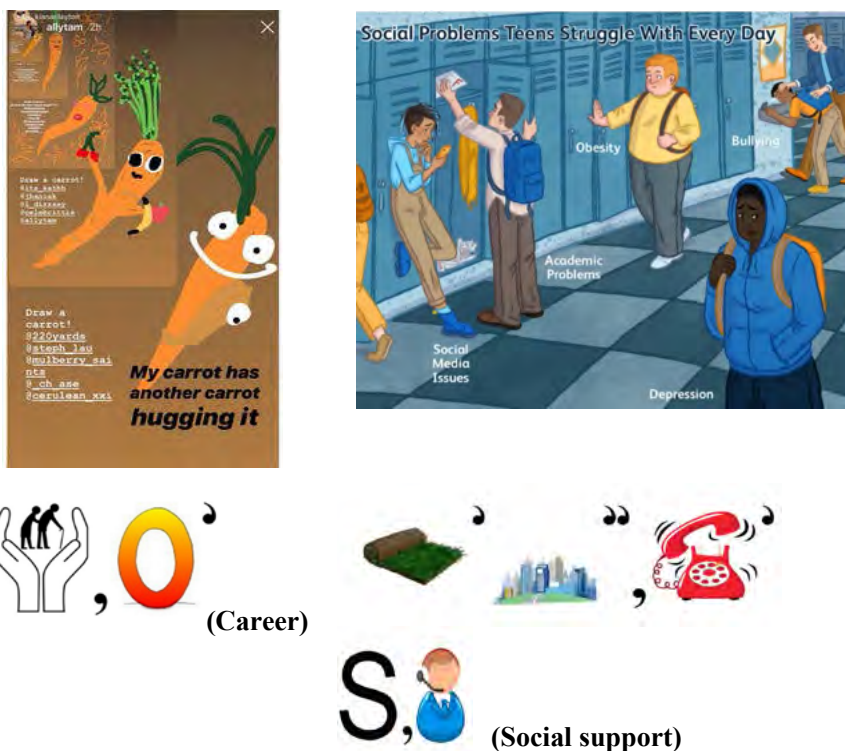


Рис. 1. Приклад виконання майбутніми соціальними педагогами завдань з метою вправлення у використанні англійського мережевого сленгу

Висновки. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що: формування креативності майбутніх соціальних педагогів під час занять з іноземної мови на засадах етичного підходу вимагає вдосконалення в методичному аспекті; форми, методи та технології теоретичної та практичної підготовки не дозволяють розвивати креативність на належному рівні; повністю не використовується потенціал рефлексії та самоосвіти, що в майбутньому може негативно позначитися на професійній діяльності майбутнього соціального педагога. У такий спосіб використання мережевих сленгових неологізмів під час занять з іноземної мови є чудовим розважально-комунікативним засобом взаємодії між людьми, який має великий освітній потенціал, адже мережевий сленг – це жива мова сучасного молодого покоління. Перебуваючи на одній хвилі із студентами можна легко та невимушено застосовувати англійський мережевий сленг як засіб розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів до вивчення іноземної мови шляхом використання арсеналу різноманітних інтерактивних вправ, ігор, квізлетів, ребусів, організацію соціальних челенджів, створення дописів соціальних мереж, тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок будуть пов'язані із експериментальною перевіркою ефективності застосування англійського мережевого сленгу як засобу розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів на заняттях з іноземної мови на засадах етичного підходу.

Використана література:

1. Близнюк Л., Сологуб Л., Мареева Т. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 6 (11). С. 49–60. URL : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-49-60](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-49-60).
2. Бондар-Фурса О. Можливість використання сленгу у вивченні іноземної мови. *Наука та суспільне життя України в епоху глобальних викликів людства у цифрову еру* (з нагоди 30-річчя проголошення незалежності України та 25-річчя прийняття Конституції України): у 2 т.: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 трав. 2021 р.) / за загальною редакцією С. Ківалова. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Т. 1. С. 654–657.
3. Бровко К. Вплив інтернет-сленгу на розвиток пізнавальної активності студентської молоді до вивчення іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 48, том 1, 2022. С. 229–233. URL : ГKD :<https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-35>.
4. Бровко К., Дурдас А., Сопова Д., Андрощук К. Розвиток пізнавального інтересу студентів медіа засобами у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням: науково-етичний підхід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. № 85 (5). С. 34–39. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.07>
5. Зінченко Т. Практична підготовка соціальних працівників у професійному середовищі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 178–182.
6. Зозуляк-Слущик Р., Радкевич О. Деонтологія соціальної роботи як складова професійно-етичної компетенції майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 36–41.
7. Arifani Yu., Farah Natchiar M. Kh., Suryanti S., Wardhono A. The influence of blended in-service teacher professional training on EFL teacher creativity and teaching effectiveness. *3L: Language, Linguistics and Literature, the Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2019. 25 (3), 126–136. <http://dx.doi.org/10.17576/3L-2019-2503-10>
8. Benesch S. Emotions as agency: feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. *System*. 2018. 79, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015>
9. Bielak J., & Mystkowska-Wiertelak A. Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies. *Language Teaching Research*. 2022. 26 (6), 1082–1105.
10. Durdas A., Harbuza T., Radchenko Y., Starosta H., & Kostenko O. Development of creativity of future specialists at foreign language classes: conditions and opportunities. Subjective well-being. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2022. 2, 52–59 <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.2.6>
11. Ganapathy M., Che Lah S., Phan J. Creativity via a Genre Pedagogy to Promote EFL Indigenous Students' Writing. *3L: Language, Linguistics, Literature, the Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2022. 28 (1), 28–43. [http://doi.org/10.17576/3L-2022-2801-03Gaś, Z. B. \(2001\)](http://doi.org/10.17576/3L-2022-2801-03Gaś, Z. B. (2001)).
12. Ismail M., & Mohamed Kassem, M. Revisiting Creative Teaching Approach in Saudi EFL Classes: Theoretical and Pedagogical Perspective. *World Journal of English Language*. 2022. 12, 142. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n1p142>
13. Liu S., Bi, X., and He, G. The impact of internet language copy on consumers' attention and perceptions of the advertisement. *Acta Psychol. Sin.* 2017, Vol. 49, 1590–1603. doi: 10.3724/SP.J.1041.2017.01590.
14. Ma Y. The Effect of Teachers' Self-Efficacy and Creativity on English as a Foreign Language Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*. 2022. 13, 872147.
15. Massie M.-H., Capron Puozzo I. & Boutet M. Teacher Creativity: When Professional Coherence Supports Beautiful Risks. *Journal of Intelligence*. 2022. 10, 62. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030062>
16. Shixiong Liu, Dan-Yang Gui, Yafei Zuo & Yu Dai Good Slang or Bad Slang? Embedding Internet Slang in Persuasive Advertising Front. *Psychology*. 07 June 2019. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01251.
17. Sun X., Li J. and Meng, L. Reflection on EFL/ESL Teachers' Emotional Creativity and Students' L2 Engagement. *Frontiers in Psychology*. 2021. 12, 758931 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758931>
18. Tan C.-Y., Chuah C.-Q., Lee S.-T., Tan C.-S. Being Creative Makes You Happier: The Positive Effect of Creativity on Subjective Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. 18 (14), 7244. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147244>

References:

1. Blyzniuk L., Solohub L., Marieieva T. (2022). Metodichni aspekty kreatyvnoi diialnosti vykladacha inozemnoi movy [Methodical aspects of the creative activity of a foreign language teacher]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 6 (11), 49–60. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-49-60](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-49-60) [in Ukrainian].
2. Bondar-Fursa O. Mozhylyvist vykorystannia slenhu u vyvchenni inozemnoi movy [The possibility of using slang in learning a foreign language]. *Nauka ta suspilne zhyttia Ukrainy v epokhu hlobalnykh vyklykiv ljudstva u tsyfroviy eru (z nahody 30-rich-*

- chia proholoshennia nezalezhnosti Ukrainy ta 25-richchia pryiniattia Konstytutsii Ukrainy): in two Vol.: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, 21 trav. 2021 r.) / za zahalnoiu redaktsiieiu S. V. Kivalova. Odesa: Vydavnychi dim «Helvetyka», 2021. Vol. 1. Pp. 654–657. [in Ukrainian].
3. Brovko K. (2022). Vplyv internet-slenhu na rozvytok piznavalnoi aktyvnosti studentskoi molodi do vyvchennia inozemnoi movy [The influence of internet slang on the development of cognitive activity of student youth in learning a foreign language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Vol. 48 (1), 229–233. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-35> [in Ukrainian].
 4. Brovko K., Durdas A., Sopova D., Androschuk K. (2022) Rozvytok piznavalnoho interesu studentiv media zasobamy u protsesi navchannya inozemnoi movy za profesiynym spryamuvanniam: nauково-etychnyy pidkhyd. [Development of student's cognitive interest in media tools in the process of learning a foreign language in a professional direction: a scientific and ethical approach]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the NPU M.P. Drahomanova*, 85 (5), 34–39. <https://doi.org/10.31392/NPUnc.series5.2022.85.07> [in Ukrainian].
 5. Zinchenko T. (2016). Praktychna pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv u profesiinomu seredovyschi [Practical training of social workers in a professional environment]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Ser. Psykholoho-pedahohichni nauky*, 1, 178–182 [in Ukrainian].
 6. Zozuliak-Sluchyk R., Radkevych O. (2017). Deontolohiia sotsialnoi roboty yak skladova profesiino-etychnoi kompetentsii maibutnykh fakhivtsiv [Deontology of social work as a component of professional and ethical competence of future specialists]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky*, 3, 36–41 [in Ukrainian].
 7. Arifani, Yu., Farah Natchiar, M. Kh., Suryanti, S., Wardhono, A. (2019). The influence of blended in-service teacher professional training on EFL teacher creativity and teaching effectiveness. *3L: Language, Linguistics and Literature, the Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 25 (3), 126–136. <http://dx.doi.org/10.17576/3L-2019-2503-10>
 8. Benesch, S. (2018). Emotions as agency: feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. *System*, 79, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015>
 9. Bielak, J., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2022). Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies. *Language Teaching Research*, 26 (6), 1082–1105
 10. Durdas, A., Harbuza, T., Radchenko, Y., Starosta, H., & Kostenko, O. (2022). Development of creativity of future specialists at foreign language classes: conditions and opportunities. *Subjective well-being. Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 2, 52–59. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.2.6>
 11. Ganapathy, M., Che Lah, S., Phan, J. (2022). Creativity via a Genre Pedagogy to Promote EFL Indigenous Students' Writing. *3L: Language, Linguistics, Literature, the Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 28 (1), 28–43. [http://doi.org/10.17576/3L-2022-2801-03](http://doi.org/10.17576/3L-2022-2801-03Gaš, Z. B. (2001) [in English].)
 12. Ismail, M., & Mohamed Kassem, M. (2022). Revisiting Creative Teaching Approach in Saudi EFL Classes: Theoretical and Pedagogical Perspective. *World Journal of English Language*, 12, 142. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n1p142>
 13. Liu S., Bi, X., and He, G. (2017). The impact of internet language copy on consumers' attention and perceptions of the advertisement. *Acta Psychol. Sin.*, Vol. 49, 1590–1603. doi: 10.3724/SP.J.1041.2017.01590
 14. Ma, Y. (2022). The Effect of Teachers' Self-Efficacy and Creativity on English as a Foreign Language Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 872147
 15. Massie, M.-H., Capron Puozzo, I. & Boutet, M. (2022). Teacher Creativity: When Professional Coherence Supports Beautiful Risks. *Journal of Intelligence*, 10, 62. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030062> [in English].
 16. Shixiong Liu, Dan-Yang Gui, Yafei Zuo & Yu Dai Good Slang or Bad Slang? Embedding Internet Slang in Persuasive Advertising Front. *Psychology*. 07 June 2019. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01251.
 17. Sun, X., Li, J. and Meng, L. (2021). Reflection on EFL/ESL Teachers' Emotional Creativity and Students L2 Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 758931 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758931>
 18. Tan, C.-Y.; Chuah, C.-Q.; Lee, S.-T.; Tan, C.-S. (2021). Being Creative Makes You Happier: The Positive Effect of Creativity on Subjective Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (14), 7244. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147244>

Brovko K., Durdas A., Sopova D. Ethical dominants of English network slang neologisms in the development creativity of future social pedagogues during the foreign language classes

The article examines the impact of English network slang neologisms on the development of creativity of future social pedagogues in foreign language classes based on an ethical approach. The importance of developing the creativity of future specialists in foreign language classes is indicated and substantiated. It has been proven that the purpose of professional training of future social pedagogues is to become a specialist who understands the meaning of the ethical component of one's professional duties, has developed personal, professional, important qualities and practical skills in the field of professional ethics, which ensures the choice of conscious ethical behavior in accordance with professional moral norms. The structure of formation of ethical dominants of future social pedagogues is theoretically substantiated. The concept of creativity is revealed and its vision is presented from the point of view of various scientific approaches. The conditions and opportunities for the development of creativity using English network slang neologisms are revealed. It is noted that the creative teaching of a foreign language at the university is closely related to emotions, which affect the educational results of students, interest, commitment and personality development, as well as the social atmosphere of the classroom and educational environment. Innovative methods and techniques for developing creativity in foreign language classes using English online slang neologisms are proposed. It was determined that the development of ethical dominants of future social pedagogues in higher education institutions is a process of purposeful and regular influence on the personal sphere of students. Examples of specific slang neologisms from the professional vocabulary of social pedagogues are given. Examples of tasks performed by future social pedagogues with the aim of practicing the use of English online slang are given.

Key words: English network slang neologisms, creativity, future social pedagogues, foreign language.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ РОЛЬОВИХ ІГОР ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасне професійно-орієнтоване навчання іноземних мов передбачає використання інтенсивних форм навчальної діяльності. Рольова гра є найбільш ефективним і результативним методом навчання професійній іноземній мові. У статті розглядається використання професійно орієнтованих рольових ігор під час вивчення англійської мови. Показано, як професійно орієнтовані рольові ігри можуть бути використаними у вищих навчальних закладах, щоб спонукати студентів максимально використовувати іноземну мову на занятті. Наголошується, що види рольових ігор можуть бути різними залежно від рівня складності та навичок володіння англійською мовою студентами, тому необхідно правильно вибрати вид рольової гри, що відповідає рівню знань групи. Автори вважають, що професійно орієнтовані рольові ігри є надзвичайно корисними і можуть допомогти студентам закріпити набуті ними знання з англійської мови та навчити їх професійній мові та управлінським навичкам. При використанні професійно орієнтованих рольових ігор при викладанні англійської мови необхідно оснащення навчальної аудиторії сучасними технічними засобами навчання, щоб забезпечити ефективне використання рольових ігор. Автори вважають, що рольові ігри – це зосереджена на студентів методика викладання, що розвиває комунікативні навички спілкування. Професійно орієнтовані рольові ігри сприяють застосуванню теоретичних знань на практиці, таким чином усуваючи розрив між теорією та практикою. Рольові ігри також надзвичайно ефективні при пізнанні реального світу та для вдосконалення професійних навичок. Робота над рольовими іграми потребує гарної організаційної підготовки. Ігровий метод при викладанні англійської мови сприяє розвитку та вдосконаленню навичок усної комунікації, а також удосконалює навички співробітництва та роботи в команді. Автори звертають увагу на те, що заняття з англійської мови із застосуванням професійно орієнтованих рольових ігор ставлять студентів у реальні ситуації, допомагаючи їм освоювати такі компетенції, як здатність провести ділову зустріч, вести переговори, готувати та проводити презентації.

Ключові слова: викладання іноземної мови, ігрова методика, інноваційна діяльність, рольові ігри.

Використання рольової гри у процесі вивчення іноземних мов стає дедалі популярнішим, і широта її застосування цілком зрозуміла, оскільки у основі цього лежить процес формування іншомовної комунікації з урахуванням реальної діяльності. При навчанні іноземних мов, перед нами лежить наступне завдання – підготувати студентів до іншомовної комунікації, як у повсякденних, так і у професійно-орієнтованих ситуаціях, отже «спілкування є і метою та засобом навчання» іноземної мови [1].

Це відбувається успішно при створенні певних умов фізичного та соціального плану, до яких належать:

- умови, що формують мотиваційну базу для комунікації;
- умови, що створюють сприятливу комунікативну обстановку та установку на спілкування;
- умови, що дозволяють забезпечити учасників предметним змістом комунікації.

Мета статті: проаналізувати умови використання професійно орієнтованих рольових ігор під час вивчення іноземної мови.

Ігрові методи активно використовуються у практиці викладання іноземних мов у багатьох країнах світу. Особливості структури, змісту та аспектів застосування описані в англомовній науковій літературі.

D. Rao і I. Stupans вважають, що застосування рольових ігор у професійній освіті формують три модули результатів навчання: когнітивний (знання), емоційний (відносини) та психомоторний (навички діяльності) [5]. Когнітивний компонент вивчений у роботах J. Lundy [4].

P. Wouters, E. D. Van Der Spek, H. Van Oostendorp розробили авторську тріступінчасту методику виміру ефективності застосування ігрових методів у вищій школі, що дозволяє виявляти, у тому числі й обсяг набутих учнями знань [8]. Окремі англомовні дослідження присвячені аналізу результативності використання ігрових технологій під час професійної підготовки фахівців окремих напрямків. Зокрема, P. Auling вважає гру невід'ємною частиною навчання майбутніх соціальних працівників, оскільки дозволяє відтворювати конкретні ситуації спілкування [3]. На думку D. Osborn і L. Costas, ігрові методи ефективні у розвитку навичок консультування [6].

Хоча кілька років тому на заняттях з англійської мови головним чином увага приділялася відпрацюванню навичок читання та сприйняття на слух, останніми роками ситуація різко змінилася. Більшість студентів хотіли б працювати у провідних компаніях і добре володіння розмовною іноземною мовою сприятиме здійсненню цих бажань, оскільки збільшує конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Є безліч причин, які роблять ігровий метод придатним для навчання англійській мові. Рольова гра вважається ідеальною технікою, щоб змусити студентів використовувати мову, що вивчається [7]. Даний метод, на наш погляд, дозволяє не лише подолати комунікативний бар'єр, що виникає у студентів під час переходу від письмового

(монологічного) до усного (діалогового) мовлення, а й допомогти учням швидко та спонтанно реагувати на нестандартні мовні ситуації, виявляючи логіку, інтуїцію, розвиваючи швидкість реакції. Гра також дає можливість студентам використовувати практично конкретні терміни чи загальну лексику, які широко поширені у професійній сфері. Крім того, перевагою рольової гри є те, що вона може бути адаптована до різних рівнів володіння іноземною мовою; те, як гра планується та застосовується, як правило, залежить від мовного рівня групи. Ще одна причина використання даного методу є практичною та стосується розміру груп на заняттях з іноземної мови. Використання рольової гри дозволяє збільшити час говоріння студентів у великих групах.

Скарселла і Крукал провели дослідження, щоб показати, як моделювання ситуацій полегшує вивчення іноземної мови. Вони вважають, що студенти опановують мову в таких випадках: 1) коли вони отримують велику кількість легкого для засвоєння матеріалу; 2) коли вони беруть активну участь у заняттях; 3) коли вони перебувають у позитивній дружній обстановці [7].

Легко засвоюється матеріал у ситуаціях рольових ігор, оскільки студенти із задоволенням вживаються у ролі. Активна участь у рольовій грі призводить до того, що студенти забувають про те, що вони вивчають мову. Учні мають можливість випробувати нові моделі поведінки у безпечному середовищі, що допомагає розвинути довгострокову мотивацію, спрямовану на освоєння іноземної мови. Окрім задоволення та позитивних емоцій, які отримують студенти від реального спілкування та активної участі у рольовій грі, змодельовані «реальним життям» ситуації допомагають студентам розвивати критичне мислення та навички вирішення проблем. Рольові ігри можуть бути складовою занять, а не «одноразовим» заходом. Включення рольової гри в заняття з іноземної мови додає різноманітності, створює позитивний настрій, змінює темп сприйняття нової інформації та надає можливості активного використання мови.

У контексті навчання іноземної мови для спеціальних цілей використовуються різні типи завдань: вставка в текст відсутньої інформації, мовні ігри, моделювання ситуацій тощо з тим, щоб стимулювати студентів розвивати навички мовлення на занятті. Багато прихильників ігрового методу стверджують, що він може бути використаний не тільки для імітації різних видів комунікаційних завдань, які студенти зобов'язані виконувати в реальному світі, але й для стимуляції студентів брати участь у комунікації, що включає особистий досвід та емоції. Як наслідок, через рольові ігри студенти дізнаються більше не тільки про комунікативне використання мови у професійній реальності, а й про конкретні ситуації, що стосуються їх професійної галузі. Велике розмаїття мовних структур можна використовувати заняття завдяки рольовим іграм. Діапазон функцій та структур, а також області лексики, які можуть бути введені, виходять далеко за межі інших парних чи групових дій, таких як діалог чи комунікаційні ігри. Таким чином, через рольові ігри викладачі можуть розвивати розмовні навички студентів для цільових ситуацій. Наприклад, студенти можуть мати можливість набувати навичок вживання таких мовних структур, як вирази для початку висловлювання, сполучні фрази, що завершують висловлювання фрази. Крім того, студенти можуть практикуватися у використанні певних розмовних моделей, таких як правила визначення того, хто говорить, коли, як довго, що може дати їм можливість по черзі висловлюватися, уникаючи повтору однієї і тієї ж думки та одночасного виступу двох ораторів. По-друге, рольова гра може поставити студентів у ситуації, схожі на ті, в яких вони будуть зобов'язані використовувати конкретні форми мови. Дослідник цього питання Стерн також стверджує, що ігрова діяльність може допомогти студенту розширити свої комунікаційні навички за рахунок використання досі «незадіяних ресурсів» [7]. Це означає, що рольова гра може бути етапом у навчанні студентів практичним навичкам, пов'язаним із роботою у відповідній професійній галузі. Учніма надається можливість практикуватися у мові, з якою вони зіштовхуватимуться у своєму повсякденному житті. Таким чином, моделюючи реальні ситуації, в яких вони могли б використовувати іноземну мову, студенти отримують можливість бути готовими мати справу з подібними ситуаціями поза аудиторією. Рольові ігри можуть бути згруповані в три типи: 1) з повним сценарієм рольової гри, 2) з частковим сценарієм та 3) рольова гра без сценарія.

У рольовій грі з повним сценарієм всі учасники повинні запам'ятовувати свою роль буквально. Цей тип включає відтворення діалогу на зразок з підручника, і основне завдання студента в даному випадку відтворити діалог якомога ближче до оригіналу. Таку рольову гру можна використовувати зі студентами з низьким рівнем володіння мовою. Другий тип рольової гри включає модель діалогу з кількома пропусками, і студенти повинні будуть заповнити пропуски відповідними словами, що підходять до ситуації. Таким чином, учні можуть змінити початковий діалог певною мірою та створити свій власний діалог. Цей тип рольової гри може бути класифікований як наполовину підготовлений, оскільки викладач (або підручник) забезпечує лінгвістичними структурами, а студенти мають визначити зміст на основі структур, які дають змогу створити реалістичний діалог. Цей тип рольової гри може бути використаний у роботі зі студентами із верхнього початкового до середнього рівня володіння мовою. Третій тип рольової гри – це гра, в якій студенти можуть бути забезпечені ключовими діалогами, ключами та інформацією або ситуаціями та цілями, менш структурованими та контрольованими, де студенти складають короткі діалоги на основі вищевказаних ключів, інформації чи ситуації, а не просто заповнюють пропуски у тексті. Цей тип рольової гри можна класифікувати як гру без підготовленого сценарію. Такі ігри дають чудову нагоду використовувати власні ідеї чи навички в контексті.

Навчання проходить більш ефективно, коли навчальний процес є цікавим і незабутнім. До переваг рольової гри належать такі її особливості:

- це цікаво та мотивує;
- сором'язливі студенти отримують шанс проявити себе більш відвертим способом;
- різноманітність ситуацій, запропонованих для рольових ігор, дозволяє використовувати ширший спектр можливостей мови, ніж традиційному занятті;
- рольова гра допомагає студентам зрозуміти, що є випадкові зв'язки між поведінкою людей та результатом подій. Це розуміння посилюється, тому що наслідки поведінки можуть бути негайно помічені;
- дозволяє студентам вивчити свої цінності та оцінити наслідки дій, заснованих на своїх діях;
- дозволяє студентам визначити можливі варіанти та рішення;
- дозволяє студентам керувати конфліктом;
- студентам, які збираються на поїздку до англійської країни, надається можливість відрепетирувати свою англійську мову у звичному середовищі.

Однією з корисних структур для рольової гри є така:

- 1) підготовка: визначення проблеми, формування готовності до ролі, вибір ситуації, розподіл ролей серед учасників гри, короткий розігрів, тренування;
- 2) відтворення: безпосередньо гра, залучення аудиторії;
- 3) аналіз проведеної дискусії;
- 4) оцінка.

Викладач має забезпечити ясне розуміння ситуації рольової гри як її учасників, так глядачів. При розподілі ролей викладачеві слід враховувати побажання студентів виконувати ті чи інші ролі, а чи не одноосібно призначати їх виконавців. Виконавці ролей можуть бути проінструктовані публічно або приватно для того, щоб глядачі могли правильно інтерпретувати зміст поведінки учасників гри. Обговорення та аналіз рольової ситуації залежить від того, наскільки добре ми залучили аудиторію до обговорення. Ключові питання можуть бути поставлені викладачем, або можуть бути створені міні-групи для вибору та обговорення питань для дискусії. Усі члени групи (актори та глядачі) повинні брати участь в обговоренні, і погляди акторів можуть бути порівняні з думкою глядацької аудиторії.

Глядачі також беруть участь у навчальній ситуації, як і актори. Важливо оцінити рольові ігри у світлі поставленої мети. Оцінка повинна здійснюватися як на груповому, так і на особистому рівні. Протягом усього процесу буде необхідно мати справу з певними проблемами, що виникають у ситуаціях рольових ігор.

Слід стимулювати сором'язливих, мовчазних студентів робити свій внесок у гру. Необхідно створити таку атмосферу, в якій вони не боятимуться ділитися своїми ідеями, будуть впевненими в собі і в тому, що ніхто не сміятиметься з їхніх висловлювань або різко критикуватиме їх. І водночас слід зупинити деяких «балакучих» студентів. Їхні виступи мають бути скорочені для того, щоб вони не домінували в групі і тим самим не пригнічували дискусію.

Альтернативою традиційному проведенню гри можуть стати такі процедури:

- студенти на прохання викладача самі пишуть сценарії рольових ігор;
- студенти записують свої репліки, а потім подають рольові ігри перед аудиторією;
- студенти на прохання викладача складають список складних питань, тобто один студент читає питання у класі, і кожен студент дає відповідь;
- на прохання викладача студенти розробляють та розігрують сценарії;

Щоб рольові ігри принесли найбільший ефект, необхідно дотримуватись таких правил:

- почати з досить простих ситуацій і рухатися до складніших із них;
- мати на увазі, що деякі студенти можуть бути емоційно скуті. Доброзичливість та гумор можуть допомогти у боротьбі із сором'язливістю. Використання рольових ігор із простими репліками також допоможе студентам подолати почуття незручності, зменшити рівень абстракції чи складності для того, щоб студенти могли безпосередньо оперувати простими поняттями.

Вище ми вже називали переваги рольової гри, проте можна виділити ще низку переваг:

1. Інтерес студентів до теми підвищується.
2. Активна участь студентів.
3. Тривала підтримка уваги.
4. Удосконалення навичок міжособистісного спілкування.
5. Рольові ігри можуть бути використані з окремими особами або у групових ситуаціях.
6. Вони вчать співпереживання та розуміння різних точок зору.
7. Рольові ігри допомагають людям навчитися сприймати власні почуття інших.
8. Вони розвивають упевненість у своїх силах.
9. Рольові ігри забезпечують викладача негайним зворотним зв'язком зі студентами та навчають їх оперувати поняттями.
10. Вони розвивають компетенцію.
11. Рольові ігри корисні для цілого ряду тем, у тому числі таких, як проведення співбесіди під час працевлаштування, навички консультування, розвитку міжособистісних відносин та навичок роботи в команді.
12. Вони вимагають розумової та фізичної активності, наприклад жестикуляції з метою підтримки висунутої точки зору.

13. Рольові ігри зменшують ступінь проблеми підтримки дисципліни, проблеми з якою часто виникають від нудьги та відсутності мотивації.

Однак можна виділити ще цілу низку недоліків стратегії рольової гри:

1. Рольова гра може пробудити раніше стримані чи пригнічені емоції.
2. Має меншу ефективність у великих групах (хаос).
3. Викладач повинен прийняти свою нову роль, де він не домінує більше в аудиторії.
4. Створюють складнощі для деяких студентів.
5. Може слабо утримуватися увага студентів, якщо гра погано планується та контролюється.
6. Можливо непередбачуваною з погляду її результатів.
7. Може зайняти багато часу.

Висновки. Професійно орієнтовні рольові ігри роблять процес вивчення іноземних мов у вузах ефективнішим, попри перелічені вище можливі недоліки. Гра як форма проблемного навчання являє собою надійний засіб пробудження інтересу до мови, що вивчається, і умова для продовження студентами процесу пізнання самостійно, поза стінами вузу. Включення рольової гри до навчального процесу дозволяє студентам розкрити себе, випробувати себе на професійну придатність. В умовах впровадження інформаційних технологій у навчальний процес застосування ігрових методів на основі інформаційних та комунікаційних технологій відкриває великі можливості для розвитку культури спілкування студентів за допомогою занурення в умовні ситуації, в яких відбувається формування їхньої професійної особистості. Для того щоб готувати фахівців різних рівнів, які будуть конкурентоспроможними на ринку праці, вузу необхідно постійно оновлювати методи навчання, що застосовуються, розширюючи їх спектр. Саме оптимальне поєднання різних методик навчання дозволяє зробити курс найбільш ефективним та отримати високі результати після його закінчення.

Використана література:

1. Дудко Л. А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів. *Філософський альманах*. 2004. № 39. С. 1–4.
2. Ayling P. Learning through Playing in Higher Education: Promoting Play as a Skill for Social Work Students. *Social Work Education*. 2012. Vol. 31. № 6. P. 764–777.
3. Cunningsworth, Alan & Horner, David: The role of simulations in the development of communication strategies. System. 1985. Vol. 13. № 3. P. 211–218.
4. Lundy J. Cognitive learning from games: Student approaches to business games. *Studies In Higher Education*. 1991. Vol. 16, № 2. P. 179–188.
5. Rao D., Stupans I. Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations In Education And Teaching International*. 2012. Vol. 49. № 4. P. 427–436.
6. Osborn D., Costas L. Role-Playing in Counselor Student Development. *Journal Of Creativity In Mental Health*. 2013. Vol. 8. № 1. P. 92–103.
7. **Stern S.** Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*. 1980. № 30/1, P. 77–97.
8. Wouters P., van der Spek E. D., van Oostendorp H. Measuring learning in serious games: a case study with structural assessment. *Education Tech Research Dev*. 2011. Vol. 59. № 6. P. 741–763.

References:

1. Dudko L. A. (2004) Rol innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii u stanovlenni konkurentospromozhnykh spetsialistiv [The role of innovative pedagogical technologies in the development of competitive specialists]. *Philosophical almanac*. № 39. P. 1–4. [in Ukrainian]
2. Ayling P. (2012) Learning through Playing in Higher Education: Promoting Play as a Skill for Social Work Students. *Social Work Education*. Vol. 31. № 6. P. 764–777.
3. Cunningsworth, Alan & Horner, David: The role of simulations in the development of communication strategies. System. 1985. Vol. 13, № 3. P. 211–218.
4. Lundy J.(1991) Cognitive learning from games: Student approaches to business games. *Studies In Higher Education*. Vol. 16, № 2. P. 179–188.
5. Rao D., Stupans I. (2012) Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations In Education And Teaching International*. Vol. 49. № 4. P. 427–436.
6. Osborn D., Costas L. (2013) Role-Playing in Counselor Student Development. *Journal Of Creativity In Mental Health*. Vol. 8. № 1. P. 92–103.
7. **Stern S.** Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*. 1980. № 30/1, P. 77–97.
8. Wouters P., van der Spek E. D., van Oostendorp H.(2011) Measuring learning in serious games: a case study with structural assessment. *Education Tech Research Dev*. Vol. 59. № 6. P. 741–763.

Bulharu N., Radius O. Use of professionally oriented role games during English language studying

Modern professional-oriented teaching of foreign languages involves the use of intensive forms of educational activity. Role playing is the most efficient and effective method of studying a professional foreign language. The article examines the use of professionally oriented role-playing games when studying English. It is shown how professionally oriented role-playing games can be used in higher education institutions to encourage students to make maximum use of a foreign language at classes. It is emphasized that the types of role-playing games can be different depending on the level of complexity and the students' English language skills, so it is necessary to correctly choose the type of role-playing game that corresponds to the level of knowledge of the group. The authors believe that professionally oriented role-playing games are extremely useful and can

help students consolidate their acquired knowledge at the English language and teach them professional and management skills. When using professionally oriented role-playing games in teaching English, it is necessary to equip the classroom with modern technical teaching aids to ensure the effective use of role-playing games. The authors consider that role-playing is a student-centered teaching methodology that develops communication skills. Professionally oriented role-playing games facilitate the application of theoretical knowledge in practice, thus bridging the gap between theory and practice. Role-playing games are also extremely effective in learning about the real world and improving professional skills. Working on role-playing games requires good organizational preparation. The game method in teaching English promotes the development and improvement of oral communication skills, as well as improves cooperation and teamwork skills. The authors draw attention to the fact that English classes with the use of professionally oriented role-playing games put students in real situations, helping them master such competencies as the ability to hold a business meeting, negotiate, prepare and make presentations.

Key words: foreign language teaching, game technique, innovative activity, role-playing games.

УДК 378-057.86

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.09>

Ваколя З. М., Попадич Б. Т.

ВИБІР ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

У статті обґрунтовано технології навчання для розвитку soft skills у студентів закладів вищої освіти під час воєнного стану. Використано такі методи дослідження, як аналіз літератури та інформаційних джерел з проблеми дослідження, узагальнення теоретичних положень технологій навчання та розвитку soft skills у студентів закладів вищої освіти. Результати дослідження: обґрунтовано, що soft skills (або м'які навички, або гнучкі навички) під час війни – це комплекс неспеціалізованих, важливих у форс-мажорних обставинах, професійних навичок, які відповідають за успішне виконання завдання, високу продуктивність і є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною предметною областю. Виявлено, що гнучкі навички, на відміну від професійних у традиційному розумінні, не залежать від специфіки конкретної роботи, тісно пов'язані з особистісними якостями та установками (відповідальність, дисципліна, вміння швидко приймати рішення), а також соціальними навичками (комунікація, зокрема, слухання) у команді, емоційний інтелект) та організаційними здібностями (управління часом, лідерство (у волонтерській діяльності, у Збройних силах України), вирішення воєнних проблем, критичне мислення тощо). Сформульовано, що технологія навчання – це така організація процесу навчання, при якій студенти та викладачі виконують чітко визначені дії та функції з виконання певних операцій; виявлено, що структура технології навчання є системою певних операцій, технічних дій і функцій студентів та викладачів; розроблено графічну структуру технології навчання; аргументовано, що такі технології навчання, як проєктної діяльності, проблемного навчання, ігрова, кейс-технологія, створення предметно-розвивального середовища, навчання у співпраці, дослідницької діяльності є найбільш дієвими у навчальній та позанавчальній діяльності закладу вищої освіти в умовах воєнного стану.

Ключові слова: soft skills, технологія навчання, технологічний підхід, студент, заклад вищої освіти, воєнний стан.

На сучасному етапі, коли ворог, руйнуючи інфраструктуру українських міст, прагне позбавити молоде покоління українців можливості здобувати знання, актуальними є такі напрями модернізації освіти: підвищення конкурентності у європейському просторі, пріоритетність освіти та науки у структурі державного бюджету, відкритість освітньої моделі, перехід до особистісно-орієнтованого навчання, налагодження системи соціальних ліфтів, упровадження ефективного управління освітою [1, с. 31]. А функціонування системи освіти в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій [2, с. 5]. Тому актуальним є дослідження нових підходів, які забезпечують необхідний рівень розвитку soft skills у студентів під час воєнного стану. Важлива роль у вирішенні цієї проблеми полягає у виборі технологій навчання, що дозволяє виконувати різні види діяльності в умовах війни.

Сучасні методи та технології навчання студентів педагогічного проєктування досліджував О. Болгар [3]. Наукові розвідки проводилися у напрямках технологій контекстного навчання в організації дидактичної підготовки студентів у вищій педагогічній школі (Н. Гузій [4]), провідних технологій організації навчання студентів у США (М. Горелова [5]). Інноваційні технології навчання в діяльності закладів вищої освіти досліджували М. Козяр [6], Н. Мачинська [7], С. Стеблюк [8]. Водночас, проблема вибору технологій навчання для розвитку soft skills у студентів закладів вищої освіти під час воєнного стану не знайшла належного вирішення у сучасній педагогічній теорії та практиці.

Необхідно відзначити, що ні серед учених, ні серед практиків освіти поки що не існує загальноприйнятого розуміння феномену технології навчання. Причому це стосується як вітчизняного наукового ужитку, так і зарубіжного, де термін educational technology (англ.) існує вже порівняно давно. З одного боку, спостерігаємо повне неприйняття технології навчання. З іншого боку, в літературі сьогодні зустрічаються численні

терміни з використанням слова «технологія», такі, як «інформаційні технології», «педагогічні технології», «аудіо-візуальні технології», «інноваційні технології», «освітня технологія» та ін. У цих випадках технологію навчання зводять або до набору технічних прийомів викладання, або, до використання у навчанні технічних засобів. Насамперед цим і зумовлений вибір теми дослідження проблеми щодо технологій навчання, а особливо таких, які забезпечують необхідний рівень розвитку soft skills у студентів під час воєнного стану.

Мета статті – дослідження технологій навчання для розвитку soft skills у студентів закладів вищої освіти під час воєнного стану.

Сучасна вимога до професійної підготовки майбутнього фахівця – це формування гнучко мислячої людини, здатної орієнтуватися у багатьох напрямках людської діяльності і швидко самонавчатися на окремих її ділянках [9, с. 160]. Як тільки росія розпочала повномасштабну війну в Україні 24 лютого 2023 року, чимало студентів залишили студентські парти і почали займатися волонтерською діяльністю, або вступили до лав Збройних сил України. Тож м'які навички, які вони розвивали у вишах, неабияк знадобилися їм. М'які навички, які ще називають ключовими навичками, основними навичками, ключовими компетенціями або навичками працевлаштування – це ті бажані якості, які застосовуються на різних робочих місцях і в різних життєвих ситуаціях – такі риси, як цілісність, спілкування, ввічливість, відповідальність, професіоналізм, гнучкість і робота в команді [10, с. 163]. На нашу думку, soft skills (або м'які навички, або гнучкі навички) під час війни – це комплекс неспеціалізованих, важливих у форс-мажорних обставинах, професійних навичок, які відповідають за успішне виконання завдання, високу продуктивність і є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною предметною областю. Гнучкі навички, на відміну від професійних навичок у традиційному розумінні, не залежать від специфіки конкретної роботи, тісно пов'язані з особистісними якостями та установками (відповідальність, дисципліна, вміння швидко приймати рішення), а також соціальними навичками (комунікація, зокрема, слухання) у команді, емоційний інтелект) та організаційними здібностями (управління часом, лідерство (у волонтерській діяльності, у Збройних силах України), вирішення воєнних проблем, критичне мислення тощо). Тож розвиток soft skills у студентів закладів вищої освіти під час воєнного стану сьогодні є актуальним питанням. Технологія навчання – це система науково обґрунтованих дій активних елементів (учасників) процесу навчання, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання [11, с. 217]. Ми визначаємо технологію навчання як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі». Таким чином, технологія навчання, по суті, позначає організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій та взаємодію всіх, але насамперед активних елементів навчального процесу. При організації процесу навчання, з технологічної точки зору, його активні учасники (студенти та викладачі) здійснюють певні операції. При виконанні технічних дій у процесі здійснення тієї чи іншої операції, студенти та викладачі виконують певні ролі, або функції. Функції характеризують основні цілі та особливості дій активних учасників процесу навчання. Таким чином, структура технології навчання є системою певних операцій, технічних дій і функцій студентів та викладачів. Графічно структуру технології навчання ми можемо представити наступним чином (див. рис. 1).

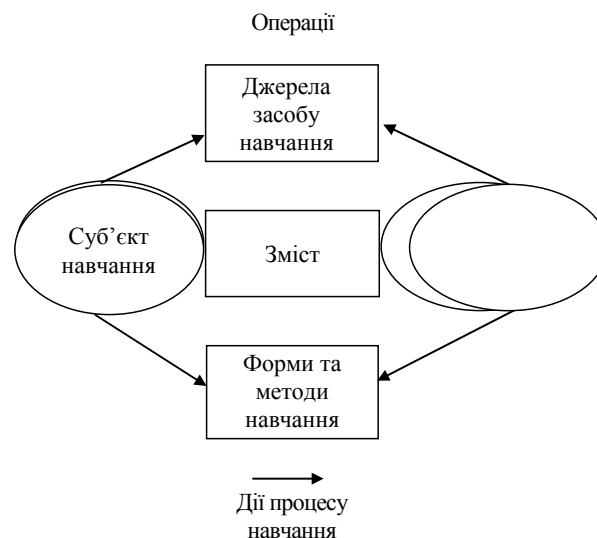


Рис. 1. Структура технології навчання

Отже, говорячи про технологію навчання, доцільно мати на увазі таку організацію процесу навчання, при якій студенти та викладачі виконують чітко визначені дії та функції з виконання певних операцій. При коректному виконанні визначених дій мету навчання (формування у суб'єкта навчання вміння здійснювати освоювану діяльність або її елементи, сукупність яких і становить вміння здійснювати освоювану діяльність

[11]) буде досягнуто. Проаналізувавши наявну сучасну педагогічну літературу і програми, можна відзначити, що в умовах воєнного стану найбільш актуальними, педагогічними технологіями у навчальній та поза-навчальній діяльності закладу вищої освіти для розвитку soft skills у студентів є наступні [12].

Технологія проєктної діяльності (під технологією проєктної діяльності розуміється сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій за певним планом для вирішення пошукових, дослідницьких, практичних завдань з обов'язковою презентацією цих результатів). При застосуванні технології проєктної діяльності, беручи участь у розробці та проведенні різних заходів, студенти набувають організаторських умінь: уміння керувати власною діяльністю та діяльністю студентського колективу, вміння планувати свій час, проводити захід за планом, змінювати план заходу у разі непередбачених обставин (рис. 2).



Рис. 2. Застосування технології проєктної діяльності в УжНУ

Технологія проблемного навчання (це створення під час навчальної діяльності проблемних ситуацій та організація активної самостійної діяльності студентів з їх вирішення. У результаті відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями, навичками, розвиваються розумові здібності). Технологія проблемного навчання в УжНУ активно застосовується у підведенні підсумків діяльності студентських організацій на зборах, звітно-виборних конференціях. Студенти виявляють здатність до професійної рефлексії та самоаналізу, аналітичні та діагностичні вміння, вміння оцінити результати своєї роботи та діяльності колег (рис. 3).



Рис. 3. Застосування технології проблемного навчання в УжНУ

Ігрова технологія (це група методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор) (рис. 4).



Рис. 4. Застосування ігрових технологій в УжНУ

Кейс-технологія (інтерактивна технологія навчання, спрямована на формування у студентів знань, умінь, особистісних якостей на основі аналізу та вирішення реальної або змодельованої проблемної ситуації в контексті професійної діяльності, представлена у вигляді кейсу) (рис. 5).



Рис. 5. Застосування кейс-технологій в УжНУ



Рис. 6. Застосування створення предметно-розвивального середовища в УжНУ

Технологія створення предметно-розвивального середовища, що забезпечують всю повноту розвитку діяльності людини та її особистості. Включає – обстановку, об'єкти та матеріали різного функціонального значення, дозволяє педагогу вирішувати конкретні освітні завдання, залучаючи учасників до процесу пізнання та засвоєння навичок та умінь, забезпечуючи максимальний психологічний комфорт для кожного). Технології створення предметно-розвивального середовища в університеті завжди присутні при командній роботі (рис. 6).

Технологія навчання у співпраці (співробітництво трактується як ідея спільної розвиваючої діяльності викладача та студента. Суть індивідуального підходу в тому, щоб йти не від навчального предмета, а від людини до предмета, йти від тих можливостей, які має індивід, застосовувати психолого-педагогічні діагностики особистості) (рис. 7).



Рис. 7. Застосування технології навчання у співпраці в УжНУ

Технологія дослідницької діяльності (це методика організації освітнього процесу, що дає студентам справжні відомості про об'єкти, процеси та явища, які вони відкривають самостійно (командна, групова робота) (рис. 8).

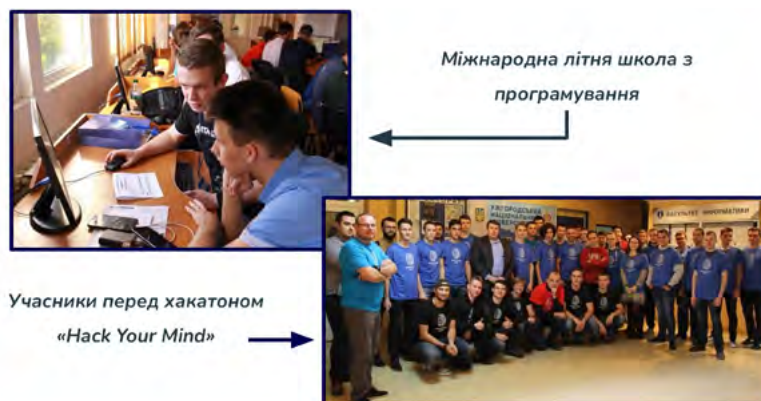


Рис. 8. Застосування дослідницької діяльності в УжНУ

Отже, технологія – відображає спрямованість прикладних досліджень (у тому числі педагогічних) на радикальне удосконалення людської діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності, а технологія навчання – це система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання.

Висновки. У сучасному суспільстві технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності, наукомісткості освітнього процесу. Сьогодні внеском у перемогу є зосередження зусиль студентів та викладачів закладів вищої освіти на навчання. У той же час стратегію освіти складають розвиток та становлення професійної компетентності спеціаліста, який готовий вирішувати професійні завдання та здійснювати інноваційні процеси. Саме тому такі технології, як: проектної діяльності, проблемного навчання, ігрова, кейс-технологія, створення предметно-розвивального середовища, навчання у співпраці, дослідницької діяльності – здатні ефективно розвивати м'які навички у студентів закладу вищої освіти упродовж періоду навчання, які знадобляться їм як під час воєнного стану, так і в повоєнному відновленні України.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку доцільно спрямувати на аналіз відмінностей технологічного підходу до навчання студентів у закладі вищої освіти і традиційного в умовах воєнного стану.

Використана література:

1. Бабій С. Основні напрями модернізації освіти: тенденції та перспективи. *Вища освіта України*. 2014. № 1. С. 28–33.
2. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.
3. Болгар О. М. Сучасні методи та технології навчання студентів педагогічного проєктування. Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій. 2021. С. 95–107.
4. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидактичної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України*. № 3 (додаток 1). 2012. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 1. С. 363–370.
5. Горєлова М. А. Провідні технології організації навчання студентів У США. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 20–21 трав. 2022 р. Харків : [б. в.], 2022. С. 19–22.
6. Козяр М. М. Інноваційні технології навчання в діяльності ВНЗ. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2014. № 1. С. 142–151.
7. Мачинська Н. І. Упровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2015. № 1 (14). С. 240–246.
8. Стеблюк С. В. Інноваційні технології навчання у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. № 20. С. 141–142.
9. Ануфрієва О. Л. Конкурентоспроможний випускник закладу вищої освіти: модель оцінки рівня конкурентоспроможності майбутнього менеджера. *Управління конкурентоспроможністю персоналу, робіт та послуг: теорія, методологія* : монографія. ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Навчально-науковий інститут менеджменту та психології. *Virtus: Scientific Journal*. 2018. № 27. С. 158–162.
10. Коваль К. Розвиток «softskills» у студентів – один із важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
11. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
12. Попадич О. О., Кут В. І., Лях І. М., Матяшовська Б. О., Маргітчик Ю. М. Технології розвитку soft skills у майбутніх фахівців з інформаційних систем та технологій упродовж періоду навчання. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути* [зб. наук. пр.]: матеріали XXVII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 8 червня 2022 р.). Київ, 2022. С. 50–57.

References:

1. Babii S. Osnovni napriamy modernizatsii osvity: tendentsii ta perspektyvy [The main directions of education modernization: trends and prospects]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2014. № 1. S. 28–33. [in Ukrainian].
2. Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Education of Ukraine in the conditions of martial law]. *Innovatsiina ta proiektna diialnist: Naukovo-metodychnyi zbirnyk/ za zahalnoiu red. S. M. Shkarleta. Kyiv-Chernivtsi «Bukrek»*. 2022. 140 s. [in Ukrainian].
3. Bolhar O. M. Suchasni metody ta tekhnolohii navchannia studentiv pedahohichnoho proiekтуvannia [Modern methods and technologies of teaching students pedagogical design]. *Naukovo-osvitiini innovatsiinyi tsentr suspilnykh transformatsii*. 2021. S. 95–107. [in Ukrainian].
4. Huzii N. V. Tekhnolohiia kontekstnoho navchannia v orhanizatsii dydaskalohichnoi pidhotovky studentiv u vyshchii pedahohichnii shkoli [Technology of contextual learning in the organization of didactic training of students in higher pedagogical schools]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 3 (dodatok 1). 2012. Tematychnyi vypusk «Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii». T. 1. S. 363–370. [in Ukrainian].
5. Horielova M. A. Providni tekhnolohii orhanizatsii navchannia studentiv U Ssha [Leading technologies for organizing student learning in the United States]. *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka: materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kharkiv, 20–21 trav. 2022 r. Kharkiv: [b. v.], 2022. S. 19–22. [in Ukrainian].*
6. Koziar M. M. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v diialnosti VNZ [Innovative learning technologies in the activities of higher education institutions]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity*. 2014. № 1. S. 142–151. [in Ukrainian].
7. Machynska N. I. Uprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli [Implementation of innovative teaching technologies in higher education]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2015. № 1 (14). S. 240–246. [in Ukrainian].
8. Stebliuk S. V. Innovatsiini tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli [Innovative teaching technologies in higher education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. 2011. № 20. S. 141–142. [in Ukrainian].
9. Anufriieva O. L. Konkurentospromozhnyi vypusnyk zakladu vyshchoi osvity: model otsinky rivnia konkurentospromozhnosti maibutnoho menedzhera [Competitive graduate of higher education institution: model for assessing the level of competitiveness of the future manager]. *Upravlinnia konkurentospromozhnistiu personalu, robit ta posluh: teoriia, metodolohiia: monohrafiia. DZVO «Universytet menedzhmentu osvity», Navchalno-naukovyi instytut menedzhmentu ta psykhologii. Virtus: Scientific Journal*. 2018. № 27. S. 158–162. [in Ukrainian].
10. Koval K. Rozvytok «softskills» u studentiv – odyin iz vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [Development of «soft skills» among students is one of the important factors of employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. 2015. № 2. S. 162–167. [in Ukrainian].
11. Yahupov V. V. Pedahohika [Pedagogy]: Navch. posibnyk. Kyiv: Lybid, 2002. 560 s. [in Ukrainian].
12. Popadych O. O., Kut V. I., Liakh I. M., Matiashovska B. O., Marhitych Yu. M. Tekhnolohii rozvytku soft skills u maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh system ta tekhnolohii uprodovzh periodu navchannia [Technologies of soft skills development in future specialists in information systems and technologies during the period of study]. *Suchasni vyklyky i aktualni problemy nauky, osvity ta vyrobnytstva: mizhhaluzevi dysputy* [in Ukrainian]: materialy XXVII mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (Kyiv, 8 chervnia 2022 r.). Kyiv, 2022. S. 50–57. [in Ukrainian].

Vakolia Z., Popadych B. Selection of teaching technologies for development of soft skills in higher education students during martial law

The article substantiates the learning technologies for the development of soft skills in students of higher education institutions during martial law. The research methods used are the analysis of literature and information sources on the research problem, generalization of theoretical concepts of teaching technologies and development of soft skills in students of higher education institutions. The results of the study are as follows: it is proven that soft skills (or flexible skills) during the war are a set of non-specialized professional skills that are important in force majeure circumstances, which are responsible for the successful completion of the task, high productivity and are overarching, that is, not related to a specific subject area. It is found that flexible skills, unlike professional skills in the traditional sense, do not depend on the specifics of a particular job, and are closely related to personal qualities and attitudes (responsibility, discipline, ability to make quick decisions), as well as social skills (communication, in particular, listening) in a team, emotional intelligence, and organizational skills (time management, leadership, in volunteer activities, in the Armed Forces of Ukraine, solving military problems, critical thinking, etc.) It is formulated that learning technology is an organization of the learning process in which students and teachers perform clearly defined actions and functions to perform certain operations; it is found that the structure of learning technology is a system of certain operations, technical actions and functions of students and teachers; a graphical structure of learning technology is developed; it is argued that such learning technologies as project-based learning, problem-based learning, game and case technology, creation of subject-developmental environment, cooperative learning, research activities are the most effective in the curricular and extracurricular activities of a higher education institution under martial law.

Key words: soft skills, teaching technology, technological approach, student, higher education institution.

УДК 37.017:159.947-053.6:[379.81:796]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.10>

Васильєв Г. А.

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ
У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ**

В статті обґрунтовано модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Наголошується на особливостях підліткового віку (прагнення до самореалізації, самовдосконалення, наслідування; бажання бути «першим», зайняти гідне місце у колі ровесників, досягти поваги, визнання, задовольнити потреби в динамічному русі, новизні, різноманітних емоціях, спілкуванні та ін.), що є сприятливими щодо формування вольових якостей особистості (рішучість, ініціативність, наполегливість, цілеспрямованість, витримка), зокрема, у закладах позашкільної освіти спортивного спрямування.

Мета статті – розробити та схарактеризувати модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.

У дослідженні схарактеризовано основні позиції, яких необхідно дотримуватися в процесі створення моделі формування вольових якостей та представлено авторську модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування, що базується на системному, діяльнісному, особистісно-орієнтованому підході та репрезентована в схематичній єдності методологічно-цільового, змістовно-процесуального, оцінювально-результативного блоків.

Модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування розглядається як теоретичне узагальнення та схематичне відтворення фундаментальних складових цілісного процесу організації роботи позашкільних закладів спортивного спрямування у контексті формування вольових якостей.

Матеріали дослідження можуть бути використані у організації діяльності позашкільних закладів спортивного спрямування, закладів загальної середньої освіти з метою формування вольових якостей учнів. Подальших досліджень потребує проблематика удосконалення шляхів формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Ключові слова: моделювання, модель, вольові якості, підлітковий вік, позашкільні заклади спортивного спрямування, формування вольових якостей підлітків, модель формування вольових якостей підлітків, процес формування вольових якостей.

До основних завдань позашкільної освіти належить, зокрема, набуття соціально-громадського досвіду, вдосконалення фізичного розвитку особистості, організація змістовного дозвілля, відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я [9]. Особливості підліткового віку (прагнення до самореалізації, самовдосконалення, наслідування; бажання бути «першим», зайняти гідне місце у колі ровесників, досягти поваги, визнання, задовольнити потреби в динамічному русі, новизні, різноманітних емоціях, спілкуванні та ін.) є сприятливими щодо формування вольових якостей (рішучість, ініціативність, наполегливість, цілеспрямованість, витримка) у закладах позашкільної освіти спортивного спрямування.

Змістова характеристика вольових якостей особистості, визначення потенціалу засобів фізичної культури у формуванні вольових якостей учнів, особливості підготовки майбутніх педагогів до означеного процесу висвітлена у працях П. Артюшенко, Ю. Дубовик, І. Дудник, В. Желанової А. Лайчук, Ю. Пронь, О. Язловецької та ін. [1; 4; 5; 7; 10; 11; 14].

Створення педагогічних моделей, використання моделювання в освітньому процесі, зокрема, з метою формування соціально-активної особистості, розвитку морально-вольових якостей досліджували науковці С. Гончаренко, О. Дубасенюк, К. Жукотинський, К. Окушко, Н. Токарева та ін. [2; 3; 8; 12; 13].

Дослідник К. Жукотинський пропонує модель узгодження параметрів активності учнів і реалізації їх потреб у тренувальній діяльності й підвищенні спортивної майстерності. Така модель, на його думку, має передбачати наявність спонукальної поведінкової сфери та сфери самореалізації учнів. Їх складовими є: самоціль занять фізичною культурою і спортом; самоутвердження; визнання в сім'ї, успіх; спортивне визнання; спортивна зрілість; висока спортивна майстерність [8, с. 34].

В основу моделі формування вольових якостей підлітків у процесі фізичного виховання П. Артюшенко закладена структура процесу фізичного виховання з вирішенням обов'язкових завдань оздоровчої, виховної й освітньої спрямованості, а також психолого-педагогічні умови формування вольових якостей [1, с. 13].

Однак, виникає потреба дослідження моделювання процесу формування вольових якостей особистості у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Мета статті – розробити та схарактеризувати модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Наукове моделювання (англ. *scientific modelling*) – визначають як метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта (суб'єкта) досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю). Метод дослідження, що ґрунтується на розробці та використанні моделей називається моделюванням. Моделювання, як універсальний спосіб пізнання світу, використовувався науковцями на різноманітних етапах розвитку людського суспільства. До переваг моделювання належить те, що: моделі є більш практичними для дослідження, ніж вихідний об'єкт. Деякі об'єкти можливо вивчати лише на моделях; моделювання дає змогу виявляти суттєві характеристики досліджуваного об'єкта чи явища, здійснювати глибше дослідження реальності; моделювання завжди передбачає участь в створенні, конструюванні моделі, здійсненні пізнавальної діяльності.

У філософській та педагогічній науці поняття «модель» (від латинського «*modulus*» – «міра», «мірило», «норма», «зразок») визначається як уявно представлена або матеріально реалізована система, що відображає та відтворює об'єкт (явище, процес та ін.) таким чином, що її вивчення дає повну інформацію про даний об'єкт.

До засобів відображення моделі належать: текст, математичне співвідношення, опис, графіка, малюнок, матеріальний об'єкт тощо. У «Енциклопедії освіти» педагогічна модель позиціонується як «...матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює природний чи соціальний об'єкт дослідження і здатна змінювати цей об'єкт так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно нього» [6, с. 516].

Однак, як справедливо зауважує С. Гончаренко, «...жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення й точно передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху в якомусь власному просторі» [2, с. 120].

У дослідженнях низки науковців Інституту проблем виховання НАПН України наголошується, що «... моделювання надає осмисленості процесу, наочно відображає об'єкт дослідження, дає змогу отримати нову інформацію та екстраполювати її на майбутнє, прогнозувати результат та внести певні зміни до змісту процесу формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні» [13, с. 94].

Таким чином, модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування розглядаємо як графічне зображення та теоретичне обґрунтування структурних і функціональних компонентів специфічної педагогічної підсистеми спортивної діяльності.

На наш погляд, створення моделі формування вольових якостей у позашкільних закладах спортивного спрямування потребує дотримання наступних позицій: структурно така модель повинна повторювати основні компоненти тренувального процесу підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування і включати визначення методологічних підходів, принципів, цілей і завдань, орієнтовної основи дій тренерів, організацію та здійснення роботи з формування вольових якостей у підлітків, моніторинг за її виконанням; змістове обумовлення нормативно-правовими документами, що регламентують проведення занять у позашкільних закладах спортивного спрямування; основні компоненти моделі повинні забезпечувати її спрямованість на конкретизацію та акцентуацію діяльності тренерів щодо формування вольових якостей у підлітків в рамках прийнятих у конкретному закладі програм занять, планів виховної роботи, їх проведення має створювати умови результативної реалізації можливостей різних видів спорту.

Вольові якості особистості (цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка, рішучість) визначаємо як самостійні, стійкі психічні утворення, зміст яких зумовлений особистим досвідом, сформованими мотивами та установками, що визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю власної поведінки, здатністю долати труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети.

Модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування – це теоретичне узагальнення та схематичне відтворення фундаментальних складових цілісного процесу організації роботи позашкільних закладів спортивного спрямування, у контексті формування вольових якостей.

У нашому дослідженні модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування уможливує «включення» підлітків в систему організації тренувальної та виховної діяльності, та сприятиме успішному формуванню вольових якостей.

Успішність формування вольових якостей у підлітків, за нашим переконанням, залежить від правильно обраних концептуальних підходів до розробки моделі та у подальшому її впровадженні у позашкільних закладах спортивного спрямування. Обґрунтована нами модель базується на системному, діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах.

З метою розробки моделі формування вольових якостей у підлітків *системний підхід* застосовується як загальнонаукова основа її створення. Вибір системного підходу обумовлений тим, що формування вольових якостей у підлітків – не просто самостійний і відокремлений процес, а компонент цілісного освітнього процесу. Важливими положеннями *системного підходу* для розробки та реалізації моделі формування вольових якостей у підлітків є функціональний характер цієї системи, наявність системотворчого фактору. Така ознака моделі формування вольових якостей у підлітків є особливо важливою, оскільки процес їх формування суб'єктивний та індивідуальний.

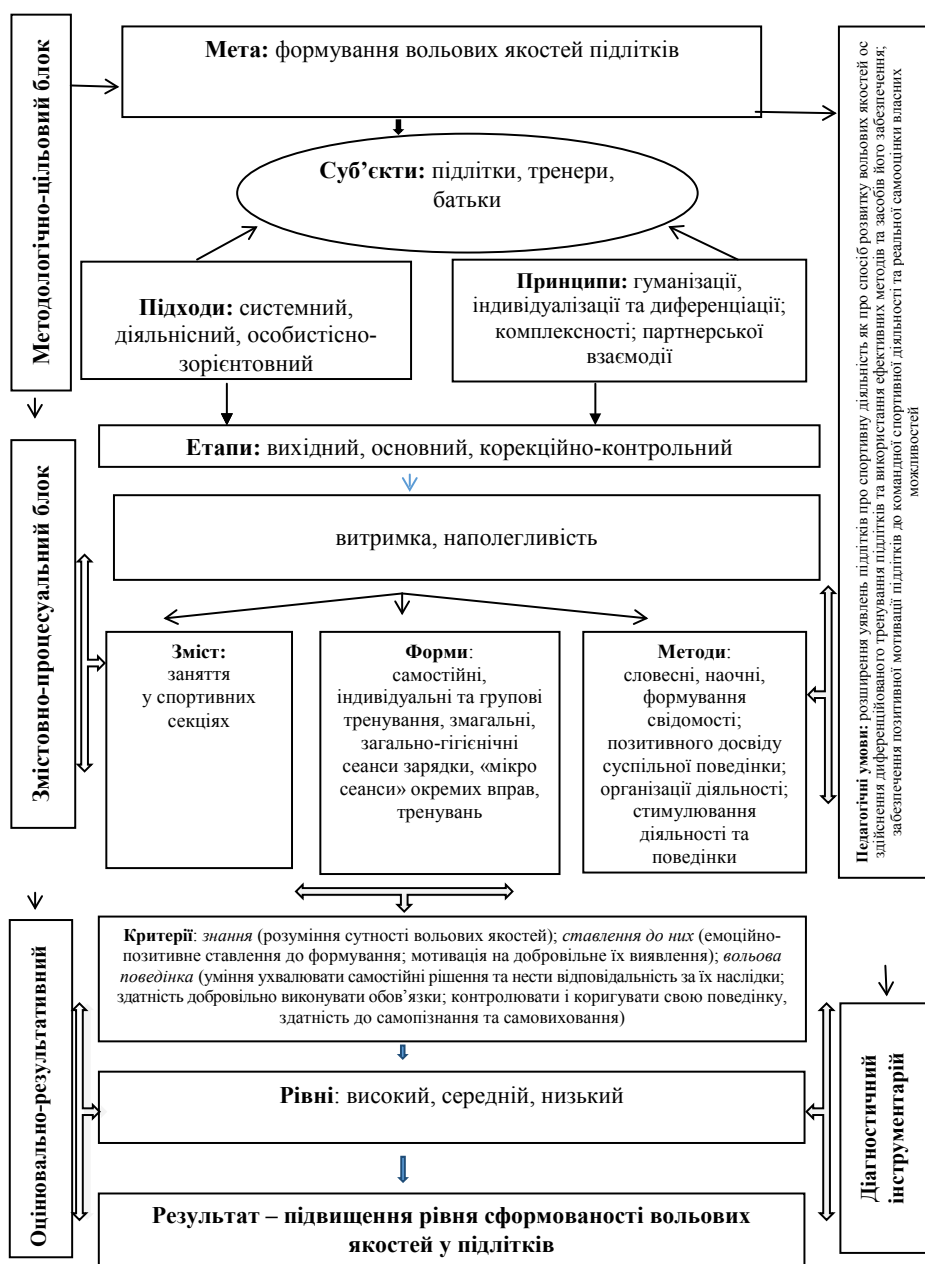


Рис. 1. Модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування

Діяльнісний підхід передбачає формування вольових якостей підлітків завдяки залученню їх до свідомої, самостійної спортивної діяльності, у якій вони розглядалися нами як суб'єкти такої діяльності. Формування вольових якостей здійснюється у процесі набуття підлітками рухових знань, умінь та навичок під час використання потенціалу спортивної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає урахування вікових особливостей, індивідуальних здібностей, інтересів, потреб, бажань, переконань підлітків, визнання їх самостійності у прийнятті рішень щодо вияву вольових якостей під час діяльності у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Отже, враховуючи теоретичні положення щодо педагогічного аспекту моделювання, конструктивні і змістові вимоги до моделей, авторську модель формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування доцільно репрезентувати в схематичній формі системної єдності методологічно-цільового, змістовно-процесуального, оцінювально-результативного блоків, та схематично подати наступним чином (рис. 1).

Методологічно-цільовий блок визначає мету, завдання, підходи та принципи, що регламентують включення та функціонування спроектованої моделі в системі позашкільних закладів спортивного спрямування.

Змістовно-процесуальний блок моделі включає етапи, зміст формування вольових якостей підлітків та вибір форм і методів роботи з формування вольових якостей, що надають безпосередній вплив на результативність використання потенціалу закладів спортивного спрямування.

Оцінювально-результативний блок передбачає застосування авторського діагностичного інструментарію моніторингу процесу формування вольових якостей у підлітків у ході реалізації моделі, дозволяє здійснювати його у постійному режимі, своєчасно вносити корективи у роботу з формування вольових якостей.

Висновки і пропозиції. Таким чином, методологічними підходами до обґрунтування моделі формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування є системний, діяльнісний та особистісно-орієнтований; складовими моделі – методологічно-цільовий, змістовно-процесуальний, оцінювально-результативний блоки.

Стаття не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Дослідження потребує проблема удосконалення шляхів формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Використана література:

1. Артюшенко П. О. Формування вольових якостей старшокласників у процесі фізичного виховання. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2008. Вип. 126. С. 10–14.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. 308 с.
3. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спінін, Н. В. Якса та ін. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
4. Дубовик Ю. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 267 с.
5. Дудник І. О. Формування вольових якостей у студентів у процесі занять фізичною культурою : навч.-метод. посіб. Черкаси : Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького 2016. 72 с.
6. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Желанова В. В. Морально-вольові якості особистості як суттєва детермінанта формування «навичок ХХІ століття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2017. Вип. 2 (41). С. 99–101.
8. Жукотинський К. К. Формування фізичної культури учнів у позашкільних навчальних закладах. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : наук. монограф. / за ред. проф. С. С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2006. № 6. С. 32–37.
9. Закон України «Про позашкільну освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
10. Лайчук А. М. Формування морально-вольових якостей учнів під час тренувального етапу в спортивній школі. *Народна освіта*. Випуск №1(37), 2019 р. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5588
11. Пронь Ю. М. Самовиховання вольових якостей у дітей старшого шкільного віку. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна* № 1, 2018. С. 71–79.
12. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг, 2015. 446 с.
13. Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні : монографія / Т. К. Окушко та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 318 с.
14. Язловецька О. В. Теоретичні аспекти формування вольових якостей у підлітків засобами фізичного виховання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 131, 2021. С. 451–455.

References:

1. Artiushenko, P. O. (2008) Formuvannia volovykh yakosteï starshoklasnykiv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Formation of volitional qualities of high school students in the process of physical education]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia Pedagogichni nauky*. Vyp. 126. S. 10–14. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (2010) Pedagogichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: methodological advice for young scientists]. Kyiv-Vinnitsia : TOV «Planer». 308 s. [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk, O. A. (2008) Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity: naukovi poshuky ta zdobutky [Conceptual models of pedagogical education: scientific research and achievements] / Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta

- tendentsii rozvytku: monohrafiia / avt. kol. O. A. Dubaseniuk, O. Ye. Antonova, S. S. Vitvytska, N. H. Sydorhuk, O. M. Spirin, N. V. Yaksa ta in. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 8–29. [in Ukrainian].
4. Dubovyk, Yu. M. (2018) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do formuvannia moralno-volovykh yakosteï uchniv osnovnoi shkoly [Preparation of future physical education teachers for the formation of moral and volitional qualities of primary school students] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kharkiv. 267 s. [in Ukrainian].
 5. Dudnyk, I. O. (2016) Formuvannia volovykh yakosteï u studentiv u protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu [Formation of willpower in students in the process of physical education] : navch.-metod. posib. Cherkasy : Cherkaskyi natsionalnyi universytet im. B. Khmelnytskoho. 72 s. [in Ukrainian].
 6. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education] / holov. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [in Ukrainian].
 7. Zhelanova, V. V. (2017) Moralno-volovi yakosti osobystosti yak suttieva determinanta formuvannia «navychok XXI stolittia» [Moral and volitional qualities of the individual as a significant determinant of the formation of "21st century skills"]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu : seriia: Pedahohika. Sotsialna robota.* Uzhhorod : Hoverla. Vyp. 2 (41). S. 99–101. [in Ukrainian].
 8. Zhukotynskiy, K. K. (2006) Formuvannia fizychnoi kultury uchniv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Formation of physical culture of students in extracurricular institutions] / Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. nauk. monohraf. za red. prof. S. S. Yermakova. Kharkiv: KhDADM (KhKhPI). № 6. S. 32–37. [in Ukrainian].
 9. Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [Law of Ukraine "On extracurricular education"] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> [in Ukrainian].
 10. Laichuk, A. M. (2019) Formuvannia moralno-volovykh yakosteï uchniv pid chas trenuvalnoho etapu v sportyvniï shkoli [Formation of moral and volitional qualities of students during the training stage in a sports school]. *Narodna osvita.* Vypusk № 1(37). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5588 [in Ukrainian].
 11. Pron, Yu. M. (2018) Samovykhovannia volovykh yakosteï u ditei starshoho shkilnoho viku [Self-education of volitional qualities in children of high school age]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna* № 1, S.71–79. [in Ukrainian].
 12. Tokareva, N. M. (2015) Modeliuvannia osobystisnykh konstruktiv pidlitkiv u vymirakh osvithnoho prostoru [Modeling of personal constructs of teenagers in dimensions of educational space] : monohrafiia. Kryvyi Rih, 446 s. [in Ukrainian].
 13. Formuvannia sotsialnoi initsiatyvnosti pidlitkiv u dytiachomu ob'iednanni [Formation of social initiative of teenagers in a children's association] : monohrafiia / T. K. Okushko ta in. Kharkiv : «Drukarnia Madryd», 2015. 318 s. [in Ukrainian].
 14. Yazlovetska, O. V. (2021) Teoretychni aspekty formuvannia volovykh yakosteï u pidlitkiv zasobamy fizychnoho vykhovannia [Theoretical aspects of the formation of willpower in teenagers by means of physical education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova.* Vypusk 131, S. 451–455. [in Ukrainian].

Vasiliev G. Model of the formation of the vocational qualities of adolescents in out-of-school sports institutions

The article substantiates the model of the formation of willpower of teenagers in extracurricular sports institutions.

Emphasis is placed on the peculiarities of adolescence (the desire for self-realization, self-improvement, imitation; the desire to be "first", to take a worthy place among peers, to achieve respect, recognition, to satisfy the needs for dynamic movement, novelty, various emotions, communication, etc.), which are favorable for the formation of strong-willed qualities of the individual (determination, initiative, perseverance, purposefulness, endurance), in particular, in institutions of extracurricular sports education.

The purpose of the article is to develop and characterize a model of the formation of willpower of teenagers in extracurricular sports institutions.

The study characterizes the main positions that must be followed in the process of creating a model for the formation of strong-willed qualities and presents the author's model for the formation of strong-willed qualities of adolescents in extracurricular sports institutions, which is based on systemic, activity-based, person-oriented approaches and is represented in the schematic unity of methodological and objective, content-procedural, evaluation-resultative blocks.

The model of the formation of strong-willed qualities of adolescents in extracurricular sports institutions is considered as a theoretical generalization and schematic reproduction of the fundamental components of the integral process of organizing the work of extracurricular sports institutions in the context of the formation of strong-willed qualities.

Research materials can be used in the organization of activities of extracurricular sports institutions, institutions of general secondary education for the purpose of forming willpower of students. The problem of improving the ways of forming willpower of teenagers in extracurricular sports institutions requires further research.

Key words: modeling, model, volitional qualities, adolescence, extracurricular sports institutions, formation of volitional qualities of teenagers, model of formation of volitional qualities of teenagers, process of formation of volitional qualities.

UDC 378.4:37.011.3-051:7(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.11>

Gorzhankina O.

THE ROLE OF SPECIAL COURSES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY

The article outlines the role of special courses in the system of the educational process of a pedagogical university, which are aimed at modern requirements for the training of future specialists in the art field. According to the author, the mission of the University today is impossible to imagine without the key role of cultural development, spirituality, moral and aesthetic education of all participants in the educational process. It is determined that among the means of moral and aesthetic education of modern youth a special place is occupied by such a cultural factor as the author's (bard's) song, which carries true moral and aesthetic values. The essence of the concept of "author's song" is revealed and the structure and constituent elements of the special course developed by the author are presented. We tried to determine the levels of development of moral and aesthetic education in University students using such criteria as: value-oriented, moral and sensory, activity-oriented and creative, communicative. The value-oriented criterion includes a range of indicators, covering awareness of the objective value of a musical work; the nature of value orientations in the field of musical art (namely in the genre of bard's song); the ability to evaluate a piece of music adequately to its objective value, understanding it as a value that is embedded in the piece of music by its author and is generally accepted. The main indicators of the moral and sensory criterion are the ability to emotionally respond to a musical work in accordance with its moral and aesthetic essence; the ability to feel changes in the emotional structure of a musical work, musical and poetic image; the ability to actively perceive and have deep moral feelings that are caused by a piece of music during its sounding; depth and stability of moral and aesthetic feelings caused by the music works. The activity-oriented and creative criterion of moral and aesthetic education of students was characterized by the desire for self-expression in musical and poetic works; ability to perform activity; the active character of performing activity. Indicators of the communicative criterion were: moral and ethical relations of students among themselves and the relationship between teachers and students; humanism in the conditions of joint activity; spiritual communication based on passion for joint creative activities.

Key words: moral and aesthetic education, university, student youth, author's (bard's) song, a special course.

(статтю подано мовою оригіналу)

The issue of moral and aesthetic education of modern youth today is being voiced more and more frequently in Ukrainian society, since it becomes clear that the main prerequisite for overcoming the political, economic and sociocultural crisis is definitely the spiritual state of society, the degree of moral and aesthetic education of each individual.

The issue of moral and aesthetic education belongs to the category of global problems of civilization. It has been relevant in all historical epochs, but now the need for its positive solution is increasing immeasurably. This is primarily due to the changes in social, economic, political, cultural conditions of human life. In this case, if the school lays the foundations of intellectual culture of people, the University deploys them to the infinity of independent formation and asserts the role of a strategic resource for civilizational development. With the advent of university education, a new page was opened in the intellectual life of man and society. And today universities are the central institutions of economic, political and socio-cultural life of society, in which scientific knowledge and scientific schools are concentrated, new standards of economic and political development, models of intercultural communication are developed, culture and creativity of humanistic, free-thinking nature find refuge [6, p. 3].

Understanding of the role of university education is impossible without the key role of cultural development, spirituality, moral and aesthetic education of all participants in the educational process.

The aim of the article is to determine effective means of moral and aesthetic education of student youth in the process of studying at the university.

The discussion of various issues concerning the mission of the University is the point of interest in the works of V. Andrushchenko, D. Bell, F. Baranivskyy, V. Bakhrushyn, V. von Humboldt, P. Drucker, D. Henry Newman, V. Kebuladze, V. Kremen, M. Moiseiev, Kh. Ortega-i-Gasset, W. Povzun, M. Porter, M. Castells, E. Toffler, and others.

It is known that the general purpose of moral and aesthetic education is the formation of a socially active, humanistically oriented personality, which is guided by universal (honor, conscience, human dignity, social justice) and cultural and national (diligence, charity, love of freedom, etc.) values [3].

Modern university education should control the process of students' socialization rather than state the numerous natural facts that negatively affect young people. To manage the educational process means not only to improve the inherent nature of man, but, first of all, to form in them the need for constant self-development and self-realization of spiritual forces, because it is student age (18–23) when almost the most intense metamorphoses in moral and aesthetic personality take place [1, p. 27].

The analysis of scientific works on the problem of research makes it possible to define moral and aesthetic education as the education of high aesthetic culture in combination with the formation of high ideological and moral

qualities of the individual. It is preparation for the creation of values according to the laws of beauty. M. Kasianenko determines the following basic levels of moral and aesthetic culture of the individual:

1) moral and aesthetic perception, positive evaluations; low interest in aesthetic values and aesthetic activities, as well as low knowledge in the field of art and culture (low level);

2) the ability to reveal the content and means of aesthetic values, the presence of a certain system of knowledge in the field of art (basic level);

3) mastering art in at least one of its branches, the ability to give moral and aesthetic assessments and promote values (intermediate level);

4) high moral and aesthetic culture, i.e. profound knowledge in the field of art and culture, propensity for creative activity and its implementation, beauty as one of the assessments of the human (high level) [4, p. 149].

In terms of University education, moral and aesthetic education is carried out, on the one hand, in the process of the main types of educational activities, and on the other – through the organization of cultural and artistic work.

Among the means of moral and aesthetic education of modern youth a special place is occupied by such a cultural factor as the author's (bard's) song, which carries true moral and aesthetic values allowing young people to enrich themselves spiritually and intellectually, to improve their cultural level, to learn communicating based on the parity of participants of joint activity. Arising in the early 50's of the twentieth century, a truly author's (bard's) song has been tested over time and today, in the 21st century, it again raises the issues of eternal good and evil, honor and dishonor, friendship and betrayal. All these questions are relevant today, and today's youth are looking for answers.

The author's song is one of the types of world minstrel culture, which is based on centuries-old artistic and everyday traditions. This is its great advantage over modern forms of mass culture, pop culture and other areas of youth culture. It appeared in Soviet culture in the 1950s, when there were changes in society with great hopes for a bright future, and today it is widespread in post-Soviet countries, as well as in Poland, Germany and other European countries. According to the definition of the Ukrainian music encyclopedia, the author's song is defined as a genre of urban mass culture, in which the author of music and poems sings his own songs to guitar accompaniment [5, p. 27].

The phenomenon, which today we called an author's song, is in fact the genre from which the history of ancient European poetry began – personal lyricism. The word “lyrics” translated from ancient Greek means “that which is sung to the accompaniment of the lyre” [5, p. 27]. Only later did the song lose its melody and begin to be recited. The new European poetry is also closely connected with the song: vagrant students sang their Latin works on the roads of Europe, the songs of the Knights of the Troubadours were sung in Provençal, those of the Troubadours – in French, those of the Minnesingers – in German. The author's song was a link between folk and written lyrics in other nations, including Ukrainians. The combination of melody with words emphasized its poetic meaning, made it possible to more deeply and easily perceive the essence of the work performed in this way, to emphasize what the author wanted to emphasize, to combine words with a certain mood and feelings, to emotionally reproduce the author's perception of the world.

The author's song differs from other songs (for example, from a pop one) in that the main thing in it is the text, not the melody, mostly simple and rather chamber, designed for a small audience, where listeners are first of all participants in poetic action, where they listen to words, thoughts, unraveling ideas disguised by poetic images and allegories.

That is why this genre gained popularity in the conditions of the Soviet ideological reality, when official poetry professed lies and falsehoods. The author's song flourished at the end of the so-called “Khrushchev's thaw”. At that time, exposing the cult of Stalin's personality contributed to the emergence and spread of free thought, especially among young people who did not want to put up with the established hypocrisy, who sought the truth of life and feelings. The author's song was about the fact that official sources of information, official poetry and art were silenced or lied about. It filled gaps, quenched the hunger for information, and brought the truth to people everywhere where information for the people was strictly dosed and censored, where there was no freedom of speech [5, p. 28].

As mentioned above, the author's song is a syncretic art: the author writes poems, writes music to them and performs them himself. This unity of words, melody and performance, which belongs to one person, is the main indicator of the author's song.

Since in the genre of author's song performing skills are not of paramount importance, it contributes to the fact that the performer of these songs can be anyone, so they do not require special training, and the teacher can only attract students' attention to the poetic word.

One of the features of the author's song is its genuine sincerity, trust in the listener, conversation about important issues that are clear to everyone. It was born for thinking people and became a counteraction to entertaining pop song, soulless art, imitation of feelings.

Undoubtedly, the moral and aesthetic values, which this author's song is based on, are of great importance for upbringing the personality of modern youth, for its formation and in general, for life. It is known that the leading role in the moral and aesthetic life of the individual is played by moral consciousness, because without mastering the moral experience of society and its individual members, successful self-orientation in the world of moral values is impossible.

Moral consciousness is manifested in the stability of beliefs and fidelity to their ideals, in the adequacy of understanding and evaluating others and themselves, in the depth of respect and fair demands on others and themselves, in

the independence and correctness of decisions, the sequence of voluntary actions, moral reliability, ability to resist internal impulses, in the ability to take into account external circumstances, to rise above them reasonably [2, p. 13].

Morality is not inherent in the individual since birth as something immutable, it is born and developing in the process of socialization and individualization. At the same time, the degree of moral maturity can range from "passive obedience to active citizenship, from wordless compassion to selfless altruism, from elementary decency to courageous nobility" [3].

In the process of introducing the best examples of sung poetry to students it was shown that some students consider the author's song outdated, which does not correspond to modernity. In view of this, a "round table" was held with students on the role of author's (bard's) song and modern pop culture in the spiritual development of the individual. During the discussion, the participants came to the conclusion that modern pop culture belongs to the sphere of show business, which, most often, is indifferent to the quality of its product, and is primarily focused on material profits. In contrast, the author's (bard's) song raises eternal questions that do not lose their significance over time.

In our practical work we tried to determine the levels of development of moral and aesthetic education in University students using such criteria as: value-oriented, moral and sensory, activity-oriented and creative, communicative.

Thus, *the value-oriented criterion* includes a range of indicators, covering awareness of the objective value of a musical work; the nature of value orientations in the field of musical art (namely in the genre of bard's song); the ability to evaluate a piece of music adequately to its objective value, understanding it as a value that is embedded in the piece of music by its author and is generally accepted. This criterion is closely related to the availability of knowledge, awareness in the field of music. In addition, to evaluate a piece of music and musical style, it is necessary to be able to compare it with others, and this requires first of all certain knowledge. In addition, evaluation is a creative process, especially when it comes to art. In this process, the artistic and aesthetic taste of the individual, their worldview, moral beliefs and, of course, value orientations are manifested and play a role.

We understand "value orientation" as a relatively stable system of fixed attitudes produced as a result of the development in a person of the objectification ability, which is based on emotions, knowledge, beliefs, abilities, interests and other internal qualities of the individual. The formation of value orientations contributes to the process of personal development as a whole. As one of the elements of personality structure, they play a crucial role not only in the regulation of behavior, but also in the formation of beliefs, worldview, way of life, especially at the stage of formation of professional work in adolescence [1, p. 28].

The main indicators of the *moral and sensory criterion* are the ability to emotionally respond to a musical work in accordance with its moral and aesthetic essence; the ability to feel changes in the emotional structure of a musical work, musical and poetic image; the ability to actively perceive and have deep moral feelings that are caused by a piece of music during its sounding; depth and stability of moral and aesthetic feelings caused by the music works.

The activity-oriented and creative criterion of moral and aesthetic education of students was characterized by the desire for self-expression in musical and poetic works; ability to perform activity; the active character of performing activity.

Indicators of *the communicative criterion* were: moral and ethical relations of students among themselves and the relationship between teachers and students; humanism in the conditions of joint activity; spiritual communication based on passion for joint creative activities.

Based on the determined criteria and indicators, three levels of development of moral and aesthetic education in students were identified: sufficient, medium and low. After diagnosing the level of students' moral and aesthetic education according to these criteria, it was determined that only 6.5% of respondents are at a sufficient level, the average level of development of moral and aesthetic education showed 45.5% of students and 48% - low. Given that the future of our state will depend on the moral and aesthetic education and spirituality of modern youth tomorrow, it is necessary to recognize that this level of formation of moral and aesthetic education is insufficient.

Therefore, we focused our efforts on the process of involving students in the genre of author's song and developed a special course "Peculiarities of performing author's (bard's) song", which was introduced into the educational process of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky". As part of the special course, students have the opportunity not only to learn the history of this genre of musical art, which, as practice has shown, most students are not familiar with, but also to acquire new knowledge in creating their own works in such genre of music as author's (bard's) song. The aim of the course is to create real conditions for self-realization, self-creation, self-orientation of student youth in the process of performing the author's (bard's) song.

The themes of the special course reveal the characteristics of the author's song, which carries true moral and aesthetic values, that will allow young people to get rich spiritually and intellectually, improve their cultural level, learn to communicate based on the parity of participants of this joint activity.

The content of the theoretical part included the following topics: "Author's song as a form of social consciousness", "Stylistic features of the author's song", "Civic orientation in the author's song", "Theme of war in the author's song", etc.

Also, the development of students' moral and aesthetic education was significantly facilitated by the creation of a discussion club "Camerton" and the organization of its work (script development, debates, thematic evenings,

meetings with representatives of author's song clubs). The work of the club was focused on active communication with students, the development of their ability to assess socio-moral phenomena, aesthetic values of musical art, both in the field of author's song and in the genre of modern pop music. We tried to avoid using clichés and lecture-like monologues, but to teach instead the art of argumentation and counterargumentation, to form the ability to correctly reject the unaccepted point of view, to defend spiritual and moral ideals and values. Particular attention was paid to acquainting students with bard's song festivals and involving students in these events. Thus, students heard about the Ukrainian International Festivals of Author's and Singing Poetry "Bulat" (Sumy), "March Cat" (Zaporizhia), "Island" (Kyiv), "Singing Sails" (Dnipro). The European bard movement was represented by the Polish International Bard Festival OPPA. This non-profit festival has been widely known in Poland since 1978. Since 2005, it has been called the All-Polish Festival of Author's Song. The main award of the festival is the Jonas Kofta Prize, which gives the winner the opportunity to record and promote their own CD.

Thus, after the conducted work, positive changes were found in all indicators of students' moral and aesthetic education: at the beginning of the experiment 7% of respondents demonstrated a sufficient level of formation of moral and aesthetic education, after the work their number increased to 14%, i.e. the increase of sufficient level is by 7%; the medium level was 62% and became 45%, respectively decreased by 17%; a low level of students' moral and aesthetic education at the beginning of the experiment was 48%, and after the work it was 24%, i.e. it decreased by 24%, which confirms the effectiveness of the proposed ways to form the moral and aesthetic education of university students.

Conclusions. Individuals, for whom morality is the basis of all their life, are characterized as "moral" individuals. The main features of their consciousness are conscience and duty, the presence of which ensures the development of such basic features as honesty with all its nuances, humanity, honor, dignity. All these personality traits are most intensively formed in adolescence. It is in the author's (bard's) song that the intonations of goodness, humanism, feelings of friendship and trust sound in full. Involvement of student youth in studying the special course "Peculiarities of performing the author's (bard's) song" promotes students' self-realization, allows them to raise their cultural level, to enrich themselves spiritually and intellectually. In this aspect, the activity-oriented approach acquires special significance in the organization of students' life in the conditions of a modern university, it helps create a microenvironment in which kindness, sincerity, benevolence, psychological and comfortable system will be formed when doing your favorite business, through humanization of interpersonal relations, in which a person will feel themselves significant, protected, without which their development and self-development is impossible.

Bibliography:

1. Драч С. В. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства: сутність та динаміка. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету Україна*. 2016. № 2. С. 26–30.
2. Дьюї Д. Моральні принципи в освіті / пер. з англ. М. Олійник. Львів : Літопис. 2020. 31 с.
3. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості Мистецтво у розвитку особистості : монографія / [передмова та післямова Н. Г. Нічкало]. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.
4. Касьяненко, М. Д. (2013). Морально-естетичне виховання. Київ. Вища школа, 2013. 320 с.
5. Українська музична енциклопедія. Київ. Т. 1. 680 с. С. 27–28.
6. Zhyzhko T.A. Theoretical principles of developing university education: European context. Manuscript. Thesis for a degree of a Doctor of Philosophy, specialty 09.00.10 – philosophy of education. National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv, 2011. 32 p.

References:

1. Drach, S. V. (2016). Tsinnisni oriientatsii studentskoi molodi ukrainskoho suspilstva: sutnist i dynamika [Value orientations of the student youth in Ukrainian society: essence and dynamics]. *Collection of Scientific Works of Khmelnytskyi Institute of social technologies*, 2, 26–30 [in Ukrainian].
2. Dewey, D. (2020). *Moral principles in education*. Lviv: Litopys.
3. Ziaziun, I. A. (2006). Estetychni zasady rozvytku osobystosti [Aesthetic foundations of personal development]. *Mystetstvo u rozvytku osobystosti : monohrafiia – Arts in personal development : monograph.*, pp. 14–36. Chernivtsi : Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
4. Kasianenko, M. D. (2013). *Moralno-etychne vykhovannia [Moral and aesthetic upbringing]*. Kyiv : Byshcha shkola [in Ukrainian].
5. Skrypnyk, H. (Eds.) (2006). *Ukrayinska muzychna entsyklopediia [Ukrainian music encyclopedia]*. Kyiv, Vol. 1. pp. 27–28 [in Ukrainian].
6. Zhyzhko T. A. (2011). Theoretical principles of developing university education: European context. *Thesis for a degree of a Doctor of Philosophy*. Kyiv. 32 p.

Горжанкіна О. Ю. Роль спецкурсів в освітньому процесі сучасного університету

У статті визначено роль спецкурсів у системі освітнього процесу педагогічного університету, які спрямовані на сучасні вимоги до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю. На думку автора, місію університету сьогодні неможливо уявити без ключової ролі культурного розвитку, духовності та морально-естетичної вихованості всіх учасників освітнього процесу. Визначено, що серед засобів морально-естетичного виховання сучасної молоді особливе місце посідає такий культурний чинник як авторська (бардівська) пісня, яка несе в собі справжні моральні і естетичні цінності. Розкрито сутність поняття «авторська пісня» та представлено структуру та складові елементи розробленого автором спецкурсу. Визначено рівні розвитку морально-естетичної вихованості здобувачів вищої освіти за допомогою таких критеріїв, як от: ціннісно-орієнтаційний, морально-почуттєвий, діяльнісно-творчий, комунікативний. Ціннісно-орієнтаційний критерій включає в себе цілий спектр показників, серед яких

усвідомлення об'єктивної цінності музичного твору; характер ціннісних орієнтацій в галузі музичного мистецтва (саме в жанрі бардівської пісні); здатність оцінювати музичний твір адекватно до його об'єктивної цінності, розуміючи під нею таку цінність, яка закладена в даний музичний твір його автором і є загально визнаною. Основними показниками морально-почуттєвого критерію визначено здатність до емоційного реагування на музичний твір адекватно до його морально-естетичної сутності; вміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музично-поетичного образу; здатність до активного сприймання та глибоких моральних почуттів, які викликані музичним твором упродовж його звучання; глибина і стійкість морально-естетичних почуттів, викликаних прослуханими творами. Діяльнісно-творчий критерій морально-естетичної вихованості студентів характеризувався прагненням до самовираження в музично-поетичній творчості; здатністю до виконавської діяльності; активністю виконавської діяльності. Показниками комунікативного критерію виступили: морально-етичні взаємовідносини студентів між собою та взаємовідносини між викладачами та студентами; гуманізм в умовах спільної діяльності; духовне спілкування на основі захоплення сумісною творчою діяльністю.

Ключові слова: морально-естетичне виховання, університет, студентська молодь, авторська (бардівська) пісня, спецкурс.

УДК 316.774

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.12>

Гребеник Т. В.

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ФЕНОМЕНУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

На основі аналізу педагогічних та соціально-психологічних досліджень у статті розглянуто поняття «медіакультура» як одну з найважливіших характеристик особистості в сучасному світі. Актуальність теми зумовлена стрімким розвитком сучасних медіатехнологій та збільшенням впливу медіапростору на професійну діяльність викладачів закладів вищої освіти. Обґрунтовано, що ефективність діяльності особистості в інформаційному суспільстві безпосередньо залежить від рівня її медіакультури. Окреслено значення основних понять сфери медіаосвіти, а саме: медіаобізнаність, медіаграмотність, медіакомпетентність, медіакультура, що часто використовуються в науковій літературі як тотожні або взаємозамінні.

У процесі дослідження встановлено, що медіакультура – це відносно нове поняття, якому властиве далеко не єдине визначення. Представлено різні аспекти трактування поняття «медіакультура особистості» в науковій літературі: як сукупність компетентностей, потреб, цінностей особистості; як певний рівень її розвитку; як необхідне структурне утворення особистості; як складник загальної культури та ін.

Визначено сутність поняття «медіакультура особистості», якій властива сукупність знань щодо особливостей формування політичних та соціокультурних аспектів сучасного медіапростору, етичних та правових норм професійної діяльності в ньому; навичок ефективного орієнтування в медіапросторі, передачі медіакультурних цінностей та самовираження за допомогою медіазасобів.

З'ясовано, що розвиток медіакультури особистості передбачає формування нових компетентностей, що відповідають за творчий пошук, використання та створення медіаінформації, успішну комунікацію в медіапросторі, креативне мислення та ін.

Ключові слова: культура, медіа, медіаосвіта, медіакультура, медіакультура особистості, інформаційне суспільство.

Сучасні динамічні зміни в соціально-економічних та суспільно-політичних процесах, збільшення використання нових інформаційно-комунікаційних технологій в повсякденному житті, перехід до інформаційного суспільства, пришвидшене створення цифрового освітнього простору, повсюдне використання медіа як засобу дистанційної та неформальної освіти стали новими викликами ХХІ-го століття і сформувавши потребу розвитку медіакультури в українському суспільстві.

Медіаосвіта як освітній напрям, що спрямований, здебільшого, на формування та розвиток медіакультури в суспільстві, поширена в більшості демократичних країн світу, вона вважається показником реалізації основних громадянських прав. Крім того, вимоги ринку праці щодо конкурентоздатності фахівців постійно підвищуються, актуалізується наявність компетентностей, що пов'язані з розвинутою медіакультурою особистості, а саме:

- розуміння важливості медіатехнологій та медіазасобів, які можуть підтримувати комунікацію, творчість та інноваційний пошук в професійній діяльності;
- усвідомлення можливостей, обмежень, наслідків та ризиків, що пов'язані з медіапростором у процесі професійного розвитку;
- розуміння загальних принципів, механізмів і логіки, що містяться в основі сучасної медіакультури соціуму;

- усвідомлення важливості критичного мислення у підходах до інформації, отриманої з медіа;
- знання основних правових та етичних принципів професійної діяльності в інформаційному суспільстві;
- володіння навичками та вміннями, що забезпечують ефективний пошук, використання, оцінювання, створення та поширення медіаконтенту для підтримки активної громадянської позиції особистості, творчості у процесі реалізації особистих, соціальних та комерційних цілей [16].

Постійна взаємодія в медіапросторі за допомогою медіазасобів вимагає рефлексивного, критичного, творчого, відкритого і перспективного ставлення особистості до їх розвитку та функціонування в умовах швидкозмінного медіасоціуму. У зв'язку з цим у науково-дослідницькому пошуку вирізняється актуальна проблема визначення сутності поняття «медіакультура особистості».

Різні аспекти проблеми медіаосвіти та медіакультури знайшли своє відображення в сучасному науковому дискурсі і стали предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Наукові розвідки щодо питань медіаосвіти вивчали О. Баришполець, Г. Головченко, Н. Приходькіна та ін. До висвітлення соціально-психологічних аспектів формування медіакультури особистості долучились О. Баришполець, Л. Найдьнова, Н. Череповська та ін. Формування та розвиток медіакультури особистості у педагогічних дослідженнях відображено у працях Н. Духаніної, І. Колеснікової, О. Коневщинської, Г. Онкович, Н. Шубенко, Т. Фурсикової, М. Ячменик та ін.

Не дивлячись на значний інтерес науковців до питання медіаосвіти, проблема розвитку медіакультури особистості залишається малодослідженою, що також виражається у відсутності єдності у трактуванні цього феномену.

Попри те, що питання медіаосвіти є активно досліджуваним протягом останніх кількох років, однак, досі дискусійним залишається зміст поняття «медіакультура», що й зумовило **мету нашого дослідження** – проаналізувати феномен медіакультури особистості в сучасному науковому дискурсі.

Ключові рекомендації щодо розвитку *медіакультури* в українському суспільстві позиціоновані у відповідних нормативно-правових та засадничих документах (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція), Стратегія інформаційної безпеки до 2025 року та ін.), що визначають її однією з пріоритетних напрямів у системі інформаційної безпеки України.

Вони свідчать, що медіакультура, критичне мислення, відповідальне користування медіапростором, виступаючи в ролі потужних ресурсів розвитку особистості, забезпечують адаптацію до швидкозмінних умов сучасного життя, дозволяють здійснювати професійну діяльність в інформаційному суспільстві, передбачають різні можливості саморозвитку та самореалізації. Тому доцільним є усвідомлення основних теоретичних підходів до трактування поняття «медіакультура».

Медіакультура як багатогранний феномен у процесі взаємодії з певними елементами соціокультурного простору створює нові смисли трактування сутності такого явища. Натомість у методологічному аспекті доречно розглянути співвіднесення понять медіаосвіта, медіаобізнаність, медіаграмотність, медіакомпетентність для того, щоб окреслити процеси, які охоплює сучасна медіакультура.

На думку вітчизняних учених І. Хижняка та О. Ішутіної медіаосвіта розглядається як вектор розвитку освіти та освіченості, що надає суспільству можливість зрозуміти як масова комунікація використовується в соціумі, застосовувати медіа під час комунікації та для створення власних медіатекстів, критично аналізувати перенасичений інформаційний простір, інтерпретувати медіатексти, орієнтуватись у політичних, соціальних і культурних контекстах та цінностях, що продукують медіа [14].

Завдяки наявності медіаобізнаності особистість може легко визначити для себе користь і шкоду засобів масової комунікації, а також вільно та швидко орієнтуватись в інформаційному середовищі, використовуючи лише потрібні джерела інформації [2, с. 42–43].

Медіаграмотність особистості відповідає за критичний аналіз та інтерпретацію інформації, отриманої з різних джерел медіа, створення власної медіапродукції, а отже передбачає наявність умінь ефективного орієнтування в медіасередовищі.

Дослідницька група Міжнародного благодійного фонду «Академія Української преси» визначає медіаграмотність як сукупність компетенцій, що забезпечують аналіз, оцінку і створення медіаповідомлень та «активне чи пасивне сприйняття і використання матеріалів медіа, включаючи їх критичне сприйняття і усвідомлену оцінку, розуміння методів, які використовують медіа і їх вплив» [1].

Поняття «медіакомпетентність особистості», як засвідчує аналіз наукових джерел, характеризує певний рівень медіакультури, що формується у процесі медіаосвіти і передбачає розуміння економічного, політичного та соціокультурного аспекту діяльності медіа, а також «сукупність її знань, умінь, здібностей, що сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі» [12].

Як складне явище медіакомпетентність реалізується тільки за наявності трьох складників: комунікаційної, комунікативної та інформаційної компетентності, які допомагають особистості критично сприймати реальність, сконструйовану медіа, та приймати компетентні рішення.

Отже, медіаграмотність є складником медіакомпетентності особистості, яка є передумовою її медіакультури.

Безумовно, *медіакультура* – це складний феномен, що має безліч трактувань і сфер застосування, а отже лише міждисциплінарний підхід до її вивчення із залученням медіазнавців, науковців зі сфери педагогіки, психології, соціології, культурології, філософії та журналістики дозволить розкрити його як багатогранну і динамічну систему. Тож питання медіакультури особистості знайшло певне відображення в наукових дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Оскільки основними складниками медіакультури є поняття «медіа» і «культура», доцільно схарактеризувати трактування кожного з них.

Визначення поняття «медіа» в сучасному науковому дискурсі також є неоднозначним і суперечливим, оскільки воно є динамічним, залежно від власних технічних можливостей. Складність трактування такого поняття визначається тим, що медіа містять у собі культурний код, впливають на світосприйняття, формування суспільної свідомості та соціалізацію особистості, а також являються універсальними посередниками між особистістю та оточуючим світом, подекуди видозмінюючи та конструюючи нову реальність. Тобто це складна система масових комунікацій або засобів передачі інформації, що дозволяє створювати, зберігати, редагувати та передавати інформацію між основними учасниками формування медіапростору.

Поняття «культура» уособлює всю різноманітність організації та змін людської життєдіяльності, всі матеріальні та нематеріальні цінності суспільства, а також характеризує його основні риси.

Інтеграційне поєднання двох вище означених явищ суспільного життя утворило нове поняття – «медіакультура», що функціонує в сучасному науковому полі та має різні, подекуди відмінні, смислові акценти.

У широкому сенсі *медіакультура* – це соціокультурний феномен, який містить сукупність інформаційно-комунікативних засобів та цінностей у сфері медіа, що представлені у різних формах; це система їх функціонування у соціумі; це новий культурний простір та ін. [10].

Варто зауважити, що в міждисциплінарному сенсі існують різні підходи до трактування сутності поняття «медіакультура». Його розглядають як:

- соціальний феномен;
- форму соціокультурної взаємодії;
- культуру подання інформації в медіа та культуру сприймання медійної інформації аудиторією;
- систему рівнів розвитку особистості;
- сукупність інформаційно-комунікаційних засобів і суспільних цінностей;
- взаємодію виробника і споживача через технічні засоби [7, с. 6–7].

У різних психолого-педагогічних дослідженнях вчені вирізняють загальну медіакультуру та медіакультуру особистості.

Наприклад, у більшості соціально-психологічних досліджень українських науковців *медіакультура особистості* трактується як сукупність знань, умінь, навичок, потреб, цінностей особистості, що були сформовані під впливом медіасередовища з використанням засобів мас-медіа, у процесі соціалізації [8, с. 70].

За визначення О. Баришпольця *медіакультура особистості* – це рівень розвитку «під кутом зору її здатності ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитись в інформаційному середовищі: розпізнавати, сприймати, розуміти, аналізувати, оцінювати медіатексти, тлумачити поширювану через мас-медіа культурну, політичну та ін. інформацію та адекватно реагувати на неї, долучатися до медіаторчості, засвоювати нові знання за допомогою медіа тощо». В її структурі дослідник виділяє три компоненти: медіаобізнаність, медіаграмотність та медіаосвіченість [2, с. 42].

Слушною видається думка О. Коневщинської, яка вважає, що *медіакультура* є необхідним структурним утворенням особистості, що впливає на освітній процес і ґрунтується на особливих принципах, які визначають вимоги до медіаосвіти, до змісту та організації викладання медіаосвітнього курсу, до психолого-педагогічних механізмів, що забезпечують таке формування [5].

Медіакультура є поняттям значно ширшим. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, що була схвалена Президією Національної академії педагогічних наук України від 21 квітня 2016 року, трактує *медіакультуру* як культуру «сприймання і виробництва соціальними групами та соціумом у цілому сукупності інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, технологій комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передавання інформації. На особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі, здійснювати ціннісно-вольову рефлексивну регуляцію інформаційної поведінки» [6, с. 7–8]. За Концепцією медіаобізнаність і медіаграмотність є складниками медіакультури, рівень якої визначається медіакомпетентністю особистості.

І. Колеснікова, досліджуючи формування та розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, розглядає *медіакультуру* як певний рівень розвитку особистості, що передбачає спроможність ефективно використовувати медіаресурси та взаємодіяти з мас-медіа; знаходити, зберігати, передавати та опрацьовувати інформацію [4, с. 48]. Дослідниця підкреслює, що медіакультура впливає на формування світогляду, інтелекту, емоційних станів та свідомості особистості, а отже її значення в соціальному, моральному, культурному та інтелектуальному житті суспільства постійно зростає. Крім того, такий

феномен є невід'ємною частиною сучасного життя, де особистість і суспільство виступають одночасно і виробниками, і споживачами інформації [3].

Цікавою є думка І. Колеснікової щодо основних складових *медіакультури*, де окреслено наявність наступних навичок: пошуку, сприйняття, аналізу, критичного осмислення, інтерпретації та трансформування інформації; сприйняття множинності та взаємопов'язаності інформаційних повідомлень. Крім того, за визначенням дослідниці цей структурний елемент особистості схарактеризований через поняття медіаосвіченості може передбачати можливість особистості бути передавачем медіакультурних стандартів; здатність створювати нові елементи медіакультури; розуміння політичного та соціокультурного контексту функціонування медіа [4, с. 87].

Вважаємо доцільним трактування української дослідниці Т. Фурсикової, яка зазначає, що медіакультура на особистісному рівні є «складником загальної культури, що ґрунтується на знаннях про сутність і специфіку медійних процесів, дає змогу транслювати соціокультурний досвід засобами медіа й реалізується внаслідок діалогового способу взаємодії людини з медійним суспільством». Аналізуючи множинність трактувань такого поняття в наукових дослідженнях, вчена окреслила основні підходи до його вивчення, а саме: культурологічний, герменевтичний, системний, синергетичний, аксіологічний та особистісно-діяльнісний підхід [13, с. 65].

Подібне тлумачення сутності *медіакультури особистості* знаходимо в більшості психолого-педагогічних розвідок, що представлені в трактуванні її змісту не тільки як засобу для опанування медіатехнологій, але й як обов'язкового складника формування особистості в умовах постійного підвищення інтенсивності інформаційних потоків. Таке визначення уможливує подальше розширення кола наукових розвідок у галузі теорії і методики медіаосвіти.

Також на думку більшості дослідників метою функціонування медіакультури в суспільстві є соціалізація особистості, формування суспільної свідомості та ін. Саме високий рівень медіакультури особистості є необхідною умовою для діяльності в епоху повсюдного використання медіатехнологій та збільшення впливу інформаційного простору, ефективним засобом розвитку творчого та критичного мислення [9, с. 130].

Наприклад, медіакультура – важлива умова формування професійної культури викладача вищої школи, що дозволяє ефективно взаємодіяти з мас-медіа, використовувати медіаресурси та транслювати власний педагогічний і соціокультурний досвід за допомогою медіазасобів у процесі професійної діяльності.

Н. Череповська розглядає медіакультуру особистості в соціально-психологічному та культурологічному аспектах і характеризує її як надбання індивіда, що складається з системи способів використання та споживання інформації [15, с. 13].

Поняття «медіакультура» українська група дослідників (О. Баришполець, Г. Мироненко, Л. Найдьнова, Н. Череповська та ін.) трактує як «набуті людиною психофізіологічні, психологічні та соціально-психологічні особливості споживання медіапродукції». Так, у комплекс психологічних особливостей можуть входити мотиви та вміння пошуку, сприймання, аналізу, опрацювання, використання та зберігання медіаінформації. Соціально-психологічні особливості містять комунікативні стратегії, способи особистісного вираження за допомогою медіа, способи ідентифікації себе в суспільстві за медіавподобаннями, суспільно значущі медіапрактики та ін. Науковці наголошують, що соціальні потреби в інформації та її споживанні, в цьому сенсі, будуть головними механізмами розвитку означеного особистісного утворення [8, с. 307].

Зауважимо, що на думку Г. Онкович, у дослідженнях основних проблем сфери медіаосвіти, медіакультура тлумачиться як один із індикаторів розвитку інформаційного суспільства, а медіакультура соціуму як здатність «ефективно використовувати медіаресурси й застосовувати передові інформаційні технології», яка формується засобами медіаосвіти [11].

Тобто більшість науковців, роботи яких проаналізовано, одностайні в тому, що медіакультура є результатом медіаосвіти. Важливою особливістю цього явища є те, що *медіакультура* – це багатогранне утворення, що відповідає за передачу новому поколінню результатів пізнавальної соціокультурної діяльності, інтегрує компетентності щодо творчого пошуку, опрацювання, збереження, передачі, створення медіаінформації; сприяє самовираженню та успішній комунікації за допомогою медіазасобів; мотивує до свідомого сприйняття, оцінки та критичного осмислення медіаповідомлень; прогнозує розпізнання небезпек «світу медіа»; спрямовує на осмислення цінностей, стандартів, ідеалів, що транслюють медіа та ін.

Висновки. Швидкі темпи інноватизації та інформатизації освітнього простору, існування культури медіарозмаїття в сучасному суспільстві невинно призводять до підвищення наукового інтересу щодо дослідження теорії медіаосвіти, а отже і медіакультури.

Проведений теоретичний аналіз існуючих у вітчизняному науковому обігу визначень поняття «медіакультура особистості» переконує, що в педагогічній теорії та практиці значна увага приділяється різним аспектам формування та розвитку медіакультури фахівців у цілому, та педагогів вищої школи зокрема. Проте досліджувана проблема ще не отримала достатнього висвітлення.

Поняття «медіакультура» постійно збагачується новими векторами суспільного розвитку. Трактування означеного явища ускладнюється відсутністю узгодженості думок у науковому обігу щодо понятійного апарату сфери медіаосвіти. Сучасний стан наукового дискурсу в термінологічному полі дослідження можна окреслити як етап усвідомлення сутності теоретичних та практичних аспектів медіакультури.

Таким чином, аналізуючи сукупність визначень поняття «медіакультура особистості», можна стверджувати, що це інтегральна та динамічна характеристика особистості, яка містить сукупність знань щодо особливостей формування політичних та соціокультурних аспектів сучасного медіапростору, етичних та правових норм роботи в ньому; навичок ефективного орієнтування в медіапросторі, передачі медіакультурних цінностей та самопозиціонування за допомогою медіазасобів; механізмів саморегуляції (критичне та творче мислення, аналіз та оцінка медіаповідомлень); установок щодо багатофункціональної діяльності в інформаційному суспільстві, з обов'язковим використанням в ній медіазасобів. Наявність таких компетентностей передбачає ефективне орієнтування в медіапросторі та забезпечує конкурентоспроможність особистості в непростих умовах сучасного соціуму.

Перспективи подальших досліджень. Проблема медіакультури особистості потребує всебічного вивчення. Поза увагою залишається питання цілеспрямованого розвитку медіакультури у викладачів вищої школи як необхідної умови надання якісних освітніх послуг. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в аналізі сутності поняття «медіакультура викладачів вищої школи» та стратегій розвитку медіакультури викладачів закладів вищої освіти в Україні.

Використана література:

1. Академія української преси. АУП. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України. *Медіаосвіта та медіаграмотність*. 2016. URL: https://aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf
2. Баришполец О. Т. Український словник медіакультури. Київ : Міленіум, 2014. 196 с.
3. Колеснікова І. В. Медіа-культура вчителя: аналіз категорій та понять. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Київ, 2015. Вип. 85. С. 102–106.
4. Колеснікова І. В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2018. 292 с.
5. Коневщинська О. Е. Розвиток медіаосвіти і медіакультури в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54, № 4. С. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v54i4.1481>
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) : схвалено президією Нац. акад. пед. наук України 21 квіт. 2016 р. / за ред. Л. А. Найдонової, М. М. Слосаревського. Київ, 2016. 19 с. URL: <https://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity/>
7. Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень : монографія / за заг. наук. ред. В. В. Березенко, М. А. Лепського, О. О. Семенець ; відп. ред. К. Г. Сіриньок-Долгарьова. Запоріжжя : Кераміст, 2017. 309 с.
8. Медіакультура особистості : соціально-психологічний підхід : навч.-метод. посіб. / О. Т. Баришполец та ін. ; за ред. Л. А. Найдонової, О. Т. Баришполец. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.
9. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів : монографія / О. Т. Баришполец та ін. ; за наук. ред. Л. А. Найдонової, Н. І. Череповської. Київ : Міленіум, 2014. 348 с.
10. Москвич О. Д. Феноменологія сучасної медіареальності: експлікація понять. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філософські науки*. Луцьк, 2014. № 18. С. 68–73.
11. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа. *Вища освіта України*. Запоріжжя : Вид-во приватного класичного університету, 2008. № 3. Додаток 1. Тем. вип. «Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії». С. 130–137.
12. Приходькіна Н. О. Компетенція, компетентність, медіакомпетентність: аналіз термінології. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 5. С. 80–88.
13. Фурсикова Т. В. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2020. 528 с.
14. Хижняк І. А., Ішутіна О. Є. Феномен медіаосвіти в професійно-педагогічному дискурсі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2020. Вип. 55. С. 6–17. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2020.55.01>
15. Череповська Н. І. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ. Візуальна медіакультура. Київ : Видавництво «Шкільний світ», 2010. 128 с.
16. Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. Vol. 61. P. 1–13. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accessed 02/15/2023).

References:

1. Akademiia ukrainkoï presy. AUP. (2016). Dorozhnia karta z mediaosvity i mediahramotnosti Ukrainy. Mediaosvita ta mediahramotnist [Road map of media education and media literacy of Ukraine. Media education and media literacy]. [www.aup.com.ua](https://aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf). Retrieved from https://aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf [in Ukrainian].
2. Baryshpolec, O. T. (2014). *Ukrainskyi slovnyk mediakultury [Ukrainian dictionary of media culture]*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
3. Kolesnikova, I. V. (2015). Media-kultura vchytelia: analiz katehorii ta poniat [Teacher's media culture: analysis of categories and concepts]. *Problemy osvity: nauk.-metod. zb. – Problems of education: science and method. coll.*, 85, 102–106. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kolesnikova, I. V. (2018). Rozvytok mediakultury vchyteliv u zakladyakh pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of media culture of teachers in post-graduate pedagogical education institutions]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
5. Konevshchynska, O. E. (2016). Rozvytok mediaosvity i mediakultury v umovakh suchasnoho informatsiinoho suspilstva [Development of media education and media culture under the conditions of modern information society]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 54, 4, 32–41. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v54i4.1481> [in Ukrainian].

6. Naidonova, L. A., & Sliusarevskiy, M. M. (Eds.). (2016). *Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) : skhvaleno prezydiiu Nats. akad. ped. nauk Ukrainy 21 kvit. 2016. [Concept of introduction of media education in Ukraine (new edition): approved by the Presidium of the National acad. ped. of Sciences of Ukraine April 21, 2016]*. Kyiv. Retrieved from <https://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/> [in Ukrainian].
7. Berezenko, V. V., Lepskoho, M. A. & Semenets, O. O. (Eds.). (2017). *Mediakultura v konteksti mizhdystyplinarnykh doslidzen [Media culture in the context of interdisciplinary research]*. Zaporizhzhia : Keramist [in Ukrainian].
8. Baryshpolets, O. T. et al. (2009). *Mediakultura osobystosti : sotsialno-psykholohichni pidkhid [Media culture of personality: social and psychological approach]*. L. A. Naidonova, & O. T. Baryshpolets (Eds.). Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
9. Baryshpolets, O. T. et al. (2014). *Mediapsykholohiia: na peretyni informatsiinoho ta osvithoho prostoriv [Media psychology: at the intersection of informational and educational spaces]*. L. A. Naidonova, & N. I. Cherepovska (Eds.). Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
10. Moskvych, O. D. (2014). Fenomenolohiia suchasnoi mediarealnosti: eksplikatsiia poniat [Phenomenology of modern media reality: explanation of concepts]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky. Filozofski nauky – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka East European National University. Philosophical sciences*, 18, 68–73. Lutsk [in Ukrainian].
11. Onkovych, H. V. (2008). Mediaosvita yak intelektualno-komunikatyvna mrezhka [Media education as an intellectual and communicative network]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education of Ukraine*, 3. Dodatok 1. Thematic issue «Nauka i vyshcha osvita v Ukraini: mira vzaiemodii», 130–137. Zaporizhzhia: Vyd-vo pryvatnoho klasychnoho universytetu [in Ukrainian].
12. Prykhodkina, N. O. (2017). Kompetentsiia, kompetentnist, mediakompetentnist: analiz terminolohii [Competence, competence, media competence: analysis of terminology]. *Visnyk pislidiplomnoi osvity: zb. nauk. prats. Seriia : Pedagogichni nauky – Bulletin of postgraduate education: coll. of science works. Series: Pedagogical sciences*, 5, 80–88 [in Ukrainian].
13. Fursykova, T. V. (2020). Theoretical and methodological principles of the development of professional media culture of future masters of education [Theoretical and methodical principles of development of professional media culture of future masters of education]. *Doctor's thesis*. Kropyvnytskyi: Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko [in Ukrainian].
14. Khyzhniak, I. A., & Ishutina, O. Ye. (2020). Fenomen mediaosvity v profesiino-pedahohichnomu dyskursi [The phenomenon of media education in the professional and pedagogical discourse]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work*, 55, 6–17. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2020.55.01> [in Ukrainian].
15. Cherepovska, N. I. (2010). *Mediakultura ta mediaosvita uchniv ZOSH. Vizualna mediakultura. [Media culture and media education of school students. Visual media culture]*. Kyiv: Vydavnytstvo «Shkilnyi svit» [in Ukrainian].
16. Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. Vol. 61. pp. 1–13. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accessed 02/15/2023)

Hrebenyk T. Analysis of the essence of personality media culture phenomenon in scientific discourse

Based on the analysis of pedagogical and socio-psychological research, the article examines the concept of «media culture» as one of the most important characteristics of an individual in the modern world. The relevance of the topic is due to the rapid development of modern media technologies and the increasing influence of the media space on the professional activity of teachers of higher education institutions. It is substantiated that the effectiveness of an individual's activity in the information society directly depends on the level of his media culture. The meaning of the main concepts in the field of media education is outlined, namely: media awareness, media literacy, media competence, media culture, which are often used in scientific literature as identical or interchangeable.

In the process of research, it was established that media culture is a relatively new concept, which is characterized by far from a single definition. Various aspects of the interpretation of the concept of «personal media culture» in the scientific literature are presented: as a set of competencies, needs, values of the individual; as a certain level of its development; as a structural formation of the personality is necessary; as a component of general culture, etc.

The essence of the concept of «personal media culture» is determined, which is characterized by a set of knowledge regarding the peculiarities of the formation of political and socio-cultural aspects of the modern media space, ethical and legal norms of professional activity in it; skills of effective orientation in the media space, transfer of media cultural values and self-expression using media means.

It was found that the development of media culture of an individual involves the formation of new competencies responsible for creative search, use and creation of media information, successful communication in the media space, creative thinking, etc.

Key words: culture, media, media education, media culture, media culture of personality, information society.

УДК 37.014

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.13>

Григоренко Г. В., Григоренко Д. П., Тесленко А. О.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ В ОСВІТНЬО-ОЗДОРОВЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Стаття носить аналітичний характер. Мета полягає в теоретичному обґрунтуванні створення ефективних умов з формування культури здоров'я учнів в освітньо-оздоровчому середовищі загальноосвітнього закладу. Надано узагальнену характеристику наукових поглядів, визначена актуальність проблеми. Автори наголошують на тому, що фізичне виховання, як складова частина системи освіти, має закласти основи розвитку фізичного й морального здоров'я, формування культури здоров'я підрастаючого покоління, підготовки до активного життя й професійної діяльності. Освітньо-оздоровче середовище загальноосвітнього навчального закладу розглядається як комплекс організаційних, психолого-педагогічних, духовних чинників, взаємодія яких цілеспрямована на формування в учнів культури здоров'я особистості. Зазначається, що в означене середовище інтегровані інтерактивні методи, форми, технології, міждисциплінарні зв'язки, загальне управління виховною системою формування в учнів культури здоров'я. Проведені дослідження ставлення учнів до формування культури здоров'я, здорового способу життя, вказують на те, що учні мають загальні поняття про культуру здоров'я, але більшість з них її формування пов'язують лише з професійною діяльністю педагогів. Зазначається, що ведуть активний та здоровий спосіб життя, відвідують спортивні гуртки 34,8% учнів, а 16,3% не мають бажання займатися фізичною підготовкою. Вчителями фізичної культури були окреслені проблеми, що гальмують цей освітньо-оздоровчий процес. Отже, існуючу проблему треба вирішувати шляхом створення умов з формування культури здоров'я особистості. Вивчення означеного питання, педагогічні спостереження, відповіді учнів, вчителів та співбесіди з батьками сприяли визначенню умов, які впливають на формування культури здоров'я та здорового способу життя. Вони полягали у: – формуванні в учнів стійких мотивів, самоактуалізації їх діяльності; – врахуванні індивідуальних особливостей учнів; – використанні сучасних освітньо-оздоровчих технологій; – творчій співпраці педагогічного колективу, учнів, їх батьків; – наявності психолого-педагогічного супроводу освітньо-оздоровчої діяльності учнів. Створення вищезначених умов в освітньо-оздоровчому середовищі школи буде сприяти свідомому формуванню в учнів культури здоров'я.

Ключові слова: культура здоров'я, фізична культура, умови, освітньо-оздоровче середовище.

У загальному аналізі стану здоров'я підрастаючого покоління науковцями, медичною та педагогічною спільнотами акцентується увага на необхідності комплексного підходу до формування культури здоров'я учнів в умовах освітньо-оздоровчого середовища загальноосвітнього навчального закладу. Саме фізичне виховання в навчально-виховній сфері, як складова частина загальної системи освіти, має закласти основи забезпечення та розвитку фізичного й морального здоров'я, формування культури здоров'я підрастаючого покоління та підготовки їх до активного життя й професійної діяльності.

Актуальність теми не викликає сумнівів, тому що формування свідомого й ціннісного ставлення учнів до свого здоров'я системно відбувається саме в процесі освітньо-оздоровчої діяльності навчального закладу.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні створення ефективних умов з формування культури здоров'я учнів в освітньо-оздоровчому середовищі загальноосвітнього закладу. Питання з означеної проблеми включено до складу комплексної науково-дослідної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» та плану кафедри методик викладання спортивно-педагогічних дисциплін. Дослідження проводились на базі закладів загальної середньої освіти міста (n=43), під час якого були застосовані теоретичні, емпіричні методи, методи статистичного опрацювання даних.

У навчальній програмі з фізичної культури загальноосвітнього закладу зазначається, що «фізичне виховання – важливий засіб фізичного, соціального та духовного розвитку учнівської молоді». Учні мають розуміти: «фізична культура є складовою частиною загальної культури суспільства, яка спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних якостей людини; свідомо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших; усвідомлювати, що фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної активності людей» [5].

У освітньому просторі України наукова та педагогічна спільноти намагаються здійснювати пошук ефективних напрямків успішного вирішення питань розвитку, корегування, збереження та постійного вдосконалення психосоматичного здоров'я школяра, формування його здорового способу життя, виховання культури здоров'я особистості як цивілізаційної цінності.

Це питання є актуальним у дослідженнях багатьох науковців, яке розглядається у теоретичному та у науково-методичному аспектах. Значну наукову цінність у вивченні та розробці цієї проблеми мають наукові праці І. Бега, Ю. Бойчука, О. Вакуленко, В. Григоренка, Т. Круцевич, Ю. Мельника, В. Оржеховської, Л. Сущенко та інших.

Ляхова І. зазначає, що культура здоров'я людини – це галузь спеціальної індивідуальної діяльності людини щодо засвоєння, переосмислення нею матеріальних і духовних цінностей людства відносно здоров'я й їх творче використання у процесі життя з метою досягнення повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, творчого довголіття і подовження життя. На підставі аналітичних досліджень вона

доводить, що «культура здоров'я учнів – це галузь спеціальної діяльності учнів по засвоєнню матеріальних і духовних цінностей людства у процесі навчання, які використовуються ними для формування, зміцнення і збереження фізичного, психічного та духовного здоров'я, що виявляється у здоровій поведінці, яка стала їх способом життя» [4, с.57].

Критеріями сформованості культури здоров'я, як зазначає науковець, є:

- валеологічна освіченість з формування, збереження і зміцнення здоров'я;
- валеологічна свідомість;

– валеологічна поведінка, основи яких закладаються в дитинстві та формуються протягом всього життя [4].

О. Кабацька вважає, що формування культури здоров'я складається з наступних компонентів:

- виховання соціально-ціннісних мотивів діяльності;
- розвитку організаторських навичок;
- формування та вдосконалення самовиховання;
- формування позитивних моральних якостей [3].

В. Григоренко наголошує на тому, що «формування культури здоров'я особистості потрібно розглядати як керований процес ендogenousного духовного розвитку людини, що включає знання (аксіологічний компонент), навички і уміння (праксіологічний компонент), ціннісні орієнтації, духовність, морально-вольові якості (духовний компонент), мотиви, ціннісні установки, потреби (мотиваційно-потребнісний компонент) у сфері розвитку, збереження й удосконалення її психічного, соматичного, духовного здоров'я особистісно-соціальної та духовно-соматичної цінності» [1, с. 15].

Питання діяльності закладів загальної середньої освіти щодо створення освітньо-оздоровчого середовища, формування культури здоров'я, здорового способу життя учнів розглядають у своїх доробках Г. Безверхня, О. Ващенко, О. Дубогай, О. Єжова, О. Овчарук.

С.Омельченко підкреслює, що формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я та здорового способу життя – це інтегрований процес впливу системи соціальних інститутів суспільства, що опікуються здоров'ям підростаючого покоління України, його духовним і психомоторним розвитком [6].

Основним напрямком вирішення комплексу освітньо-виховних та фізкультурно-оздоровчих проблем сучасної школи вважається оновлення змісту здоров'язберігаючої освіти, його інтеграція до світового простору. Освітньо-оздоровче середовище загальноосвітньої школи ми розглядали, як комплекс організаційних, психолого-педагогічних, духовних чинників, взаємодія яких в структурі навчального закладу цілеспрямована на формування в учнів культури здоров'я особистості.

Вважаючи освітньо-оздоровче середовище загальноосвітнього закладу системою, в яку інтегровані інтерактивні методи, форми, міждисциплінарні зв'язки та загальне управління виховною системою формування в учнів культури здоров'я, ми мали можливість визначити їх ставлення до цього процесу.

Отримані відповіді свідчать про те, що учні мають загальні поняття про культуру здоров'я, але більшість з них її формування пов'язують з професійною діяльністю педагогів. Тож, маємо наступні результати:

- вважаю культуру здоров'я людини одним із головних факторів життєдіяльності – 30,2%;
- ставлюсь як до одного із напрямків професійної діяльності педагогів – 20,9%;
- ставлюсь як до доручень педагогів та спонукального впливу батьків – 16,3%;
- всі заходи вказують шляхи до культури здоров'я, але не утворюють для мене умов з її формування – 13,9%;
- відношусь негативно, бо вважаю, що це справа для фахівців – 7,0%;
- не бачу особистої зацікавленості та не маю фінансової підтримки – 11,6%.

Своє ставлення до здорового способу життя учні охарактеризували наступним чином:

- веду активний та здоровий спосіб життя, відвідую спортивні гуртки – 34,8%;
- нерегулярно виконую фізичні вправи, але люблю спортивні ігри та інколи граю на спортивному майданчику з друзями – 28,0%;
- не вмію планувати свій час, бажано, щоб був опосередкований контроль з боку батьків або вчителя – 20,9%;

– не маю бажання займатися фізичною підготовкою – 16,3%. Як бачимо з наведених відповідей учнів, існуючу проблему треба вирішувати шляхом створення умов з формування культури здоров'я особистості.

Вчителям фізичної культури ми запропонували визначити проблеми, що гальмують формування в учнів здорового способу життя та культури здоров'я. Вони зазначили, що у освітньо-оздоровчому середовищі загальноосвітньої школи має місце здоров'ятворчий вплив інноваційно-структурованих уроків фізичного виховання, безпеки життєдіяльності, гуртків загальної фізичної підготовки, туризму, рухливих ігор тощо.

Але увагу у відповідях педагогів було акцентовано на:

- відсутність у учнів чітких мотивів;
- недостатні знання сучасних оздоровчих технологій;
- нечітка позиція батьків щодо формування сімейних традицій з фізичного виховання та ведення здорового способу життя;
- необхідність формування в учнів навичок самовдосконалення та самоконтролю.

Вивчення означеного питання дослідження, педагогічні спостереження, відповіді учнів, вчителів та співбесіди з батьками сприяли визначенню умов, які можуть впливати на формування культури здоров'я та здорового способу життя. Ми визначили умови, які, на наш погляд, сприяють ефективному формуванню їх ціннісних орієнтацій.

– *Формування* в учнів стійких мотивів, самоактуалізація їх діяльності. Виконання цієї умови багато в чому залежить від характеру пізнавальної діяльності й організації навчального процесу. Динаміка інтересу до уроків фізичної культури та рухової активності є опосередкованим показником успішності формування мотивів навчальної діяльності. Розвиток мотивів навчальної діяльності забезпечує підвищення зацікавленості до предмету «фізична культура». Мотиви навчання, пізнавально-оздоровчі мотиви, мотиви успіху формуються в процесі діяльності учнів та забезпечують упевненість у власних силах, сприяють прагненню до самовдосконалення під час занять фізичними вправами та здатності до самоаналізу й самоконтролю при їх виконанні. Надбання широких і вузьких пізнавальних та соціальних мотивів до формування культури здоров'я відбувається під впливом сучасних педагогічних технологій, які належать до класу інтерактивних, оскільки включають активні методи освітньо-оздоровчої діяльності учнів на уроках фізичного виховання, інших освітніх дисциплін. Рекомендується використання форм та методів, що впливають на ці мотиви:

– комплекси фізичних вправ та адаптовані до статево-вікових характеристик фізкультурно-оздоровчі комплекси; ділові, спортивні, рухливі ігри; мотиваційно-оздоровчі тренінги; тематичні лекторії, клуби культури здоров'я; позакласні форми з фізичного виховання і безпеки життєдіяльності; проблемно-ситуативна діяльність тощо.

– *Врахування* індивідуальних особливостей фізичного, психічного, духовного, соціального розвитку учнів, а саме:

– вік, стать, життєвий досвід, рівень культури виховання в сім'ї;

– стан психосоматичного здоров'я, рівень психомоторного розвитку, спортивної обдарованості;

– рівень вмотивованості в процес здоров'ятворчої діяльності, здорового способу життя, формування культури здоров'я;

– здатність до духовно-соматичної рефлексії;

– адекватність самооцінки, самореалізації.

Ця умова надає можливості:

– формування в учнів оцінки отриманих результатів фізичного вдосконалення шляхом порівняння їх з фізіологічними віковими нормами та критеріями; – пошуку адекватних засобів, форм розвитку та збереження здоров'я, особистих спортивних досягнень;

– вдосконалення основ культури здоров'я й пізнавально-виховної самореалізації учнів в освітньо-оздоровчому середовищі загальноосвітньої школи.

Тобто, виникають реальні можливості структурування спеціальних здоров'ярозвиваючих виховних технологій, які спираються на індивідуальні особливості учнів у формі їх інформаційних характеристик.

– *Використання* сучасних освітньо-оздоровчих технологій, орієнтованих на формування в учнів культури здоров'я. Зазначаємо, що варіативні модулі фітнес-технологій, які рекомендовані навчальною програмою з фізичної культури, впроваджувались в навчальний процес з метою підвищення рівня рухової активності та виховання культури здоров'я. Формування в учнів культури здоров'я в умовах навчально-виховних занять і форм позакласної забезпечувалось інтерактивними методами роботи та міждисциплінарним підходом, який передбачає перенесення, використання, адаптацію методів навчання, набутих знань та навичок з однієї наукової дисципліни до іншої. Застосування сучасних методів фізичного виховання, оздоровчих технологій в структурі уроку фізичної культури, які системно впроваджуються у навчально-виховний процес, мають суттєвий позитивний вплив на формування й вдосконалення рухових здібностей учнів, виховання усвідомленого ставлення до оздоровчої рухової активності як компоненту здорового способу життя. Слід звернути увагу на якісне наповнення фізичними вправами рекреаційного простору, який в останній час продуктивно використовують вчителі в урочній та позаурочній роботі.

– *Творча співпраця* педагогічного колективу, учнів, батьківської спільноти, керівників позашкільних закладів у формуванні культури здоров'я («педагогіка партнерства») є актуальним питанням, яке може вирішуватися на засадах співпраці та взаємодопомоги. Моделі здорового способу життя вчителів, працівників школи, батьків учнів можуть бути прикладом у системному формуванні культури здоров'я та нести профілактичну, превентивну, духовно-ціннісну спрямованість. Особливістю нашого часу є те, що у багатьох родинах практикують відвідування спортивних клубів з метою вдосконалення тілобудови, рухових дій, але ігнорується поступовий та довготривалий процес формування у дітей ціннісного ставлення до особистого здоров'я, здорового способу життя. Окремо звертаємо увагу на питання взаємодії педагогів з батьками учнів стосовно традицій сімейного фізичного виховання.

Слід також зазначити, що немало освітніх навчальних закладів мають серед батьків на тільки тих, хто займається фізичними вправами, але й спортсменів, які відомі у місті, регіоні, країні. Вони будуть кращим прикладом у досягненні спортивних результатів для школярів та популяризації фізичної культури, спорту, формуванню культури здоров'я. Вважаємо, що позитивний вплив на цей процес будуть мати й фізкультурно-оздоровчі заходи, що проводяться як у навчальному закладі так і поза його межами (стадіон, спортмайданчик, фізична рекреація тощо).

- Психолого-педагогічний супровід учнів у формуванні їх культури здоров'я в освітньо-оздоровчому середовищі школи включає виховні напрямки з формування:
 - позитивної Я-концепції особистості, Я-фізичного;
 - адекватної самооцінки та здатності до самоактуалізації, самореалізації, співпраці, командної діяльності;
 - позитивного психоемоційного стану;
 - знань, умінь та навичок культури спілкування; – віри у свої здібності, можливості;
 - ціннісних орієнтацій щодо здорового способу життя, культури здоров'я особистості.

Він забезпечує сталий розвиток свідомості, ціннісних орієнтацій, духовних, мотиваційно-потребнісних, вольових характеристик особистості. Ми зазначаємо, що в окремих випадках виникає необхідність впровадження ще й індивідуального консультативного супроводу фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів, який особистісно орієнтований на досягнення оптимального результату у формуванні їх культури здоров'я.

Висновки. Як бачимо, на освітні заклади покладається не тільки відповідальність за формування культури здоров'я та здорового способу життя підростаючого покоління, але й надаються широкі можливості для розробки дієвих механізмів впровадження та системного використання в навчально-виховному процесі всього арсеналу новітніх педагогічних технологій. Створення вищезначених умов в освітньо-оздоровчому середовищі школи стабільно впливатиме на учнів, обумовлюючи мотивацію, розвиток ціннісних орієнтацій до здорового способу життя та формування культури здоров'я.

Ми також вважаємо, що їх впровадження повністю не вичерпує багатогранність цієї науково-методичної проблеми. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в площині розробки практичних рекомендацій щодо їх використання в означених в роботі умовах з формування в учнів культури здоров'я.

Використана література:

1. Григоренко В. Г. Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія та практика / за ред. В. Г. Григоренка, С. О. Омельченко. Слов'янськ : Вид-во СДПУ, 2010. 346 с.
2. Єфремова М. М. Модель формування здоров'язбережувального освітнього середовища під час занять фізичним вихованням в основній школі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2019. № 2 (18). С. 67–73.
3. Кабацька О. В. Методика формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі. *Педагогічні науки : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2010. Вип. 56. С. 192–198.*
4. Ляхова І. М. Формування культури здоров'я учнів (теоретичний і здоров'яформувальний аспекти). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Випуск 7 (115)19. С. 55–59.*
5. Навчальна програма «Фізична культура. 5–9 класи». URL: <https://mon.gov.ua>
6. Омельченко С. О. Соціалізація дітей і підлітків засобами освітньо-виховної оздоровчої роботи : навч.-метод. посіб. Слов'янськ : Вид. центр ДВНЗ «ДДПУ», 2014. 208 с.

References:

1. Hryhorenko V.H. (2010). Pedagogichni tekhnologii osobystisno oriientovanoho formuvannya u uchniv zahalnoosvitnoi shkoly kultury zdorovya: teoriia ta praktyka [Pedagogical technologies of personally oriented formation of a culture of health in pupils of a comprehensive general school: theory and practice] za red. V.H. Hryhorenka, S.O. Omelchenko. Sloviansk : Vyd-vo SDPU, 346 s. [in Ukrainian].
2. Yefremova M.M. (2019). Model formuvannya zdorovyazberezhualnoho osvitnoho seredovyscha pid chas zanyat fizychnym vykhovanniam v osnovniyi shkoli [A model of the formation of a health-preserving educational environment during physical education classes in primary school]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya "Pedagogika i psykholohiya". Pedagogichni nauky.* № 2 (18). S. 67–73. [in Ukrainian].
3. Kabatska O. V. (2010). Metodyka formuvannya kultury zdorovya starshoklasnykiv u pozaklasniyi roboti [Methodology of forming the health culture of high school students in extracurricular work]. *Pedagogichni nauky : zb. nauk. pr. Kherson : KHDU, Vyp. 56. S. 192–198.* [in Ukrainian].
4. Navchalna prohrama "Fizychna kultura. 5–9 klasy" [Educational program "Physical culture. 5–9 grades"]. URL: <https://mon.gov.ua> [in Ukrainian].
5. Lyakhova, I. M. (2019). Formuvannya kultury zdorovya uchniv (teoretychnyy i zdorovyafornuvalnyy aspekty) [Formation of students health culture (theoretical and health-forming aspects)]. *Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya № 15. Naukovo-pedagogichni problemy fizychnoyi kultury (fizychna kultura i sport) : zb. naukovykh prats / Za red. O. V. Tymoshenka. K. : Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova, Vypusk 7 (115)19. S. 55–59.* [in Ukrainian].
6. Omelchenko S. O. (2014). Sotsializatsiya ditey i pidlitkiv zasobamy osvitno-vykhovnoyi ozdorovchoyi roboty [Socialization of children and adolescents by means of educational and improving work]. Slovyansk: Vyd. tsentr DVNZ "DDPU" [in Ukrainian].

Hryhorenko H., Hryhorenko D., Teslenko A. The formation of a culture of health for students in the educational and health environment of a secondary educational institution

The article is analytical in nature. The goal is to theoretically substantiate the creation of effective conditions for the formation of the health culture of students in the educational and health environment of a general educational institution. A generalized description of scientific views is provided, the relevance of the problem is determined. The authors emphasize that physical education, as an integral part of the education system, should lay the foundations for the development of physical and moral

health, the formation of the health culture of the younger generation, and preparation for an active life and professional activity. The educational and health environment of a comprehensive educational institution is considered as a complex of organizational, psychological-pedagogical, spiritual factors, the interaction of which is aimed at forming a culture of personal health in students. Conducted studies of students' attitudes toward the formation of a culture of health and a healthy lifestyle indicate that students have general concepts about the culture of health, but most of them associate its formation only with the professional activities of teachers. It is noted that 34.8% of students lead an active and healthy lifestyle, attend sports clubs, and 16.3% have no desire to engage in physical training. The physical culture teachers outlined the problems inhibiting this educational and health-improving process. Therefore, the existing problem must be solved by creating conditions for the formation of a culture of personal health. The study of the given question, pedagogical observations, answers of students, teachers contributed to the definition of conditions that affect the formation of a culture of health and a healthy lifestyle. They consisted in: – formation of stable motives in students, self-actualization of their activities; – taking into account the individual characteristics of students; – use of modern educational and recreational technologies; – creative cooperation of the teaching staff, students, and their parents; – availability of psychological and pedagogical support for educational and recreational activities of students. The creation of the above-mentioned conditions in the educational and health environment of the school will contribute to the conscious formation of a culture of health in students.

Key words: health culture, physical culture, conditions, educational and recreational environment.

UDC 378.1«312»

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.14>

Hubina O.

EMPOWERING LEARNING PROCESS IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS BY MEANS OF E-LEARNING TECHNOLOGIES

The article reveals the implementation of innovative E-learning in the educational process of Ukrainian universities, its organizational and educational foundations. The investigation of this phenomenon is provided on the institutional levels of such higher educational institutions as Open International University of Human Development 'Ukraine', Sumy National Agrarian University, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv-Mohyla Academy, the Ukrainian Catholic University and the Lviv IT School. The purpose of the research is to study the arrangement of educational process based on the key principles of E-Learning. It was identified that distance learning is provided within the frameworks of Regulatory document of the Universities' activities where their main directions are outlined. Particular attention is paid to the principle tasks of the universities that enable the expanded access to high-quality learning, individualization of studying, increasing of the effectiveness of education. According to the key tasks, the online learning process with its curriculums, forms and participants is organized. The learning process is based on the Moodle platform. It contributes to the improvement of the efficiency of knowledge formation through the introduction of upgraded teaching educational materials; stimulates interest in the study of the disciplines using innovative information and communication technologies; responsiveness of the feedback and the possibility of direct consultation with the teacher. In terms of the forms of learning, there were analyzed two of them: the completely online learning with the exclusively online practical classes, individual work, training and assessment procedures and the hybrid one that combines the formal and online forms of learning, such as: lectures, laboratory work, practical classes, seminars, consultations. It has been concluded that the mentioned universities have contributed to the academic intensification, ensuring high quality of educational services due to the use of innovative E-Learning.

Key words: hybrid university, information and communication technologies, the Moodle educational platform, individualization, online project.

(статтю подано мовою оригіналу)

The formation of Ukrainian information society includes the qualitative modernization of the educational sector, first of all, the introduction of new types of education, in particular E-Learning. Studying within this system becomes possible due to the use of the innovative information and communication technologies, distance learning principles and the obtaining of relevant abilities, skills and competencies [1].

Thus, the necessity to reform the national higher education system is emphasized in the following government documents: Law of Ukraine 'About Higher Education' (2014), 'Education' (2017), 'Scientific and Scientific-Technical Activity' (2017). The priority areas of the state educational policy are defined as:

- 1) promoting of the development of lifelong learning;
- 2) open access to higher education;
- 3) integration of Ukrainian higher education system into the European one under the condition of keeping and developing of achievements and progressive traditions of the national higher education;
- 4) government support of teacher training courses within the priority branches of economic activity, areas of fundamental and applied scientific research, scientific and pedagogical activities;

5) government support of educational, scientific and innovative activities of universities, academies, institutes, colleges, in particular, by providing tax, fee and other mandatory payment benefits to higher educational institutions to stimulate such activities;

6) open access to the formation of the structure and scope of educational and professional training of higher education specialists [8].

The Decree of the President of Ukraine “The National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period Until 2021” emphasizes the need to modernize the content of education.

The purpose of the National Strategy is: increasing the availability of high-quality, competitive education in accordance with the requirements of innovative sustainable development of society and the economy; ensuring the personal development of a person in accordance with his individual abilities, needs based on lifelong learning.

The main tasks of the National Strategy in the field of higher education include: development of standards of higher education, oriented on the competence approach, coordinated with the new structure of educational and qualification (educational and scientific) levels of higher education and with the National Framework of Qualifications; creation of research universities, expansion of autonomy of higher educational institutions; expansion of interaction of higher educational institutions with institutions of the National Academy of Sciences of Ukraine and the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine regarding the development of scientific research in the field of higher education; re-equipment of educational, scientific-methodical and material-technical base of higher educational institutions.

In open higher education institutions learning is arranged virtually, via the Internet. There is only one institution of this type in Ukraine, Open International University of Human Development ‘Ukraine’. In terms of our investigation we consider it important to study its structure in detail.

The regulatory document of the University’s activity is ‘Regulations of the Arrangement of the Educational Process at the Open International University of Human Development ‘Ukraine’ (2015) [2]. According to the Regulation, the main directions of the University’s activities are: training of specialists of various educational and qualification levels; training and certification of scientific and pedagogical staff; research; advanced training of staff; cultural and educational, publishing work; arrangement of university admission campaign and course study.

It should be noticed that the aim of this University is to provide education to people with limited physical capabilities, therefore the main directions of the University’s research are: development of effective concepts of the rehabilitation of the disabled; study of the international experience of rehabilitation of this category of people; creation of training programs for people with disabilities; development of projects of special enterprises capable to provide the employment of this group kind.

The main tasks of the University include: implementation of educational, scientific, technical, creative, and recreation activities; training of scientific and pedagogical staff followed by their attestation; studying the demand for certain specialties on the labor market and promoting the employment of graduates; ensuring cultural and spiritual development of the learner.

The learning process is organized within all branches of University including its regional institutes, colleges, centers, etc.

The educational process is carried out in the following forms: practical classes, individual work, training, assessment procedures. The main types of classes are: lectures, laboratory work, practical classes, seminars, consultations, which can be individual or group, depending on the physical or social characteristics of the students.

Participants of the educational process are: students, listeners, scientific, pedagogical, healthcare staff and coaches.

The University is specialized in a bachelor's, specialist or master's degree programs in the following specialties: human health, documentary Science and information technologies, design, philology (Ukrainian language and literature), philology (translation), psychology, international relations, publishing and editing, journalism, law, marketing, finance and credit, biology, ecology, environmental protection and safety of nature use, computer engineering, electronic technologies and systems, food technology and engineering, roadway transport, social work, tourism, hotel and restaurant business.

Distance learning process is organized according to the ‘Regulation of the organization of the educational process at the University ‘Ukraine’’. Its implementation takes place on the Moodle platform providing more than 1,500 distance courses each of which consists of methodological recommendations, theoretical and practical material, references, and assessment tasks (tests, examinations). Each course is based on a curriculum that forms a modular system. The process of distance learning consists of 3 stages:

I – introductory session (face-to-face/distance);

II – individual work (remotely);

III – final session (face-to-face).

The examination of students' skills and knowledge is ensured by assessment procedure (entrance, current and final exams or tests). Therefore, using the principles of distance learning University fulfills one of the main tasks of modern education – providing knowledge to all who wish ensuring the flexibility and accessibility of the learning process.

Within the framework of our research, we consider it appropriate to provide the investigation of the process of distance learning of a hybrid higher education institution which combines the formal and online forms of learning. This is Sumy National Agrarian University (SNAU).

Distance learning Center which is based in the University provides opportunities to study within the framework of Open Education using innovative ICT and open educational resources. The aim of the Center is to provide students with the opportunity to obtain high-quality knowledge, obtain necessary skills and practice in the chosen specialty using information and communication technologies of distance learning [3]. The main tasks of the Center are: expansion of access opportunities to high-quality education within distance learning; individualization of the learning process according to the needs and characteristics of students; increasing the effectiveness of education through the use of modern information and communication technologies; ensuring high-quality examination of distance education.

The document that regulates the work of the SNAU distance Center is the 'Regulations of distance learning at Sumy National Agrarian University' which outlines the issue of providing distance learning, organizing the educational process, and ensuring high quality of distance learning courses.

1. The distance learning Center acts within the regulatory frameworks.

Decisions concerning the arrangement of the Center's work are made by the Academic Council and approved by the University rector. Documents of the learning process planning (curriculums, educational and methodical plans, class schedules) forming of disciplines, types of educational classes and examination measures are approved by the vice-rector of scientific, pedagogical and educational work.

Scientific and methodological support of a certain type of education (basic, postgraduate, retraining, advanced training) includes: theoretical and practical recommendations of the development and use of ICT of distance learning; criteria, means and systems of quality examination of education; didactic and methodical content of educational programs of distance courses.

System and technical support is represented by: hardware (network equipment, servers, PCs, equipment of video conferencing), telecommunications, software (operating systems, database servers, web server), web resources of the educational program (methodical recommendations, educational process planning documents, electronic libraries, video and audio recordings of lectures, seminars, multimedia lecture materials, practical tasks, virtual laboratory tasks with recommendations, collections of tests for self-monitoring, tests with automated or tutor checking of results).

2. Participants of the educational process.

They include students, scientific, pedagogical, administrative, managerial, technical and support staff. After graduation students are awarded a certificate or diploma.

The responsibilities of scientific and pedagogical workers include: arrangement of educational process planning documents; formation and timely updating of the didactic and methodical content of the web resources of the educational program; providing individualization of the educational process, examination measures, teaching (lectures, seminars, consultations) in synchronous/asynchronous modes; produce analytical reports of the results of students' implementation of educational programs. See the table 1.

Table 1

**Arrangement of the educational process within the distance learning
at Sumy National Agrarian University**

Form of learning process	Type of training session	Type of educational work	Unit of measurement of work	Calculation unit
Educational classes	Practical class	Checking of home tasks	1 paper work	1 learner
	Laboratory work	Checking of tasks	1 paper work	1 learner
	Business situational play	Providing the business situational play in synchronous mode	1 academic hour	1 subgroup
	lecture	Providing on-line lectures	1 academic hour	1 group
	Individual class	Providing individual consultations	1 academic hour	1 learner
	Individual study			1 group
	Seminar (discussion)	Providing on-line seminars	1 academic hour	1 subgroup
Completion of graduation work	Individual learning of the material	Supervision	1 paper work	1 learner
		Providing consultations	1 academic hour	1 learner
		Reviewing	1 paper work	1 learner
		Online defense of theses	1 paper work	1 learner
Examination	Entrance, current, final testing	Checking of test results	1 collection of test tasks	1 learner
		Providing consultations	1 academic hour	1 learner
	Oral credit (exam)	Providing of on-line credit (exam)	1 academic hour	1 learner

The educational process is carried out within distance courses in the following disciplines: information technologies, economic, technical, social and fundamental sciences, which are developed by the relevant tutors. Courses are divided into sections with test tasks.

4. Ensuring of high quality of distance learning.

Vice-Rector of scientific, pedagogical and education work is the responsible person of the quality of distance education at SNAU.

The highest organization that examines the quality of distance learning is the Ministry of Education and Science of Ukraine.

Further we want to present other examples of successful implementation of distance learning Projects.

Massive Open Online Courses (MOOC) are the innovative open education technology. The courses of certain disciplines consist of lectures provided by university teachers. A learner can obtain the knowledge of a certain subject without entrance exams. After finishing of the course a learner is awarded a certificate.

Thus, in 2013 the 'On-line University' project was founded. The first MOOCs were based in Taras Shevchenko Kyiv National University. Similar free courses were launched in the Kyiv-Mohyla Academy, the Ukrainian Catholic University and the Lviv IT School. These courses are available via the Internet and consist of interactive tests and video lectures of University teachers using the method of an interactive forum. Anyone can study at these courses: students of specialized and non-specialized faculties, applicants, professional staff, etc.

Since 2014, the social project "Educational Era" ("EdEra") had been launched within the framework of interactive Online Education, which presents online courses and a wide range of educational content using IT [4]. At the end of a certain course, a learner takes an exam and receives a certificate. The aim of the project is to make education in the country accessible and of high quality, similar to the best International education initiatives.

Since 2014, the 'Prometheus' project based on a platform of Ukrainian Massive Online Courses was founded. This is a public project of Massive Open Online Courses (IMOC) [7]. The participants of the project are the teachers of universities of Ukraine who provide courses of certain disciplines. After finishing of these courses a learner receives a certificate. The advantage of this platform is to provide free opportunity of relevant universities, organizations and leading companies to publish and distribute courses on this platform. 'Prometheus' provides learners with open, free online access to various university courses.

On the initiative of the Ministry of Education and Science of Ukraine in early 2017 two projects of free online Ukrainian language and literature (later) courses were launched. The projects were developed on the initiative of the public Union "Osvitoria" in the partnership with the educational online project EdEra [7]. The online Ukrainian language course was developed using mnemonic techniques and rules in the form of useful tips (life hacks). It helps to master the basic theoretical knowledge of Ukrainian literature, to develop the skills of successful speech communication, and to prepare for the final examination of this subject. Mastering the materials takes 4 hours a week. The five-week course consists of 16 topics, tests and supporting materials such as interactive synopsis on the EdEra Books platform.

Conclusions. So, the structural-logical analysis of the leading aspects of E-Learning in higher education institutions of Ukraine gives grounds for certain conclusions. We consider that there is a tendency of Ukrainian higher education institutions to develop initiatives towards the innovative activities of distance learning.

The current tendency of innovative transformations of Ukraine into E-Learning is the organizing of a national information and communication infrastructure through a series of measures: the creation of government institutions and branches for the formation and implementation of E-Learning principles, ICT support of higher education, etc.

The management of E-Learning in Ukraine is provided by the Ministry of Education and Science on the national level and by higher educational establishments on the institutional one.

The analysis of organizational and educational foundations of E-Learning in Ukrainian universities shows that the most important features of the system are the following: use of technological equipment taking into account the specifics of a particular subject and specialty; formation and implementation of student-oriented learning methods; development of criteria and technologies for ensuring high quality of online learning; support of lifelong professional development of teachers working within E-learning programs.

Bibliography:

1. Кремень В. Г. (2016). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
2. Нормативні документи Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». URL: <http://www.vmuol.com.ua/index.php?id=fd1b67395eb6e361b87be9267532>
3. Положення про дистанційне навчання у Сумському національному аграрному університеті. URL: http://cdn.sau.sumy.ua/cdn/regulatory/documents/polozhennja_dn_snau.pdf.
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Закон України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
5. Проект "Educational Era". URL: <https://www.ed-era.com/about/>
6. Проект «Он-лайн курс з української мови». URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2017/02/08/rozpochinaetsya-onlajn-kurs-z-ukrayinskoji-movi/>
7. Проект "Prometheus". URL: <https://Prometheus.org.ua/>
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

References:

1. Kremen V. H. (2016). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. Kyiv. 448 s [in Ukrainian]
2. Normatyvni dokumenty Vidkrytoho mizhnarodnoho universytetu rozvytku liudyny "Ukraina" [Normative documents of the Open International University of Human Development "Ukraine"]. URL: <http://www.vmurol.com.ua/index.php?id=fd1b67395eb6e361b87be9267532> [in Ukrainian]
3. Polozhennia pro dystantsiine navchannia u Sumskomu natsionalnomu ahrarnomu universyteti [Regulations on distance learning at the Sumy National Agrarian University]. URL: http://cdn.sau.sumy.ua/cdn/regulatory/documents/polozhennja_dn_snau.pdf. [in Ukrainian]
4. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 r. : Zakon Ukrainy vid 25.06.2013 № 344/2013 [On the National Education Development Strategy in Ukraine for the period until 2021. Law of Ukraine dated 06.25.2013 No. 344/2013]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian]
5. Proekt "Educational Era" ["Educational Era" project]. URL: <https://www.ed-era.com/about/> [in Ukrainian]
6. Proekt "On-lain kurs z ukrainskoi movy" [Project "On-line course on the Ukrainian language"]. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2017/02/08/rozpochinaetsya-onlajn-kurs-z-ukrayinskoyi-movi/> [in Ukrainian]
7. Proekt "Prometheus" ["Prometheus" project]. URL: <https://Prometheus.org.ua/> [in Ukrainian]
8. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-19 [About education. Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-19.]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]

Губіна О. Ю. Розширення процесу навчання у закладах вищої освіти України засобами технологій електронного навчання

У статті розкрито впровадження інноваційного електронного навчання у навчальний процес ЗВО України, його організаційні та освітні основи. Дослідження цього явища здійснюється на інституційних рівнях таких вищих навчальних закладів, як Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Сумський національний аграрний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Києво-Могилянська академія, Український католицький університет та Львівська ІТ школа. Мета дослідження – вивчити організацію навчального процесу на основі ключових принципів електронного навчання. Визначено, що дистанційне навчання здійснюється в рамках Регламенту діяльності університетів, де визначено їх основні напрями. Особливу увагу приділено принципам завданням університетів, які забезпечують розширення доступу до якісного навчання, індивідуалізацію навчання, підвищення ефективності навчання. Відповідно до ключових завдань організовується онлайн-навчальний процес з його навчальними планами, формами та учасниками. Навчальний процес базується на платформі Moodle. Це сприяє підвищенню ефективності формування знань шляхом впровадження модернізованих навчально-методичних матеріалів; стимулює інтерес до вивчення дисциплін з використанням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій; оперативність зворотного зв'язку та можливість безпосередньої консультації з викладачем. З точки зору форм навчання, було проаналізовано дві з них: електронне навчання з виключно онлайн практичними заняттями, індивідуальною роботою, навчанням та процедурами оцінювання; та гібридне, яке поєднує формальну та онлайн форми навчання, такі як: лекції, лабораторні роботи, практичні заняття, семінари, консультації. Зроблено висновок, що зазначені університети сприяли академічній інтенсифікації, забезпеченню високої якості освітніх послуг завдяки використанню інноваційного електронного навчання.

Ключові слова: гібридний університет, інформаційно-комунікаційні технології, освітня платформа Moodle, індивідуалізація, онлайн-проект.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті «Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів» розкриваються різні підходи до поняття «комунікативна компетентність» та її роль у професійній діяльності майбутнього фахівця. Сформованість комунікативної компетентності виступає передумовою налагодження продуктивної взаємодії у процесі спілкування з усіма суб'єктами діяльності. Актуальність означеної проблеми безсумнівна для майбутніх учителів, оскільки від їхніх умінь та готовності будувати комунікативний процес в школі безпосередньо залежить якість майбутньої професійної педагогічної діяльності. Під професійною компетенцією ми розуміємо взаємопов'язані знання, вміння, навички, задатки, особистісні та індивідуально-психологічні якості учителя, що динамічно розвиваються та сприяють його успішній професійній діяльності. У статті представлені компоненти комунікативної компетентності, які об'єднані за певною ознакою та спільною метою, та є невід'ємною складовою загальної структури професійної компетентності. У процесі експериментальної роботи з'ясовано, що для більшості студентів притаманний середній рівень комунікативної компетентності, що потребує розробки педагогічних умов для підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів. Із урахуванням результатів дослідження розвитку комунікативної компетентності студентів розроблено внутрішні і зовнішні умови, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів. Втілення цих умов більшою мірою забезпечується комунікативним тренінгом, який допомагає створити найбільш сприятливі умови для формування усіх показників комунікативної компетентності. Розроблений тренінг формування комунікативної компетентності, підібраний комплекс методів та форм роботи зі студентами, змістове наповнення занять тренінгу сприяють підвищенню рівня сформованості комунікативної компетентності, усвідомленню студентами значущості обраної ними професії.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутні учителі, майбутні спеціалісти, комунікативний тренінг, методи і форми роботи.

Сьогодні спостерігається зростання вимог до професійної підготовки студентів – випускників ЗВО, здатних до ефективної діяльності та реалізації професійних завдань. Професійна компетентність як провідний фактор продуктивної діяльності формується під час навчання студента у ЗВО та розвивається у процесі його неперервної освіти. Саме від рівня сформованості професійної компетентності в умовах навчального закладу залежить ефективність використання здобутих знань, умінь та навичок у майбутній фаховій діяльності випускника.

Комунікативна компетентність є одним з найбільш вагомих аспектів професійної компетентності фахівця будь-якого профілю. Глобалізаційні процеси у світі, розширення можливостей професійного росту та перспектив особистісного розвитку передбачають високий рівень фахової підготовки, сформованість комунікативної компетентності як передумови налагодження продуктивної взаємодії у процесі спілкування з усіма суб'єктами діяльності. Актуальність означеної проблеми безсумнівна для майбутніх учителів, оскільки від їхніх умінь та готовності будувати комунікативний процес безпосередньо залежить якість майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Комунікативна компетентність педагога є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, проте досі немає єдиного визначення даної категорії, оскільки вчені дотримуються різних підходів до цієї проблеми. Варто зауважити, що більшість науковців вивчають комунікативну компетентність з позиції компетентнісного, діяльнісного, особистісного, системного підходів. Так, В. Андрієвська визначає комунікативну компетентність як «певний рівень сформованості особистісного й професійного досвіду взаємодії з оточуючими людьми, ... один з базових показників професійної компетентності і професійної підготовленості представника професій типу «людина-людина» [1, с. 11]. К. Крилова досліджує комунікативну компетентність як «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування та вимагає чіткого орієнтування в професійній ситуації» [4, с. 73], а І. Черезова дотримується позиції, що комунікативна компетентність – це «інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності особистості тощо» [10, с. 106].

Проаналізувавши визначення комунікативної компетентності фахівців педагогічної сфери, зазначимо, що спільною ознакою практично усіх дефініцій є те, що комунікативну компетентність науковці розглядають як обов'язкову передумову їхньої ефективної діяльності та взаємодії у професійному середовищі, основою якої є комплекс відповідних знань та умінь.

Мета статті – представити «комунікативний тренінг майбутнього педагога». До сукупності комунікативних знань та умінь, які утворюють комунікативну компетентність фахівця, відносять знання норм і правил поведінки, високий рівень мовленнєвого розвитку, адекватне сприйняття невербальних засобів спілкування, здатність вступати в контакт з урахуванням вікових, статевих, соціокультурних особливостей, уміння переконувати співрозмовника у правомірності своєї думки, здатність правильно оцінювати партнера по

спілкуванню як особистість, вибирати власну комунікативну стратегію, вміння викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості [9, с. 3].

Успішність комунікації безпосередньо залежить від комунікативних якостей фахівця, що визначають особливості взаємодії у професійній діяльності. Більшість науковців до професійно важливих комунікативних якостей педагога відносять емпатію, рефлексію, справедливість, чуйність, вміння слухати та йти на контакт, тактовність, толерантність, комунікабельність, гнучкість, делікатність, красномовність, орієнтацію на активне спілкування [5, с. 61]. У змісті комунікативної компетентності такі якості фахівця повинні бути обов'язково відображені, оскільки вони обумовлюють характер міжособистісних взаємин педагога та інших суб'єктів діяльності: учнів та їхні батьки, колеги, керівництво закладу освіти.

Н. Ашиток представляє структуру комунікативної компетентності у вигляді моделі з такими складовими: мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, операційно-діяльнісний компонент [2, с. 12].

Н. Дудник у структурі комунікативної компетентності виділяє «комунікативні якості, комунікативні здібності, знання етичних норм і правил спілкування, мовленнєву культуру, володіння невербальними засобами спілкування тощо» [3].

А. Шишко виділяє комунікативний компонент педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови [11, с. 248].

Досліджуючи психологічний аспект комунікативної компетентності особистості, С. Мащак розглядає її як «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, ...» [7, с. 440–441] Тобто, дослідник виокремлює такі структурні елементи комунікативної компетентності як мотиви, цінності, установки, традиційну тріаду – знання, уміння, навички та психологічні стереотипи.

Розвинута комунікативна компетентність є передумовою організації продуктивного педагогічного спілкування, без якого педагогічна діяльність неможлива. Педагогічне спілкування виконує пізнавальну (передача знань та умінь), експресивну (розуміння емоційного стану іншої людини), регулятивну функції (вплив з метою зміни або збереження активності суб'єктів навчання, їхньої поведінки), функцію соціального контролю (управління діяльністю та поведінкою вихованців за допомогою позитивних (похвала, заохочення) та негативних (докори, вказівки стимулів) та соціалізації (формування уміння діяти в інтересах колективу, доброзичливе ставлення до інших, розуміння їхніх інтересів).

Майбутній педагог повинен бути обізнаним із системою функцій педагогічного спілкування та імплементувати їх у своїй професійній діяльності, тобто «виступати і як джерело інформації, і як людина, що пізнає іншу людину чи групу людей, і як організатор колективної діяльності та взаємовідносин».

Провідним методом підготовки студентів в аспекті формування їхньої комунікативної компетентності виділено тренінг, який допомагає створити найбільш сприятливі умови для формування усіх її показників. Реалізація цього завдання можлива завдяки таким характеристикам тренінгу, як діалогічність, інтерактивність, комунікативність, можливість коригувати емоційний стан учасників та активізувати їхню мотивацію та рефлексію. Саме спілкування у формі соціально-психологічного тренінгу має суб'єктний характер, учасники тренінгу є рівноправними партнерами, які відкривають свою внутрішню сутність один перед одним, крім того, тренінг сприяє, по-перше, вирішенню широкого комплексу завдань, пов'язаних зі спілкуванням (спрямованість на корекцію та розвиток системи відносин особистості), по-друге, тренінг обов'язково спрямований на роботу з кожною особистістю у групі [8, с. 10].

У процесі проведення тренінгу застосовуються різноманітні методи навчання, зокрема мозковий штурм, інтерактивні міні-лекції, дискусії, руханки, рольові ігри, гронування, «акваріум», самодіагностика, вправи, практичні методи [6, с. 8]. Руханки та вправи сприяють налагодженню відкритої робочої атмосфери у групі, знімають напруження між учасниками тренінгу. Інтерактивні міні-лекції використовуються для того, щоб ознайомити студентів з новою інформацією, потрібною для кращого розуміння актуальних проблем, при цьому повідомлення супроводжуються такими активними методами, як бесіда, обмін думками, фасилітація, мозковий штурм, демонстрація презентацій та відеоматеріалів, обговорення. За допомогою дискусій учасники відверто висловлюють свої позиції, діляться власним досвідом, що сприяє розвитку толерантного ставлення до партнерів по спілкуванню. Мозковий штурм – метод швидкого продукування ідей та відповідно їх оцінювання. Гронування можна використовувати як окремий метод роботи, так і як елемент інших прийомів, наприклад, мозкового штурму. Основна мета гронування – встановити логічні зв'язки між різними поняттями.

Застосування методу модерації сприяє залученню студентів до спільного вирішення певної проблеми, створення однакового розуміння понять, їх класифікації. Фасилітація передбачає вирішення завдань під керівництвом ведучого – фасилітатора, який скеровує роботу учасників у правильному напрямку, допомагає встановлювати умови для ефективної комунікації, стежить за дотриманням моральних норм і правил взаємодії, активізує діяльність студентів.

Рольові ігри здатні максимально наблизити навчальні умови до професійних, тому принципи міжособистісної взаємодії проявляються в них максимально точно. Детальний аналіз гри здатний підсилити навчальний результат, оскільки норми поведінки, стиль спілкування, навички комунікації, сформовані у грі, стають усвідомленою частиною досвіду кожного учасника і можуть бути використані у майбутній професійній діяльності. Різновидом рольової гри є «Акваріум», де певна група виконує завдання у центрі кола, інші учасниками є сторонніми спостерігачами. В кінці відбувається спільне обговорення виконаних задач.

Різноманітні вправи, як приклад практичних методів, дають можливість глибше усвідомити сутність певних понять, формувати потрібні у спілкуванні навички, краще пізнати себе, навчитися психофізіологічної саморегуляції [6, с. 10].

Сукупність вище зазначених методів і прийомів навчання використовується на різних етапах тренінгу залежно від теми та мети.

Практичний аспект підготовки майбутніх учителів в умовах тренінгу передбачає оволодіння знаннями про сутність професійної комунікативної компетентності, опанування способами діяльності у педагогічному середовищі, організаторськими вміннями та соціальними комунікаціями – комунікативними, рефлексивними, експресивними, естетичними, емпатійними, ораторськими, конфліктологічними вміннями. Сформованість таких знань, умінь, навичок, способів діяльності та соціальних комунікацій проявляється у поведінці майбутніх учителів та свідчить про здатність студентів до ефективної комунікації, практичного використання здобутого досвіду в діяльності, сприяє формуванню індивідуального стилю спілкування кожного учасника.

Тренінг «Комунікативна компетентність педагога» пропонує покрокове оволодіння основними елементами комунікативної компетентності від теоретичних понять про досліджуване явище до практичних способів ефективного педагогічного спілкування, ознайомлює як з особливостями особистісного сприйняття професійної дійсності, так і з характеристиками міжособистісної взаємодії у колективі. Змістове наповнення тренінгу у поєднанні з відповідними методичними засобами має на меті розвивати здатність майбутнього учителя широко виявляти свої емоції та стимулювати до цього і своїх партнерів, формувати показники комунікативної компетентності – емпатію, діалогічну спрямованість і продуктивні стратегії й тактики у спілкуванні.

Завдяки представленому тренінгу студенти усвідомлюють важливість емоційного самоусвідомлення у процесі формування їхньої комунікативної компетентності, опановують особливості емоційної сфери особистості, дізнаються про функції емоцій, їх зв'язок з мотивацією, сприйняттям, поведінкою, діяльністю людини. Студенти мають змогу на основі власного досвіду розширювати свої знання, вміння і навички у сфері спілкування, розуміти внутрішній світ людини, опановувати способи впливу та управління емоціями (тілесний, поведінковий, психологічний рівні), навчаються усвідомлювати взаємозалежність думок, емоцій, тілесних проявів та ідентифікувати емоції, ознайомлюються із технікою емоційного самоаналізу.

Студенти розвивають вміння самопрезентації, вчать висловлювати свої думки коректно, розвивають вміння активного слухання та вербалізації думок, що спонукає учасників до усвідомлення різних сторін професійної діяльності, формування позитивного ставлення до обраної професії.

Висновки. Розроблений тренінг формування комунікативної компетентності, підібраний комплекс методів та форм роботи зі студентами, змістове наповнення занять тренінгу сприяють підвищенню рівня сформованості комунікативної компетентності, усвідомленню студентами значущості обраної професії, важливості розвитку умінь і навичок налагодження ефективної взаємодії, використання продуктивних засобів комунікації, які безпосередньо визначають якість освітнього процесу.

Використана література:

1. Андрієвська В. В., Драніщева Е. І., Тищенко С. П. та ін. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві: монографія. К. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 226 с.
2. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. № 6. 2015. С. 10–13.
3. Дудник Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення спецкурсу «Комунікативний тренінг». URL : <http://dspace.udpu.edu.ua:8181/jspui/handle/6789/3521>.
4. Крилова К. В. Комунікативна компетентність як педагогічна категорія. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. Наукові журнали Національного Авіаційного Університету*. URL : <http://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10230>.
5. Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2016. № 5 (136). С. 59–63.
6. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
7. Мащак С. О. Становлення професійної компетентності в системі. *Комунікативна компетентність особистості як соціально-психологічна проблема*. Збірник наукових праць КПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2010. № 10.
8. Мельник С. Н. Теоретичні і методичні основи соціально-психологічного тренінгу. Владивосток, 2014. 76 с.
9. Стеценко Н. М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах*: зб. наук. праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Випуск 29. С. 185–191.
10. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 1. Том 1. 2014. С. 103–107.
11. Шишко А. В. Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 2 (10). С. 245–250.

References:

1. Andriievska V. V., Dranishcheva E. I., Tyshchenko S. P. ta in. (2014) Metodolohichni problemy transformatsii komunikatyvnoi kompetentnosti psykholoha v informatsiinomu suspilstvi : monohrafiia. [Methodological problems of the transformation of the communicative competence of a psychologist in the information society: monograph] K. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2014. 226 s. [in Ukrainian].
2. Ashytok N. (2015). Komunikatyvna kompetentnist pedahoha: struktura, etapy formuvannia. [Communicative competence of the teacher: structure, stages of formation] *Molod i rynek*. № 6. S. 10–13. [in Ukrainian].
3. Dudnyk N. V. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u protsesi vyvchennia spetskursu «Komunikatyvnyi treninh». [Formation of communicative competence of future social pedagogues in the process of studying the special course “Communicative Training”] URL: <http://dspace.udpu.edu.ua:8181/jspui/handle/6789/3521>. [in Ukrainian].
4. Krylova K. V. Komunikatyvna kompetentnist yak pedahohichna katehoriia. [Communicative competence as a pedagogical category] *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedahohika, Psykholohiia. Naukovi zhurnaly Natsionalnoho Aviatsiinoho Universytetu*. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10230>. [in Ukrainian].
5. Maksymova O. O. (2016). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia pochatkovoii shkoly. [Communicative competence of a primary school teacher] *Molod i rynek* : shchomisiachnyi nauko-vedchyi zhurnal. Drohobych : Vyd-vo Drohobyskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, № 5 (136). S. 59–63. [in Ukrainian].
6. Matiukiv I. M. (2012). Treninh emotsiinoi kompetentnosti: navch.-metod. posibnyk. [Emotional competence training] K. : Pedahohichna dumka, 112 s. [in Ukrainian].
7. Mashchak S. O. (2010). Stanovlennia profesiinoi kompetentnosti v systemi. Komunikatyvna kompetentnist osobystosti yak sotsialno-psykholohichna problema. [Formation of professional competence in the system. Communicative competence of the individual as a socio-psychological problem] Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy. № 10. [in Ukrainian].
8. Melnyk S. N. (2014). Teoretychni i metodychni osnovy sotsialno-psykholohichnoho treninhu. [Theoretical and methodical foundations of socio-psychological training] *Vladyvostok*. 76 s. [in Ukrainian].
9. Stetsenko N. M. (2016). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky suchasnoho fakhivtsia. [Communicative competence as a component of the professional training of a modern specialist] *Pedahohichnyi almanakh* : zb. nauk. prats. Kherson : KVNZ «Khersonska akademiia nepererвної osvity», Vypusk 29. S. 185–191. [in Ukrainian].
10. Cherezova I. O. (2014). Komunikatyvna kompetentnist yak intehralna yakist osobystosti. [Communicative competence as an integral quality of personality] *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu*. Vypusk 1. Tom 1. S. 103–107. [in Ukrainian].
11. Shyshko A. V. (2015). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha inozemnoi movy. [Communicative competence as a component of pedagogical competence of a future foreign language teacher] *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky*. № 2 (10). S. 245–250. [in Ukrainian].

Gusak L., Smalko L. Formation of communicative competence of future teachers

The article “Formation of communicative competence in future teachers” deals with different approaches to the phenomenon “communicative competence” and establishes its role in the professional activity of future specialists. The formation of communicative competence is a prerequisite for the establishment of productive interaction in professional activity of future specialists. The relevance of this problem is undoubted for the future teachers, because the quality of their future professional and pedagogical activities depends on their skills and willingness to build a communicative process at school. By communicative competence we mean interrelated knowledge, ability, skills, aptitudes, personal and individual psychological qualities of the teacher, which are dynamically developing and contribute to his successful professional activity. Components of communicative competence, which are united by a certain sign and a common goal, are integral components of the general structure of professional competence. Experimental work has shown that most students have a middle level of communicative competence, which requires the development of pedagogical conditions for raising the level of communicative competence. Taking into account the results of the study of communicative competence in students, the pedagogical internal and external conditions have been developed. The implementation of these conditions is ensured to a large extent by communicative training. That is why a special attention in the article is paid to the communicative training for formation of communicative competence in future teachers, which helps to create the most favorable conditions for the development of all communicative competence indicators. The developed training of the communicative competence, the selected set of methods and forms of work with students, the meaningful content of the training sessions contribute to increasing the students’ level of communicative competence and their awareness of the significance of their chosen profession.

Key words: *communicative competence, future teachers, future specialists, communicative training, methods and forms of work.*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МЕДИЧНИХ АКАДЕМІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Мета. Статтю присвячено проблемі використання положень цифрової дидактики й сучасних засобів цифрових технологій для розвитку освітньої самостійності майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації. В реаліях XXI століття ключовими ресурсами є актуальна, достовірна інформація. Завдання вищої школи полягає, зокрема, у розвитку здатності студентів самостійно шукати, аналізувати і коректно транскрибувати її. Відбувається зміна і традиційних освітніх завдань у підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації: у цифровому суспільстві завдання запам'ятовування, пошуку та зберігання інформації беруть на себе технічні пристрої, а від студентів все частіше потрібні навички вищого рівня – пов'язані з оцінкою, аналізом, синтезом, створенням нового знання. Мета дослідження полягає у аналізі питання забезпечення освітньої самоорганізованості майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації в медичній академії в умовах цифровізації освітнього процесу. Методи дослідження: для досягнення мети статті використовували низку методів наукового пізнання, а саме: аналіз наукової літератури, індукція, дедукція, синтез, узагальнення, порівняння. Результати. Визначено, результатом освітньої самоорганізації є освітня самоорганізованість як елемент навчальної культури. Розвиток освітньої самоорганізації в умовах цифровізації освітнього процесу в медичній академії доцільно здійснювати за допомогою взаємодії майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації із цифровим освітнім середовищем, що детермінується усвідомленими процесами цілепокладання, планування, саморегулювання та спрямовується цінностями саморозвитку. Специфіка розвитку освітньої самоорганізації майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації в умовах цифровізації освіти полягає у подоланні об'єктивного протиріччя між цільовою орієнтацією освітнього середовища медичної академії на формування дисциплінованості та підпорядкованості та викликами цифрової епохи, що підвищують значення ролі особистості у прийнятті усвідомлених рішень.

Висновки. Умовами розвитку освітньої самоорганізації майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації в умовах цифровізації освітнього процесу у медичній академії можуть стати такі фактори: різнорівневість діяльності у цифровому освітньому середовищі під час здійснення самостійної роботи; формування ціннісно-цільової рефлексивної позиції студента через усвідомлення можливостей оптимального задоволення своїх освітніх потреб засобами цифрового освітнього середовища; розвиток суб'єктності майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації при виборі та освоєнні засобів цифрової підтримки самоосвітньої діяльності на основі актуалізації узагальнених конструктів самоорганізації; інтеграція орієнтовного, регуляційного та реалізаційного компонентів освітньої самоорганізації здобувачів освіти медичної академії в цифровому освітньому середовищі.

Ключові слова: цифровізація освіти, цифрові технології, цифрова дидактика, студенти, майбутні бакалаври сестринської справи, майбутні фахівці з фізичної реабілітації, медична академія.

Наразі світ перейшов в епоху четвертої промислової революції Industry 4.0, що накладає особливі умови на здійснення більшості видів діяльності [1, с. 3]. Насамперед модифікації торкнулась сфери промисловості й загалом економічного сектору, освіти, охорони здоров'я. Проте трансформація цих сфер неможлива без підготовки кваліфікованих кадрів. Орієнтуючись на глобальну цифровізацію, виникає необхідність у ширшій підготовці фахівців як у предметній галузі, так і в галузі самоорганізації та здатності до самонавчання [11, с. 762]. Ні для кого не секрет, що в реаліях XXI століття ключовими ресурсами є актуальна, достовірна інформація. Відтак завдання вищої школи полягає, зокрема, у розвитку здатності студентів самостійно шукати, аналізувати і коректно транскрибувати її. Особливо актуальним це завдання є для підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації. Адже серед важливих завдань цифровізації української охорони здоров'я слід відзначити створення інноваційних сервісів і платформ, зокрема діагностичних, що передбачають самостійну дистанційну інтерпретацію та оцінку якості результатів медичних досліджень, забезпечення переходу до персоналізованої медицини. Тоді як грамотне сприйняття та обробка отриманої інформації дозволяє медичним фахівцям з передвищою освітою більш ефективно та продуктивно організовувати процес охорони здоров'я.

Цифрова трансформація сьогодні є одним із основних процесів модернізації освіти [9, с. 75]. Поширення цифрових технологій, доповненої реальності, аналізу великих даних дозволило автоматизувати вирішення низки рутинних педагогічних завдань в медичних академіях, таких як оновлення контенту, аналіз освітньої статистики, тестовий контроль, автоматизований зворотний зв'язок та інше. Відбувається зміна і традиційних освітніх завдань у підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації: у цифровому суспільстві завдання запам'ятовування, пошуку та зберігання інформації беруть на себе технічні пристрої, а від студентів все частіше потрібні навички вищого рівня – пов'язані з оцінкою, аналізом, синтезом, створенням нового знання. В сучасних педагогічних дослідженнях [2, с. 125] під цифровою трансформацією освіти розуміється інтеграція цифрових технологій у всі компоненти освітньої діяльності студентів медичної академії: цілі, засоби, форми, методи, зміст, результати, відносини, що відбувається

у різних сценаріях (особистісному, груповому та просторовому). На тлі цифрової трансформації освіти здатність студентів до освітньої самоорганізації в електронному освітньому середовищі стає фактором, що відображає постнекласичні прагнення педагогічної науки та практики до нелінійності, варіативності, вибірковості освітньої траєкторії.

Особливої актуальності в цих умовах набуває пошук дієвих механізмів розвитку потреби майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації як суб'єктів освіти до саморозвитку та самоорганізації. У цьому розрізі цифрова трансформація передвищої медичної освіти породжує нові сенси самоорганізованості.

Мета дослідження полягає у аналізі питання забезпечення освітньої самоорганізованості майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації в медичній академії в умовах цифровізації освітнього процесу.

Завдання дослідження: 1) констатувати актуалітети анонсованої проблеми в теорії і практиці педагогічної науки; 2) виявити потенційні методичні шляхи й умови розвитку освітньої самоорганізованості студентів медичної академії.

У дослідженні для досягнення мети статті використовували низку методів наукового пізнання, а саме: аналіз наукової літератури, індукція, дедукція, синтез, узагальнення, порівняння.

Цивілізаційні зміни на сучасному етапі характеризуються потужним науково-технологічним розвитком і виникненням принципово нових технологій, які істотно змінюють життя людей. До таких інновацій належать Інтернет та цифрові технології, пов'язані з ним. Фундаментальні академічні знання в епоху online-довідників та Wiki-технологій перестають бути безумовним капіталом. Сучасна людина повинна не тільки володіти знаннями, а й уміти шукати ресурси для вирішення ситуативних завдань, стратегічно мислити, вміти обирати та структурувати необхідну інформацію, а найголовніше – вміти навчатись самостійно.

Інтенсифікація та модернізація виробничих процесів, «розширення фактору динамізму та невизначеності в професійній діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації» [7] змінюють професійно-якісну структуру кадрових ресурсів охорони здоров'я. Поки людина проходить навчання в медичній академії, вимоги роботодавців та ринку праці можуть суттєво змінитися, але фундаментальна, заснована на традиціях, система вищої медичної освіти не завжди готова встигати за цими змінами. В результаті після закінчення вишу студент неминуче відстає від вимог ринку праці. Тому «для сучасних студентів важливо не отримати готовий набір знань, а розвинути в собі навички саморозвитку та самоосвіти» [8].

Також принциповим викликом для сучасної педагогічної науки є суттєва трансформація властивостей та якостей студентів, які виростили в умовах інтернет-соціалізації. Результатом такої соціалізації стала так звана «мережева особистість», ключовою особливістю якої є особистісне ставлення людини (що знаходиться в нових просторово-часових координатах) до швидкості задоволення її «гносеологічних» (пізнавальних) та «комунікативних» потреб. Саме розвиток навчальної самоорганізації може стати універсальною компетентністю мережевої особистості, заснованої на зростанні суб'єктності студентів в цифровому освітньому середовищі.

Самоорганізація створює базу для усвідомленого управління людиною своїм життям, формування здатності самостійно аналізувати ситуацію, ставити цілі, планувати діяльність з їхнього досягнення, контролювати її проміжні та остаточні результати, оперативно реагувати на будь-які зміни та вносити відповідні коригування. Особливості освіти в цифровому середовищі медичної академії – пріоритет самостійності, свобода вибору освітніх курсів, орієнтація освітньої діяльності на власні інтереси, потреби та когнітивні можливості – актуалізують значущість забезпечення освітньої самоорганізації та зводять її до розряду ключових компетентностей майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації.

Теоретичний розвиток ідей освітньої самоорганізації базується на висновках досліджень, присвячених проблемам та перспективам цифрової трансформації освіти [3; 4 та ін.], враховує теоретичні напрацювання в галузі формування навичок самоосвіти майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації [10, с. 88], а також розробки ідей модернізації дидактики вищої медичної освіти в сучасних умовах [5; 6 та ін.]. У той же час питання розвитку освітньої самоорганізації майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації у медичних академіях за допомогою фактора цифрової трансформації освіти є недостатньо розробленими. Аналіз наукових джерел, власного педагогічного досвіду показав, що практичне впровадження ідей розвитку освітньої самоорганізації особистості здобувачів медичних академій в умовах цифрової трансформації освіти, як і раніше, є досить проблематичним.

У загальному розумінні освітня самоорганізація – це самостійна діяльність студентів щодо постановки множинних навчальних цілей та вибору відповідних цифрових засобів їх досягнення, свідомого управління вирішенням навчальних завдань на основі узагальнених алгоритмів роботи в цифровому освітньому середовищі, здійснення самоконтролю за досягненням освітніх результатів.

Результатом освітньої самоорганізації є освітня самоорганізованість як елемент навчальної культури. Розвиток освітньої самоорганізації в умовах цифровізації освітнього процесу в медичній академії доцільно здійснювати за допомогою взаємодії майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації із цифровим освітнім середовищем, що детермінується усвідомленими процесами цілепокладання, планування, саморегулювання та спрямовується цінностями саморозвитку.

Специфіка розвитку освітньої самоорганізації майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації в умовах цифровізації освіти полягає у подоланні об'єктивного протиріччя між цільовою орієнтацією освітнього середовища медичної академії на формування дисциплінованості та підпорядкованості та викликами цифрової епохи, що підвищують значення ролі особистості у прийнятті усвідомлених рішень. Окреслену суперечність можливо вирішити шляхом використання концептів метаосвіти та технологій індивідуалізації, зорієнтованих на особисту усвідомленість та спільну побудову знань, що кодуються в елементах навчального середовища медичної академії, й зокрема матеріалах дисципліни «Медична і соціальна реабілітація».

Очевидно, що в дидактиці XXI століття відбулися принципові зміни, викликані інтеграцією Болонської системи у практику вітчизняної вищої медичної освіти та, як наслідок, збільшення частки самостійної роботи в освітньому процесі медичної академії. При цьому самостійна робота майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації розглядається не лише як самостійний вид освітньої діяльності, а й як самоорганізація освітньої діяльності, що характеризується зростаючою внутрішньою мотивованістю, самостійністю, активністю студента як її суб'єкта. Такі ідеї акумульовані в рамках суб'єктно-діяльнісного підходу як методологічного орієнтиру розвитку особистості здобувача освіти в освітній діяльності через навчальні інтереси, досвід і рефлексію.

Суб'єктно-діяльнісний підхід до організації професійної медичної освіти майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації постулює тезу про те, що освітня самоорганізація може бути забезпечена усвідомленою, а отже, і самоосвітньою діяльністю, яка регулюється. При цьому усвідомленість найчастіше пов'язують із здатністю керувати собою, своїми думками, діями та вчинками для досягнення поставлених освітніх цілей.

Зважаючи на висловлені думки, припускаємо, що умовами розвитку освітньої самоорганізації майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації в умовах цифровізації освітнього процесу у медичній академії можуть стати такі фактори:

- різнорівневість діяльності у цифровому освітньому середовищі під час здійснення самостійної роботи;
- формування ціннісно-цільової рефлексивної позиції студента через усвідомлення можливостей оптимального задоволення своїх освітніх потреб засобами цифрового освітнього середовища;
- розвиток суб'єктності майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації при виборі та освоєнні засобів цифрової підтримки самоосвітньої діяльності на основі актуалізації узагальнених конструктів самоорганізації;
- інтеграція орієнтовного, регуляційного та реалізаційного компонентів освітньої самоорганізації здобувачів освіти медичної академії в цифровому освітньому середовищі.

Припускаємо, що в умовах існуючих можливостей цифровізації освітнього процесу ефективними засобами розвитку навчальної самоорганізації майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації слід визнати: тексти нової природи, що підвищують суб'єктність студентів за рахунок відмови від лінійності побудови та сприйняття тексту, збільшення інформаційного навантаження на одиницю тексту; наявність форм зворотного зв'язку; наявність wiki-інструментів як нових форм авторства; технологічні карти, що дозволяють підвищити усвідомленість освітніх дій студентів через поінформованість про рівень вимог викладача та націленість на досягнення освітніх результатів, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту вищої медичної освіти; електронний рефлексивний щоденник – засіб електронного педагогічного супроводу студентів при організації самостійної роботи, що реалізує ряд функцій: планування, організацію самостійної роботи з конкретної дисципліни, самооцінку її результатів.

Дієвим практичним інструментом викладача в процесі управління самостійною роботою майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації вважаємо силабус дисципліни (план її вивчення, план дій для студентів), який здатний, на наш погляд, стати ефективним інструментом самоорганізації освітньої діяльності. Такий документ інформує студента про те, чого він може навчитися в результаті освоєння дисципліни, а також про те, що і в які терміни він має зробити. Використання такого документа дозволить студентам самостійно розподіляти час, сили та вибирати інтенсивність роботи.

Висновки. В умовах цифровізації вищої медичної освіти компонентом дидактики стають нові формати традиційних методів навчання майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації. Цифровізація освіти не вимагає особливих змін словесних та наочних методів навчання, оскільки в цьому випадку може бути використане оцифрування. Таким чином, досягнення класичної дидактики у визначенні та класифікації методів навчання не втрачають цінності, а навпаки, набувають нового «розширення», пов'язаного з умовами їх застосування в цифровому середовищі. Цифровізація освітньої діяльності призводить до зміни типу наукової раціональності, покладеної в її основу. Відповідь на виклики цифровізації передбачає оволодіння майбутніми фахівцями як прийомами ефективного використання інформації, так і способами творчого мислення (у технологічному форматі пошуку, обробки, інтерпретації, зберігання, актуалізації знання) та компетентностями особистісного зростання та самоосвіти, що кардинально змінює лінійну схему освітнього процесу медичної академії. Заданий стандартом загальний освітній результат в ідеалі повинен розбиватися на усвідомлено вибрані та індивідуально сконструйовані траєкторії вивчення дисциплін відповідно до місця даних курсів у підсумковій компетентнісній моделі випускника та виявлятися у сформованих

компетентностях, які знайшли відображення в інтегрованому освітньому результаті. Задля досягнення окресленого результату освітній процес в медичній академії необхідно спрямовувати на забезпечення освітньої самостійності студентів засобами цифрових технологій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у конкретизації векторів організації самостійної роботи майбутніх бакалаврів сестринської справи й фахівців з фізичної реабілітації під час вивчення курсу «Медична і соціальна реабілітація» в умовах цифровізації освітнього процесу медичної академії.

Використана література:

1. Бабаєв, В. М., Стадник, Г. В., Момот, Т. В. (2019) Цифрова трансформація в сфері вищої освіти в умовах глобалізації. *Комунальне господарство міст. Економічні науки*, 2, 2–9.
2. Варава, О. Б. (2018) Використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи. *Інноваційна педагогіка*, 8, 115–118. http://nbuv.gov.ua/UJRN/kgm_econ_2019_2_3
3. Сторченкова, Н. Ю., Тесля, Ю. М., Хлевна, Ю. Л., Кичань, О. М., (2020) Методологічні аспекти створення цифрового університету. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. Серія: *Стратегічне управління, управління портфелями, програмами та проектами*, 1, 31–36.
4. Закусилова, Т. О. (2018) Формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Запоріжжя.
5. Кайдалова, Л. Г. (2018) Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер: теоретичний аспект. *Науковий вісник НУБіП України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія*, 267, 80–85.
6. Коваленко, О. О. (2013) Значення самостійності як особистісно-професійної якості молодшого медичного персоналу в умовах реформування медичної галузі в Україні. *Педагогіка та психологія*, 43, 73–82.
7. Козак, Х. І. (2019) Формування професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи на засадах деонтологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький.
8. Лісна-Міський, Н. Є. (2016) Загальна характеристика формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи. *Педагогічний дискурс. Сер. : Педагогічні науки*, LXXII, 122–126.
9. Khateeb, L. A., Shdaifat, S. A. K., Dr. Nidal A. K. Shdaifa (2021). Effectiveness of Communication Techniques in Distance Education and its Impact on Learning Outcomes at Jordanian Universities (Northern Province). *International Journal of Higher Education*, 10 (2), 74-82.
10. Melnychuk, I. M. (2020) Peculiarities of creating interactive educational environment in vocational training of future medical specialists. *Медична освіта*, 2, 87–91.
11. Yabukoshi, T. (2020). Self-Regulated Learning Processes Outside the Classroom: Insights from a Case Study of Japanese EFL Students. *Journal of Asia TEFL*, 17(3), 758–777.

References:

1. Babaiev, V. M., Stadnyk, H. V., Momot, T. V. (2019) Tsyfrova transformatsiia v sferi vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii [Digital transformation in higher education in the context of globalization. Municipal utilities]. *Komunalne hospodarstvo mist. Ekonomichni nauky – Communal management of cities. Economic Sciences*, 2, 2–9. [in Ukrainian].
2. Varava, O. B. (2018) Vykorystannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh bakalavriv sestrynskoi spravy [The use of innovative pedagogical technologies in the training of future bachelors of nursing]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 8, 115–118. [in Ukrainian].
3. Iehorchenkova, N. Yu., Teslia, Yu. M., Khlevna, Yu. L., Kychan, O. M., (2020) Metodolohichni aspekty stvorennia tsyfrovoho universytetu [Methodological aspects of creating a digital university]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskiy politekhnichnyi instytut»*. Serii: *Stratehichne upravlinnia, upravlinnia portfeliamy, prohramamy ta proektamy – Bulletin of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"*. Series: *Strategic management, management of portfolios, programs and projects*, 1, 31–36. [in Ukrainian].
4. Zakusylova, T. O. (2018) Formuvannia osnov profesionalizmu maibutnikh medychnykh sester u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of the foundations of professionalism of future nurses in the process of professional training]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
5. Kaidalova, L. H. (2018) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh medychnykh sester: teoretychnyi aspekt [Formation of professional competence of future nurses: theoretical aspect]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Ser. : Pedahohika, psykholohiia, filozofia – Scientific bulletin of NUBiP of Ukraine. Ser. : Pedagogy, psychology, philosophy*, 267, 80–85. [in Ukrainian].
6. Kovalenko, O. O. (2013) Znachennia samostiinosti yak osobystisno-profesiinoi yakosti molodshoho medychnoho personalu v umovakh reformuvannia medychnoi haluzi v Ukraini [The value of independence as a personal and professional quality of junior medical personnel in the conditions of reforming the medical industry in Ukraine]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 43, 73–82. [in Ukrainian].
7. Kozak, Kh. I. (2019) Formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh molodshykh spetsialistiv sestrynskoi spravy na zasadakh deontolohichnoho pidkhdou [Formation of the professional identity of future junior nursing specialists based on the deontological approach] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
8. Lisna-Miskiv, N. Ye. (2016) Zahalna kharakterystyka formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sestrynskoi spravy [General characteristics of the formation of professional competence of future nursing specialists]. *Pedahohichnyi dyskurs. Ser.: Pedahohichni nauky – Pedagogical discourse. Ser. : Pedagogical Sciences*, LXXII, 122–126. [in Ukrainian].
9. Khateeb, L. A., Shdaifat, S. A. K., Dr. Nidal A. K. Shdaifa (2021). Effectiveness of Communication Techniques in Distance Education and its Impact on Learning Outcomes at Jordanian Universities (Northern Province). *International Journal of Higher Education*, 10 (2), 74-82. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p74>
10. Melnychuk, I. M. (2020) Peculiarities of creating interactive educational environment in vocational training of future medical specialists. *Медична освіта*, 2, 87–91 [in Ukrainian].
11. Yabukoshi, T. (2020). Self-Regulated Learning Processes Outside the Classroom: Insights from a Case Study of Japanese EFL Students. *Journal of Asia TEFL*, 17(3), 758–777. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.3.1.758>

Demianchuk M. Ensuring the educational independence of higher education acquisitions in medical academies in the conditions of digitalization of the educational process

Purpose. The article is devoted to the problem of using the provisions of digital didactics and modern means of digital technologies for the development of educational independence of future nursing bachelors and physical rehabilitation specialists. In the realities of the 21st century, key resources are up-to-date, reliable information. The task of the higher school is, in particular, to develop the ability of students to independently search, analyze and correctly transcribe it. There is a change in the traditional educational tasks in the training of future nursing bachelors and physical rehabilitation specialists: in the digital society, the tasks of memorizing, searching and storing information are taken over by technical devices, and students are increasingly required to have higher-level skills - related to assessment, analysis, synthesis, creation of new knowledge. The purpose of research: analyze the issue of ensuring educational self-organization of future bachelors of nursing and physical rehabilitation specialists in the medical academy in the conditions of digitalization of the educational process.

Methods of research: to reach the purpose of the article a number of methods of scientific cognition, namely: scientific literature analysis, induction, deduction, synthesis, generalization, comparison.

Results. It was determined that the result of educational self-organization is educational self-organization as an element of educational culture. The development of educational self-organization in the conditions of digitization of the educational process in the medical academy should be carried out with the help of the interaction of future bachelors of nursing and physical rehabilitation specialists with the digital educational environment, which is determined by the conscious processes of goal setting, planning, self-regulation and guided by the values of self-development. The specifics of the development of educational self-organization of future bachelors of nursing and physical rehabilitation specialists in the conditions of digitalization of education consists in overcoming the objective contradiction between the target orientation of the educational environment of the medical academy on the formation of discipline and subordination and the challenges of the digital era, which increase the importance of the role of the individual in making informed decisions.

Conclusions. The conditions for the development of educational self-organization of future bachelors of nursing and physical rehabilitation specialists in the conditions of digitalization of the educational process in the medical academy may become the following factors: unevenness of activities in the digital educational environment during independent work; the formation of a value-targeted reflexive position of the student through awareness of the possibilities of optimal satisfaction of his educational needs by means of the digital educational environment; development of the subjectivity of future nursing bachelors and physical rehabilitation specialists when choosing and mastering means of digital support for self-education based on the actualization of generalized self-organization structures; integration of indicative, regulatory and implementation components of educational self-organization of medical academy students in a digital educational environment.

Key words: digitalization of education, digital technologies, digital didactics, students, future bachelors of nursing, future specialists in physical rehabilitation, medical academy.

UDC 811.111'373.43+81'373.46

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.17>

Dido N., Kravets O., Mynda O.

TEACHING ENGLISH NEOLOGISMS FOR THE STUDENTS LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

The article deals with the main difficulties faced by the students learning English for specific purposes when studying and interpreting neologisms in practical English classes, and the main types of activities that would contribute to the understanding and appropriate use of neologisms in professional communication, and their translation into Ukrainian. Thanks to the rapid development and globalization of economic relations, the field of economics has become a rich source of neologisms, and students who study English as a foreign language have encountered considerable difficulties in understanding and interpreting these neologisms. Students often receive and process information necessary for their future professional communication from authentic texts, which contain neologisms, and the difficulty of correct interpretation of neologisms is the main problem faced by students when processing such sources. The main difficulty in understanding the meaning of a neologism is that the new word has not yet been added to dictionaries, and students must know the ways of interpreting new words or phrases they hear or read. The relevance of the study is determined by the need to study new vocabulary units as a means of reflecting the changes taking place in different spheres of human activity, as well as understanding of this vocabulary by future specialists in order to form their professional foreign language competence. The article emphasizes the importance of the correct interpretation of neologisms, since understanding of new word formations can contribute to better mastering a foreign language of the specialty, the acquisition of professional competence by obtaining new professional information through foreign sources, and also serve as a means of developing intercultural communication, helping future specialists in various fields to avoid cultural mistakes and giving them better understanding of the specifics of the cultural background and motives of their potential business partners. It is stated that teacher should introduce neologisms for the students of non-linguistic specialties at the very initial stage of teaching a foreign language at university, should encourage students to actively use contextual clues to study neologisms, as well as discuss some principles of word formation in the English language for better recognition and interpretation

of neologisms. Various activities that will assist in learning new words are suggested, such as searching and analysis of neologisms in authentic texts; translation of neologisms based on their definition taking into account the general context; group discussions, i.e. students discussing different meanings of neologisms in groups with the help of active and interactive methods; lexical-semantic exercises and various types of speech activity.

Key words: *neologism, foreign language for specific purposes, teaching English, professional vocabulary, translation, professional competence, interpretation of neologisms.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The rapid development of the modern world is characterized by many discoveries in various spheres of human activity, serious political, economic and cultural transformations, which are a strong impetus to the enrichment and expansion of the vocabulary of many languages. The problem of the emergence and use of new words has always been of great interest to linguists, but it has become particularly relevant in our time. Constant changes taking place in society, technology, economy and culture require new names, activate all systems of modern languages, and contribute to their development.

The modern English language is a living, mobile system that actively responds to the emergence of new concepts, objects and phenomena of reality. Two processes occur in it at the same time – the emergence of new words, the enrichment of the vocabulary of one area, and the disappearance of words in other areas. Language needs development – some words naturally fall out of use, cease to be actively used in speech and writing, and some replace them.

Rapid changes in technology and science, communication, political and economic processes, as well as the expansion of intercultural interaction are the main factors affecting the changes taking place in the lexical composition of the English language. Due to the rapid development and globalization of these spheres, they have become a rich source of neologisms, and students who study English as a foreign language have encountered considerable difficulties in understanding and interpreting these neologisms. Unfortunately, many textbooks and teaching materials in the English language, which are used in Ukraine to teach English as a foreign language to ESP students, contain outdated or non-standard examples and do not keep up with the modern language, which is changing so rapidly. Thus, the relevance of this study is determined by the need to study new vocabulary as a means of reflecting the changes occurring in the modern world, as well as the understanding of this vocabulary by future specialists in different fields in order to successfully master a foreign language of their specialty. In modern conditions, the English language has acquired the status of the language of international communication, so the need for the development of professional communicative competence in future specialists is difficult to overestimate.

Since the enrichment of the vocabulary of any language is a continuous process, many researchers show interest to new formations constantly arising in it. In recent decades, neologisms of the English language has been the subject of attention and research of many Ukrainian scientists, including O. O. Selivanova, Yu. A. Zatsny, M. P. Kochergan, O. I. Dzyubina, and M. O. Shutova, who are interested in problems of defining the concept and essence of neologisms, methods of their creation in the language, classification and methods of transmission in the Ukrainian language.

The review of the works of modern linguists has shown that there are certain differences in viewpoints on the nature, functions, and classification of neologisms, which creates opportunities for new linguistic research.

M. P. Kochergan considers the process of learning new objects and phenomena, the appearance of something new in the life of society to be the factors that cause the need for nomination, which entails the formation of new words and expressions or the appearance of new meanings in existing lexical units [4, p. 98].

In the study of O. I. Dzyubina, it is noted that neologisms are created to name a new object or phenomenon of extra-linguistic reality and are designed to be fixed in the lexical system of the language. They arise and are formed as nominative (identifying) lexical units designed to perform an intellectual and communicative function [2, p. 105].

M. O. Shutova believes that the emergence of new conditions of human existence, new relationships between speakers, new fields of knowledge and concepts require appropriate changes in the language that would depict the surrounding reality and the speaker's inner world. After all, it is the lexical composition that is the component of the language that is characterized by constant changes, which are explained by the new cognitive and communicative needs of speakers. Thus, numerous new words – neologisms, appear, which can be interpreted as lexical equivalents to changed communicative conditions [5, p. 79].

At the same time, the analysis of recent scientific works shows that the issue of studying neologisms in various fields of human activity has not been sufficiently investigated and therefore, requires further research. Among the latest investigations in this field, we can single out the works of M. V. Belozyorov, who is engaged in the study of English lexical and phraseological innovations in the field of economics, and O. V. Kapustina and N. M. Sinitsina, who investigate some aspects of the translation of neologisms in modern economic discourse. Neologisms in the field of political discourse has been the subject of research of O. B. Tomilova, who singled out the main concepts on which political neologisms are built; the works of Yu. A. Zatsny and Zh. V. Kolois have contributed to the study of neologisms in the field of Internet discourse.

This article is aimed to identify and describe the difficulties that students learning English for specific purposes face when studying and interpreting neologisms, and to single out certain types of activities in practical English classes that would contribute to the understanding and correct usage of neologisms in professional language, and their translation into Ukrainian.

Nowadays changes in society are so rapid that it is almost impossible to keep track of them. English, as the language of international communication covering all aspects of life, is very dynamic and sensitive to technological, economic, social and other changes. The appearance of new concepts and objects requires their verbal representation, thus causing the variability of the vocabulary of the English language. IT technologies, economy, social life are developing extremely rapidly, leading to the occurrence of many new words and meanings.

In practice, words or terms appear from time to time in different spheres and quickly become commonly used, although they will not be understood by most people who are even related to this or that sphere. Such new formations are called neologisms, and the peculiarity of their occurrence, the logic of word formation and the very essence of new expressions is, of course, a separate topic for consideration and study. Such neoplasms do not immediately enter dictionaries, which complicates their understanding and use [3, p. 219].

Neologisms, as a rule, make up the basic terminology and are included in it as a necessary and mandatory element. On the one hand, they are used by native speakers to denote relevant processes and phenomena, on the other hand, they are means of learning about these processes and phenomena, and with deeper understanding of their essence, new features of these processes and phenomena are revealed, which leads to the development of a new range of concepts. To designate and reveal them, new terms are created or existing ones are reinterpreted [1, p. 114].

Teachers of English as a foreign language cannot ignore such rapid changes in the lexical composition of the language. After all, the ability to receive, process and transmit information from authentic texts, which is important for professional communication, is one of the factors that determine the success and efficiency of the professional activity of future specialists in different fields. Such authentic texts often contain neologisms that have appeared in the language through various processes. The difficulties faced by students when processing such sources are that it is difficult for them to correctly interpret neologisms. The main difficulty in understanding the meaning of a neologism arises from the fact that the new word has not yet been added to dictionaries. Although many well-known dictionaries have a special section for neologisms, when it comes to spoken communication, dictionaries are not immediately accessible and students need to know ways to interpret new words or phrases they hear.

Understanding neologisms in the field of their professional activity can contribute to better mastering the foreign language of the specialty, the formation of professional competence by obtaining new information through foreign sources, and also serve as a means of developing intercultural communication, helping future specialists to avoid cultural mistakes and giving them a better understanding of the specifics of the cultural background and motives of their potential business partners.

When teaching English for ESP students, the teacher's tasks are, first of all, to form the student's communicative competence, expand their vocabulary through special terminology related to their specialty, and minimize the uncertainties associated with understanding and learning such vocabulary. Learning neologisms during English language classes can help in solving these tasks, as, firstly, it is good practice and improvement of spoken English, and, secondly, it enriches the vocabulary with innovations in the field of study, as well as gives understanding of the new cultural experience of the English-speaking society and modern trends of its development, the use of authentic educational materials and the development of students' critical thinking skills.

In addition, getting to know new vocabulary can increase students' interest to the process of learning English. A living language that is in the process of constant changes, new ideas and concepts, expressed in new words, can arouse genuine curiosity of a modern student, motivate him to further study of a foreign language of professional communication.

Teaching neologisms should be introduced at the initial stage of teaching English for specific purposes at university. Certainly, reading authentic professional literature, including newspapers and magazines, is possible if students have a sufficient level of English. However, it also makes sense to introduce some words or draw students' attention to neologisms in texts on general topics at the initial level of English language learning, with a special emphasis on understanding and translating neologisms into Ukrainian.

Of course it is necessary to use contextual clues to learn these lexical items. This condition is essential as many neologisms lose their meaning without context. In addition, the context simplifies the process of memorizing and understanding the word. From a methodological point of view, it is more convenient for the student to work with the text, rather than with a separate lexical unit.

It is worth discussing some principles of word formation in the English language with students for better recognition and interpretation of neologisms. Special classes can be devoted to the theoretical material, or relevant information can be introduced gradually, over the course of several classes. In our opinion, an integrated approach to teaching vocabulary can be more effective than isolated teaching of neologisms. An integrated approach can provide students with a broader understanding of the language and help them practice different groups of vocabulary items at the same time. Not only the lexical meaning of these words, but also their internal structure, stylistic affiliation and connotation should be discussed in the process of learning of specific cases of neologisms usage. Attempts to trace the etymology of words, analysis of word combinations and stylistic affiliation contribute to better understanding of the semantics of the lexical unit, and also contribute to better memorizing.

Study of neologisms is closely connected with the development of linguistic and intercultural competence, therefore, exercises aimed at forming the skills of working with neologisms in business, technological, social or other discourse should be aimed at assimilating knowledge about the language system and culture of the country and its inhabitants.

In general, it is possible to determine the main types of activities that the teacher should implement to teach students neologisms in practical ESP classes. Such activities will contribute to the adequate understanding and translation of neologisms in professional discourse, as well as their use in speech. These are, first of all, the tasks that involve the search and analysis of neologisms in authentic texts (determining the meaning of a neologism according to the context; finding the definition of a new word in English in explanatory dictionaries of the English language; analyzing word combinations with neologisms; determining the stylistic and genre features of the text, and also of the general context; translation of a neologism based on its definition taking into account the general context).

In practical ESP classes in general and when studying neologisms in particular, much attention should be paid to group discussions. Students can discuss different meanings of neologisms in groups using active and interactive methods (brainstorming, case studies, presentations, etc.). This type of activities increases the motivation and personal participation of the interlocutors in solving the problems discussed. They not only have to use the knowledge of a foreign language, but also formulate their own thoughts, find some means for defending their points of view. The discussion contributes to the development of lexical, grammatical, logical skills, encourages students to listen to the words said by others, thus developing the skills of understanding the spoken language, helps to develop the ability to express one's own thoughts independently.

In learning neologisms, lexical-semantic and speaking activities have proved well too, including such activities as finding the words that are close or opposite in meaning, using neologisms in a phrase or sentence, answering different types of questions using new vocabulary, using neologisms in the context of dialogue and monologue speech, etc.

Translation of neologisms into Ukrainian in the process of learning English in practical ESP classes may cause certain difficulties to students, since no dictionary can keep up with the modern language, which is changing so rapidly in all spheres. Sometimes student uses the context for translation, or he has the knowledge of the constituent parts of a neologism, as well as understanding of the ways of creating modern English neologisms. Since neologisms belong mainly to non-equivalent vocabulary, numerous translation transformations are used for their translation. The teacher's task is to familiarize students with these methods. For the translation of neologisms the following methods are most commonly used: transcription, transliteration, calquing, functional replacement, descriptive translation, and direct inclusion.

1. Transcription, transliteration. This type of translation involves reproducing the form of the lexical unit of the original using the letters of the translated language. This type of translation can actually be called the borrowing of the sound (transcription: outsourcing – *аутсорсинг*, Trumpism – *трампізм*, cashback – *кешбек*) or graphic (transliteration: embargo – *ембарго*, infoganda – *інфоганда*, femincocracy – *фемінократія*) form of a word while preserving the meaning of the word from the original language into the translated language.

2. Calquing is borrowing a word or phrase from another language while translating its components so as to create a new lexeme in the target language: nontroversy – *псевододискусія*, cyber store – *інтернет-магазин*, digital crowding – *цифрове скупчення*, community animator – *громадський аніматор*, just-in-time politics – *своєчасна політика*.

3. Descriptive translation is used when none of the equivalents of the word corresponds to the context, and the lexical unit of the original language is replaced by a phrase that clarifies its meaning in such a way that it receives a complete explanation or definition in the translated language: brinkmanship – *балансування на межі війни*, transition country – *країна з перехідною економікою*.

4. Direct incorporation involves the use of the English word in its original form. For example: *wi-fi*, *online*, *Brexit*.

5. Functional substitution is a method of translation that uses lexical units of the translation language, which may partially correspond to the non-equivalent vocabulary of the original language: buildup – *нарошування*, returns – *дохід, відсоток*.

All of the above-mentioned types of tasks, which we propose to implement in practical English classes for teaching neologisms to ESP students, help, first of all, to develop the skills of using different types of lexicographic sources, stimulate the ability to apply translation and transformation techniques, help to improve understanding of the context and intuition in translation; form the ability to contextualize the meaning, and then to convey the meaning of new lexical units by means of the Ukrainian language.

In modern conditions, the process of its constant change and renewal must be taken into account when teaching students of non-linguistic specialties. The problem of understanding and translating neologisms is one of the main problems faced by the students in the process of learning English for their future professional activity. This is due to the fact that the rapid development of science, economy and technology makes it impossible to immediately include all the new words and terms that penetrate into all fields of human activity, into the dictionaries. As a result of the intensive influence of technology on our lives, spoken language is also changing. Therefore, the teacher must first of all familiarize students with the concept of neologism, its main types, give examples of use, give students the opportunity to determine the meaning of new words taking into account the rules of word formation and the context, when the neologism that occurs in the text is not included in the dictionary. In practical classes, neologisms can also be used for the formation of speaking competence, as they can be used and be a source of basic knowledge. Mastering a foreign language is not just the study of linguistic material, it is also the development of professional foreign language competence, which is necessary for effective professional activity in the specialty. Political, economic,

social, and technological realities that are constantly changing leave a noticeable mark on the vocabulary of teaching materials and can also increase students' interest, which, in turn, will become an additional incentive to learn the educational material.

Використана література:

1. Архипенко Л. М. Термінологічна лексика в економічному дискурсі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Том 31. № 2. Ч. 1. С. 112–118.
2. Дзюбіна О. І. Диференціальні ознаки неологізмів і okazіоналізмів. *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти* : матеріали міжнародної наук.-практ. конференції, м. Київ, 17 квітня 2014 р. Київ: НТУУ «КПІ». 2014. С. 105–106.
3. Капустіна О. В., Сініцина Н. М. Деякі аспекти перекладу неологізмів у сучасному економічному дискурсі. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ* : збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. конференції, м. Київ, 15 березня 2018 р. Київ. 2018. С. 218–221.
4. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства. Харків : Академія, 2006. 158 с.
5. Шутова М. О. Неологізми в сучасній англійській мові. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛ. Серія: «Філологія. Педагогіка. Психологія»*. 2010. Випуск 21. С. 79–85.

References:

1. Arkhyupenko, L. M. Terminolohichna leksyka v ekonomichnomu dyskursi [Terminological lexicon in economic discourse]. Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: «Philology», 31 (2), P. 112–118. [in Ukrainian]
2. Dziubina, O. I. Dyferentsialni oznaky neolohizmiv i okazionalizmiv [Differential features of neologisms and occasionalisms]. Languages of professional communication: linguistic-cultural, cognitive-discursive, translational and methodical aspects: proceedings of international science and practice conference. Kyiv, 2014, P. 105–106. [in Ukrainian]
3. Kapustina, O. V., Sinitsyna, N. M. Deiaki aspekty perekladu neolohizmiv u suchasnomu ekonomichnomu dyskursi [Some aspects of the translation of neologisms in modern economic discourse]. Strategies of intercultural communication in language education of modern universities: proceedings of international science and practice conference. Kyiv, 2018, P. 218–221 [in Ukrainian]
4. Kocherhan, M. P. Osnovy zistavnoho movoznavstva [Fundamentals of comparative linguistics]. Kharkiv : Academy, 2006, 158 p. [in Ukrainian]
5. Shutova, M. O. Neolohizmy v suchasni anhlіiskii movi [Neologisms in the modern English language]. Scientific Bulletin of the UNESCO Department of the KNL. Series: "Philology. Pedagogy. Psychology". 2010, 21, P. 79–85. [in Ukrainian]

Дідо Н. Д., Кравець О. В., Минда О. І. Навчання англійських неологізмів студентів при викладанні іноземної мови професійного спрямування

У статті здійснено спробу проаналізувати основні труднощі, з якими стикаються студенти немовних спеціальностей при вивченні та тлумаченні неологізмів на практичних заняттях з англійської мови професійного спрямування, запропоновано основні типи завдань, які б сприяли розумінню та вірному використанню неологізмів в професійному мовленні, та перекладу їх українською мовою. Проблема розуміння та перекладу неологізмів посідає чи не найперше місце в списку проблем, з якими стикаються студенти в процесі вивчення мови. Це пов'язано з тим, що з стрімким розвитком науки, економіки та технологій жоден словник не встигає за проникненням нових слів і термінів у всі галузі знань. А студенти часто отримують та опрацьовують інформацію, важливу для майбутньої професійної комунікації, з автентичних текстів, які містять чимало таких нових слів і термінів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення нової лексики як засобу відображення змін, що відбуваються у всіх сферах діяльності, а також розуміння цієї лексики майбутніми спеціалістами різних галузей для успішного оволодіння іноземною мовою спеціальності. В статті наголошується на важливості вірного тлумачення неологізмів, оскільки розуміння новоутворень може сприяти кращому опануванню іноземної мови спеціальності, набуттю професійних компетенцій шляхом отримання нової фахової інформації через іноземні джерела, а також служити засобом розвитку міжкультурного спілкування, допомагаючи майбутнім фахівцям уникнути культурних помилок і даючи їм краще розуміння специфіки культурного підґрунтя та мотивів їхніх потенційних ділових партнерів. Стверджується, що навчання неологізмів на заняттях з англійської мови для студентів немовних спеціальностей варто розпочинати на початковому етапі викладання іноземної мови в університеті, для вивчення цих лексичних одиниць активно використовувати контекстуальні підказки, а також обговорити зі студентами деякі принципи словотворення в англійській мові для кращого розпізнавання та тлумачення ними неологізмів в обраній спеціальності. Серед завдань, що допоможуть у вивченні нових слів, запропоновано види діяльності, які передбачають пошук та аналіз неологізмів у автентичних текстах, переклад неологізмів на основі їх визначення з урахуванням загального контексту, групові дискусії, тобто обговорення студентами різних значень неологізмів у групах за допомогою активних та інтерактивних методів, лексико – семантичні вправи та різні види мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: неологізм, іноземна мова професійного спілкування, викладання англійської мови, фахова лексика, переклад, професійна компетентність, тлумачення неологізмів.

УДК 37.015

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.18>

Дороніна Т. О., Кульбач Л. М.

НЕФОРМАЛЬНА ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА: ЇЇ РОЛЬ ТА МІСЦЕ В ПРОЦЕСІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Стаття присвячена визначенню ролі й місця неформальної освіти у формуванні правових знань, соціальної та громадянської компетентностей, стимулюванні й розвитку громадянської відповідальності та активності українців, становленні їх ціннісних орієнтирів та демократичних переконань. У ході дослідження доведено, що громадянська освіта відіграє важливу роль у розбудові демократичного суспільства в Україні, і неформальна освіта у цьому контексті має не меншу цінність, ніж формальна. З'ясовано місце громадянської освіти в системі загальної середньої освіти. Акцентовано увагу на роль органів влади та державних інституцій, які мають створювати умови для здобуття знань, у процесі заохочення здобувачів освіти до отримання знань і компетентностей засобами всіх видів освіти: формальної, неформальної та інформальної.

Розкрито поняття «неформальної освіти» як гнучкої форми організації освітнього процесу завдяки наповненню його інноваційним змістом та новими педагогічними технологіями. У роботі привернута увага до того, що в країнах ЄС неформальна освіта сприймається роботодавцями на рівні з формальною. Водночас відмічено сплеск неформальної освіти в Україні, її поширення та вплив на різні соціально-вікові та професійні групи українців протягом останніх років, чому посприяли й законодавчі зміни, зокрема закон України «Про освіту дорослих» (2022).

Констатовано, що громадянська освіта стоїть окремо серед форм та видів неформальної освіти. У ході проведеного дослідження питання неформальної громадянської освіти та її розвитку в Україні у вітчизняній педагогічній думці, аналізу висвітленої на онлайн-платформах діяльності громадських організацій, які є суб'єктами неформальної громадянської освіти, зроблено висновок, що громадянська освіта – це не тільки досягнення певного рівня знань і компетентностей у цій галузі (як здобувачами освіти, так і громадянами впродовж життя), а й сприяння розвитку у них критичного мислення й медіаграмотності, формування національної самосвідомості, громадянської позиції, активності й відповідальності.

Ключові слова: освіта, громадянська освіта, неформальна освіта, виховання, освіта дорослих.

Рухаючись у напрямку демократизації та євроінтеграції, педагогічна та наукова спільноти України працюють над виробленням нових підходів до громадянської освіти населення. На сьогодні рівень громадянської культури українців загалом характеризується браком знань про власні права й відповідальність за їх дотримання, недостатнім рівнем зацікавленості у розв'язанні суспільних проблем, у певній мірі пасивним ставленням до ухвалення спільних рішень громади. Попри це зазначимо, що, починаючи з Революції Гідності, збройного конфлікту на Сході України та повномасштабного вторгнення росії на територію України, спостерігається підвищення рівня громадянської активності, грамотності та свідомості українців, що рухає Україну на шляху відстоювання та розбудови демократичного суспільства. Освітня галузь покликана крок за кроком, від простого до складного, формувати та розвивати громадянські компетентності здобувачів освіти, пропагувати демократичні цінності, розвивати активну життєву позицію громадян та формувати їх високу громадянську активність. Від того, наскільки у випускника школи будуть сформовані громадянські цінності та компетентності, буде вироблене бажання брати активну участь у громадському житті, у виборчих процесах та розуміння власної причетності й впливу на прийняття рішень від місцевого до загальнодержавного і світового рівня, залежить завершення демократичних трансформацій у нашому суспільстві. Для досягнення очікуваного результату ресурсів формальної освіти недостатньо через завантаженість навчальних програм основами фундаментальних наук, академічними дисциплінами, брак часу, різносторонність виховного процесу тощо. Тож реалізацію завдання надання населенню правової та громадянської освіти, формування громадянських цінностей і компетентностей поза межами формальної освіти покладено на неформальну освіту.

Дослідженням питань неформальної громадянської освіти в Україні впродовж останніх років займалися та продовжують займатися такі вітчизняні науковці, як О. Василенко, Ю. Деркач, С. Зінченко, Н. Коляда, О. Кравченко, Л. Легка, Р. Миленкова, Л. Москаленко, О. Огієнко, Н. Павлик тощо. Зокрема, Н. Павлик вивчає неформальну освіту як складову системи освіти України; В. Легка узагальнює особливості, переваги та недоліки неформальної освіти; Н. Коляда та О. Кравченко розкривають роль соціальної молодіжної роботи як засобу неформальної громадянської освіти через досвід українських закладів вищої освіти; Р. Миленкова артикулює практичну соціальну діяльність учнів загальної середньої школи як доповнення до навчального курсу «Громадянська освіта». Л. Москаленко звертає увагу на відсутність ґрунтовних соціологічних досліджень стосовно можливостей неформальної освіти задовольнити потреби споживача освітніх послуг. Звернення до робіт вчених доводить значний інтерес сучасних вчених до різних аспектів неформальної освіти, яка, за слушним зауваженням О. Василенко, переважає освіту формальну, а отже потребує детального розгляду, зокрема в щодо проблем громадянської освіти.

Актуальність проблеми пов'язана з процесами євроінтеграції України на шляху розбудови демократичного суспільства, у якому рівень громадянської освіти населення відіграє важливу роль. Беручи до уваги європейський досвід із громадянської освіти, зокрема щодо твердження про рівноправність неформальної освіти з іншими формами освіти, що дозволяє людині самореалізовуватися впродовж життя (Меморандум неперервної освіти Європейського Союзу від 2000 року [2]), українське суспільство рухається в даному напрямку системно й послідовно, при цьому використовуючи як формальну, так і неформальну освіту. Водночас варто зазначити, що розвиток неформальної освіти в Україні відбувається подекуди хаотично, що об'єктивно зумовлює доцільність вивчення, осмислення і творчого використання прогресивних ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду у розбудові неформальної громадянської освіти.

Мета статті – дослідити роль та місце неформальної освіти в стимулюванні громадянської відповідальності та активності українців, їх правової грамотності, формуванні ціннісних орієнтирів та демократичних переконань, реалізації соціальної політики, демократизації суспільства тощо.

Розвиток демократичного суспільства на засадах дотримання прав і свобод громадян, рівності, свободи, національної єдності є стратегічним вектором розвитку України. Реалізація «Національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні» (2021 р.), потребує активізації комплексних заходів, спрямованих на підвищення громадянської освіти населення. Метою, визначеною в Стратегії, є «створення сприятливих умов для розвитку громадської ініціативи та самоорганізації, формування та діяльності інститутів громадянського суспільства, налагодження взаємодії між громадянами, згаданими інститутами та органами державної влади, органами місцевого самоврядування, у тому числі для реалізації та захисту прав і свобод людини та громадянина, задоволення суспільних інтересів, забезпечення громадської участі у прийнятті та реалізації владних рішень» [11]. У документі зазначено, що влада має не тільки уникати втручання в роботу громадянських інститутів, а й сприяти їх діяльності, ґрунтуючись на твердженні – «жодних рішень для громадянського суспільства без громадянського суспільства» [11].

На нашу думку, саме неформальна освіта (як одна з форм організації сучасної освіти) якнайкраще відповідає зазначеному підходу державної політики України, що суголосно Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини в рамках Рекомендації СМ/Рес (2010)7 Комітету Міністрів Ради Європи. У документі відзначено позитивний досвід європейських країн у розбудові демократії в Європі протягом першого десятиліття ХХІ ст., чому сприяла неформальна освіта. Зокрема, засобами неформальної освіти відбувалося інформування громадян ЄС про належне їм право на свободу, пересування й перебування на території ЄС, стимулювання їхньої активності, просування політики згуртованості та зміцнення зв'язків між країнами ЄС. У контексті нашого дослідження важливим є твердження, що «формальні, неформальні та інформальні види освіти є однаково цінними» [17].

Досліджуючи вагомість та роль неформальної освіти у розвитку громадянської освіти в Україні, варто насамперед визначити її місце в загальній системі освіти. Закон України «Про освіту» (стаття 8, пункт 1) декларує, що громадянин України «реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти». Органи влади мають створювати «умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги», у той же час заохочувати здобувачів освіти до навчання засобами всіх видів освіти [14].

Беручи до уваги, що формальною освітою опікуються державні, комунальні, корпоративні та приватні заклади освіти й установи за визначеними державними стандартами, розглянемо, що таке неформальна освіта та які суб'єкти освітньої діяльності її забезпечують, відповідно до Закону України «Про освіту» та поглядів сучасних вітчизняних науковців.

У статті 8, пункт 3 Закону України «Про освіту» зазначено, що «неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [14]. Вона є доповненням (рідше альтернативою) формальної освіти здобувача освіти й може тривати впродовж усього життя. Вона доступна людині будь-якого віку, може бути різною за тривалістю, може не мати спрямованої структури. Серед видів неформальної освіти – курси підвищення кваліфікації, професійні курси та система тренінгів, онлайн курси, стажування в певних галузях, громадянська освіта.

Актуальність неформальної освіти та різноманітність її форм зумовили звернення до неї з боку вітчизняних вчених. Зокрема Н. Коляда та О. Кравченко характеризують поняття «неформальна освіта» як діяльність поза формальною освітою, освоєння умінь і навичок, необхідних для соціальної та економічної активності громадян, що «бере на себе корегувальну і компенсаторну функції» [7, с. 74]. Як гнучку організаційну систему, що наповнює формальне навчання актуальними інноваціями, додатковими ресурсами для набуття особистого, професійного, соціального досвіду та формування професійної компетентності майбутніх фахівців, розглядає неформальну освіту Н. Павлик. [13, с. 5].

Ми поділяємо думку О. Василенко, що, «на відміну від системи формальної освіти, яка досить консервативна і вимагає дуже багато часу і зусиль для перебудови і змін, неформальна освіта, як механізм і як інструмент системи освіти, набагато динамічніша, оскільки передбачає інваріантність, швидко реагує на запити суспільства в цілому і кожної людини зокрема» [2, с. 3]. Неформальна освіта реалізує як короткострокові

завдання (набуття певних навичок та компетентностей), так і довготривалі (розвиток певних якостей, додаткова освіта). «Під неформальною освітою, – вказує дослідниця, – сьогодні розуміють будь організоване навчання, здійснюване за межами системи формальної освіти, яке його доповнює, забезпечуючи освоєння тих умінь і навичок, які необхідні для професійного та особистісного розвитку соціально та економічно активної людини. Ця освітня діяльність структурована, вона має освітню мету, певні часові рамки, інфраструктурну підтримку і відбувається усвідомлено» [2, с. 4].

Отже, неформальна освіта у сучасному науковому дискурсі розглядається передусім як гнучка форма організації освітнього процесу завдяки наповненню його інноваційним змістом та новими педагогічними технологіями, що сприяє створенню безбар'єрного освітнього середовища та є привабливою для різних верств суспільства (суб'єктів освітнього процесу) завдяки організаційній варіативності та змістової наповненості.

Стосовно суб'єктів неформальної освіти маємо зазначити наявність у сучасній науці декількох класифікацій. Зокрема, Н. Павлик виокремлює суб'єкти неформальної освіти у дві великі групи: 1) представники соціальних і професійних груп ризику, які потребують соціалізації та соціальної адаптації через відсутність у них можливості доступу до системи формальної освіти з суб'єктивних і об'єктивних причин (низьке матеріальне забезпечення, територіальна віддаленість, наявність особливих потреб тощо); 2) особи з високим рівнем індивідуальних пізнавальних потреб, які прагнуть здобути додаткову лінгвістичну, правову, психологічну, педагогічну, комунікативну, економічну, професійну підготовку без підтвердження документом про опанування державними стандартами. «Неформальний рівень організації системи освіти розвивається як інноваційний, додатковий, громадський; включає освітню діяльність позаінституційного характеру; характеризується орієнтованістю на потреби, суб'єктивністю, децентралізованістю, індивідуалізованістю, добровільністю» [12, с. 31].

Отже, наведені вище розуміння неформальної освіти та її суб'єктів дозволяють розглянути варіанти реалізації її громадянського складника.

Зазначимо, що громадянська освіта стоїть окремо серед форм та видів неформальної освіти. Вітчизняні та зарубіжні дослідники визначають вагомий потенціал неформальної освіти для формування лідерських якостей, громадянських цінностей молоді; роль та місце неформальної освіти в стимулюванні громадянської відповідальності, реалізації соціальної політики, демократизації суспільства; розвитку громадянського суспільства шляхом залучення місцевих спільнот до соціального діалогу, особистісного розвитку й самореалізації [13, с. 11]. Це підтверджує цінність усіх видів освіти (формальної, неформальної та інформальної) у розрізі громадянської освіти, що задекларована у Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини [17].

У країнах ЄС неформальна освіта сприймається роботодавцями на рівні з формальною. Її розвитку, зокрема неформальній громадянській освіті, сприяють міжнародні організації – ООН, ЮНЕСКО, Європейський Союз, Рада Європи та інші. В Україні, попри те, що громадянська освіта в загальній системі освіти посідає чільне місце, на сьогодні не існує визначених стандартів її неформального складника. Проте є перші спроби у цьому напрямку. Провайдерми неформальної освіти можна вважати такі організації, як Українська Академія Лідерства (пропонує річну програму між загальною і вищою освітою у поєднанні з масштабними соціальними проектами), Національна програма з прав людини «Розуміємо права людини» (містить комплексні навчальні тренінги з прав людини та наставництво для активістів, вчителів, молоді, журналістів та інших цільових груп); ГО Studena (проводить програми з соціальної адаптації ветеранів, гендерної рівності та культурного розвитку), Prometheus (надає безкоштовний онлайн-доступ до курсів університетського рівня; одним із напрямів є громадянська освіта), «Інша Освіта» (пропонує неформальні навчальні програми та семінари з питань громадянської активності, критичного мислення, побудови діалогу, місцевої історії та активізації сільської молоді), Міжнародний центр неформальної освіти, Національна програма «Молодіжний працівник» (програма для молодіжних працівників забезпечує навчальну базу для роботи з молоддю відповідно до Європейської рамки компетенцій) тощо.

Слідом за Л. Москаленко відмічаємо сплеск в Україні неформальної освіти, її поширення та вплив на різні соціально-вікові та професійні групи населення протягом останніх років. Цьому сприяли зміни на законодавчому рівні. Так, 09.02.2022 р. уряд підтримав проект Закону «Про освіту дорослих», що став першим кроком до формування якісної освіти впродовж життя з урахуванням економічних, соціальних та культурних потреб суспільства. У той же час, як зазначає вчена, «незважаючи на динамічний розвиток неформальної освіти, майже критичним є відсутність соціологічних досліджень, спрямованих на ряд проблем, які існують в даній сфері, а саме: вивчення та аналіз потреб споживача освітніх послуг, аналіз їх можливостей щодо залученості до навчального процесу; вивчення провайдерів у сфері неформальної освіти, аналіз якості їх послуг; дослідження можливостей та перспектив міжсекторальної співпраці» [10, с. 16].

Досліджуючи стан неформальної громадянської освіти в Україні, її суб'єктів, зміст, форми, формат, Я. Боренько прийшла до висновку, що багато провайдерів працюють на місцевому рівні з конкретними питаннями громадянської освіти, спираючись на вже існуючі програми або розробляючи власні. З-поміж них – місцеві та регіональні громадські організації, у тому числі молодіжні та студентські, які проводять заходи на відкритому повітрі, фестивалі, форуми та семінари, а також використовують нові коворкінг-центри та/або бібліотеки [1].

У контексті визначеної проблематики нами було проведено власний аналіз онлайн-платформ, що заслуговують на увагу завдяки контенту та практичній діяльності тих громадських організацій, які вони презентують. До сфери їх діяльності входять правозахисні, освітні, інформаційні, просвітницькі та волонтерські заходи. За словами однієї з організаторок Відкритого Університету Майдану Ю. Тичківської, «місією ініціативи було забезпечити інтелектуальну революцію в головах людей через донесення нових знань, досвіду та ідей, і ще – надихати» [16]. Переважна більшість цих організацій почала свою діяльність під час Революції Гідності, коли в свідомості українців стався вибух, що призвело до переоцінки цінностей. Революція Гідності вивела на Майдан сотні тисяч людей. Було започатковано чимало волонтерських ініціатив. Згодом ці об'єднання переросли в організовані групи, центри, організації.

Зокрема, компанія з виробництва та трансляції медіа «Babylon'13» – об'єднання операторів, сценаристів, кінорежисерів, які з листопада 2013 р. і дотепер відзняли серію фільмів про протистояння на Майдані, анексію Криму, війну на Сході України, добровольчі батальйони, АТО, повномасштабне вторгнення. На сайті «Него.ua» розміщено короткі фільми про простих українців-героїв: добровольців, активістів, волонтерів, військових тощо [16].

Місією Центру Громадських Свобод є становлення прав людини, демократії та солідарності в Україні та регіоні ОБСЄ задля утвердження людської гідності. Центром створена група громадського спостереження «OZON», яка здійснює контроль за діяльністю правоохоронних органів та судів на різних рівнях, за забезпеченням свободи мирних зібрань. До проєктів залучається активна молодь. Безкоштовна освітня платформа «Київська школа прав людини і демократії» пропонує відкриті лекції, тренінги, конференції, навчання, курси, дискусії про права людини, демократію, правозахисну діяльність [16]. Заслужує на увагу діяльність Київського HUB прав людини, який створений для підтримки нових та існуючих правозахисних та освітніх ініціатив [16].

Євромайдан SOS – це самоорганізована ініціатива, сформована як відповідь на збройний розгін студентського протесту на Майдані Незалежності 30.11.2013 р. з метою забезпечення, у першу чергу, правової допомоги учасникам протестів, що переслідуються. З часом до кола діяльності об'єднання увійшов моніторинг порушень прав людини на окупованих територіях Сходу України та Криму. Діяльність Євромайдану SOS активізувалася після повномасштабного вторгнення росії 24 лютого 2022 року [16]. Наразі цією організацією ведеться різнопланова медійна діяльність та робота на місцях, що пов'язана з захистом прав людини та просвітництвом: документування та верифікація фактів на місцях скоєння воєнних злочинів; консультування та психологічна підтримка людей, постраждалих від окупантів; сприяння поверненню українців, незаконно вивезених на територію росії; формування бази даних про незаконні затримання зникнення українців на окупованих територіях тощо. Важливим є мотиваційний відеопроєкт «Правозахисники на війні», який розповідає про те, як змінилося життя активних діячів за права людини після повномасштабного вторгнення росії [16].

«Реанімаційний пакет реформ» (РПР) – це коаліція провідних громадських організацій та експертів України, які об'єдналися, щоб просувати та імплементувати реформи: судову, антикорупційну, економічну, освітню, енергетичну, охорони здоров'я, медійну, культурну. 07.03.2014 р. громадські активісти, експерти, журналісти та науковці об'єдналися під час Революції Гідності, щоби перетворити енергію протесту на енергію реформ, і щоби справжні зміни в Україні стали невідворотними. За цей період РПР підготовлено низку необхідних законодавчих ініціатив, під тиском РПР були ухвалені справді революційні закони, що торкалися антикорупційних питань, питань суспільного мовлення, відновлення довіри до судової системи та системи освіти. З 2015 р. коаліція РПР – це вже об'єднання громадських організацій, а не окремих експертів. У 2019 – громадська спілка «Коаліція Реанімаційний Пакет Реформ» офіційно зареєстрована, засновниками якої виступили 25 організацій. Загальну місію ініціатива бачить у реформуванні країни. Тому це і є платформа для активних людей, які знають і прагнуть реформувати країну [15].

Психологічна кризова служба. 30.11.2013 р. київський психолог Володимир Погорілий організував групу психологів, які консультували учасників Майдану, членів їх сімей, дітей, надавали посильну допомогу майданівцям. Так були створені мобільні бригади, куди входили психолог, психіатр, психотерапевт та священник. Мобільні бригади знімали напругу, тривожність, агресію в суспільному колі, допомагали людям в безпорадності, в налагодженості стосунків з рідними. На сьогодні організація нараховує близько 500 спеціалістів, які працюють в 20 містах України. Серед донорів організації – «Карітас Україна», посольство Франції, канадсько-українська фундація, Фонд Східної Європи, благодійний фонд «Відродження», благодійний фонд «Розвиток України», міжнародна організація «Мальтійський орден» та інші [4].

Громадська організація «Ініціатива Е+» займається організацією надання медичної допомоги пораненим з часу Євромайдану і дотепер в Україні та закордоном, а також оздоровленням дітей [6].

На головній сторінці Відкритого університету Майдану (ВУМ) – «Ми за революцію не лише на вулицях, а й у наших головах» [5]. У листопаді 2013 р. групою активних студентів було створено освітню платформу на Майдані Незалежності, де щодня перебували тисячі людей, зокрема студенти та молодь. Так, зусиллями студентів Києво-Могилянської бізнес-школи та Київської школи економіки з'явилася перша дистанційна платформа громадянської освіти. Спочатку були лекції про лідерство, цінності і візію майбутнього України, про історію, освіту та роботу медіа. Заняття проводилися за участю відомих поетів та письменників [3].

На сьогодні в рамках неформальної освіти на дистанційній платформі ВУМ пропонується система курсів із громадянської освіти, що надають відповідні знання та розвивають громадянські компетентності. Різноманітність тематики курсів, які проводить ВУМ, на нашу думку, говорить про багатоманітність складників громадянської освіти, що пропонується сьогодні суб'єктами неформальної освіти в Україні.

Висновки. Дослідження питання неформальної громадянської освіти та її розвитку в Україні у вітчизняній педагогічній думці, аналіз висвітленої на онлайн-платформах діяльності громадських організацій, що є суб'єктами неформальної громадянської освіти, дозволив нам дійти такого висновку.

По-перше, сьогодні громадянська освіта – це не тільки навчання та громадянське виховання на основі національних та загальнолюдських цінностей; це навчання принципам та видам залученості громадян в суспільних та політичних процесах; розвиток та соціалізація особистості, формування її національної самосвідомості, громадянської позиції, загальної культури, світоглядних орієнтирів, дослідницьких та аналітичних навичок та професійних якостей, а це ще й розвиток критичного та креативного мислення, фінансова грамотність та медіаграмотність, вироблення здатності не піддаватись медійним маніпуляціям.

По-друге, неформальна освіта має не меншу цінність і вагомість у громадянській освіті, ніж формальна.

По-третє, неформальна освіта практичною спрямованістю дає можливість навчання молоді тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватися її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства, як змінювати своє життя, будувати щасливе майбутнє власними зусиллями.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати найбільшу ефективність громадянської освіти саме в умовах неформальної освіти, завдяки її організаційним та змістовим особливостям.

Використана література:

1. Боренько Я. Громадянська освіта в Україні. URL: http://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108_citizenship-education
2. Василенко О. Розвиток системи неформальної освіти дорослих в умовах соціально-економічної кризи. URL: <http://surl.li/dmbbk>
3. Виросли на Майдані. Волонтерські ініціативи два роки потому. *Українська правда. Життя*. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/02/8/207741/>
4. Вісник Психологічної кризової служби України. URL: <https://www.facebook.com/Psychological.Crisis.Service.Ukraine/>
5. ВУМ online, Відкритий Університет Майдану. URL: <https://www.facebook.com/vum.org.ua>
6. Ініціатива Е+. URL: <https://www.facebook.com/helpEplus/>
7. Коляда Н., Кравченко О. Молодіжна робота як засіб неформальної громадянської освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 1(19) 2019. С. 72–79.
8. Легка В. Неформальна освіта в Україні: особливості, переваги, недоліки. *Український інтерес*. URL: <https://uain.press/blogs/neformalna-osvita-v-ukrayini-osoblyvosti-perevagy-nedoliky-1063599>
9. Миленкова Р. Неформальна громадянська освіта молоді через партиципативні мистецькі практики. *Фізико-математична освіта*. 2021. Том 29. № 3. С. 13–17.
10. Москаленко Л. Неформальна освіта в Україні, вимір можливостей. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*, 2019. № 13. С. 14–19.
11. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки : затв. Указом Президента України від 07.09.2021 р. № 487/2021. *Законодавство України* : база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 27.09.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#Text>
12. Павлик Н. П. Неформальна освіта у системі освіти України. ISSN Online: 2312-5829. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2 (14). С. 27–37.
13. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 527 с.
14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України* : база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 24.09.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
15. Реанімаційний пакет реформ. URL: <https://rpr.org.ua/>
16. Центр громадських свобод. URL: <https://ccl.org.ua/ru/tools/ozon-3/>
17. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини : Рекомендація CM/Rec(2010)7 та Пояснювальний меморандум. Київ : Основа, 2017. 44 с.

References:

1. Borenko Ya. Hromadianska osvita v Ukraini [Civic education in Ukraine]. URL: http://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108_citizenship-education-
2. Vasylenko O. Rozvytok systemy neformalnoi osvity doroslykh v umovakh sotsialno-ekonomichnoi kryzy [Development of the system of non-formal education of adults in the conditions of socio-economic crisis]. URL: <http://surl.li/dmbbk>
3. Vyrosly na Maidani. Volonterski initsiatyvy dva roky potomu. *Ukrainska pravda. Zhyttia* [They grew up on the Maidan. Volunteer initiatives two years later. Ukrainian Pravda. Life]. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/02/8/207741/>
4. Visnyk Psykholohichnoi kryzovoi sluzhby Ukrainy [Bulletin of the Psychological Crisis Service of Ukraine]. URL: <https://www.facebook.com/Psychological.Crisis.Service.Ukraine>
5. VUM online, Vidkrytyi Universytet Maidanu [VUM online, Maidan Open University]. URL: <https://www.facebook.com/vum.org.ua>
6. Initsiatyva E+ [E+ initiative]. URL: <https://www.facebook.com/helpEplus/>
7. Koliada N., Kravchenko O. (2019) Molodizhna robota yak zasib neformalnoi hromadianskoi osvity [Youth work as a means of informal civic education]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, (19). S. 72–79. [in Ukrainian]

8. Lehka V. Neformalna osvita v Ukraini: osoblyvosti, perevahy, nedoliky. Ukrainyskyi interes [Non-formal education in Ukraine: features, advantages, disadvantages. Ukrainian interest]. URL: <https://uain.press/blogs/neformalna-osvita-v-ukrayini-osoblyvosti-perevagy-nedoliky-1063599>
9. Mylenkova R. (2021) Neformalna hromadianska osvita molodi cherez partytsypatyvni mystetski praktyky [Informal civic education of youth through participatory art practices]. Fyzyko-matematychna osvita. Tom 29. № 3. S. 13–17. [in Ukrainian]
10. Moskalenko L. (2019) Neformalna osvita v Ukraini, vymir mozhlyvostei [Non-formal education in Ukraine, measurement of opportunities]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia sotsiologichna. № 13. S. 14–19. [in Ukrainian]
11. Natsionalna stratehiia spryiannia rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini na 2021–2026 roky : zatv. Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 07.09.2021 r. № 487/2021 [National strategy for promoting the development of civil society in Ukraine for 2021-2026: approved. By Decree of the President of Ukraine dated September 7, 2021 No. 487/2021]. Zakonodavstvo Ukrainy : baza danykh / Verkhov. Rada Ukrainy. Data onovlennia: 27.09.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#Text>
12. Pavlyk N. P. (2016) Neformalna osvita u systemi osvity Ukrainy [Informal education in the education system of Ukraine]. ISSN Online: 2312-5829. Osvitlohichnyi dyskurs. № 2 (14). S. 27–37. [in Ukrainian]
13. Pavlyk N. P. (2018) Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity maibutnykh sotsialnykh pedahohiv : monohrafiia [Theory and practice of organizing informal education of future social pedagogues: monograph]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. 527 s. [in Ukrainian]
14. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Zakonodavstvo Ukrainy: baza danykh / Verkhov. Rada Ukrainy. Data onovlennia: 24.09.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
15. Reanimatsiinyi paket reform [Reanimation package of reforms]. URL: <https://rpr.org.ua/>
16. Tsentri hromadskykh svobod [Center for Civil Liberties]. URL: <https://ccl.org.ua/ru/tools/ozon-3/>
17. Khartiia Rady Yevropy z osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta osvity z prav liudyny. Rekomendatsiia CM/Rec(2010)7 ta Poyasnivulnyi memorandum (2017) [Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and Explanatory Memorandum]. Kyiv : Osнова. 44 s. [in Ukrainian]

Doronina T., Kulbach L. Informal civic education: its role and place in the democratization process of society

The article is devoted to determining the role and place of non-formal education in the formation of legal knowledge, social and civic competences, stimulation and development of civic responsibility and activity of Ukrainians, formation of their value orientations and democratic beliefs. The research proved that civic education plays an important role in building a democratic society in Ukraine, and informal education in this context has no less value than formal education. The place of civic education in the general secondary education system has been clarified. Attention is focused on the role of authorities and state institutions, which should create conditions for acquiring knowledge, in the process of encouraging education seekers to acquire knowledge and competences by means of all types of education: formal, informal and non-formal.

The concept of "informal education" is revealed as a flexible form of organization of the educational process thanks to its filling with innovative content and new pedagogical technologies. The work draws attention to the fact that in EU countries informal education is perceived by employers on an equal footing with formal education. At the same time, the surge of non-formal education in Ukraine, its spread and impact on various social, age and professional groups of Ukrainians in recent years was noted, which was also facilitated by legislative changes, in particular the Law of Ukraine "On Adult Education" (2022).

It was established that civic education stands alone among the forms and types of non-formal education. In the course of a study of the issue of informal civic education and its development in Ukraine in the national pedagogical opinion, analysis of the activities of public organizations that are subjects of informal civic education highlighted on online platforms, it was concluded that civic education is not only the achievement of a certain level knowledge and competences in this field (both by education seekers and lifelong citizens), but also by promoting their development of critical thinking and media literacy, formation of national self-awareness, civic position, activity and responsibility.

Key words: education, civic education, non-formal education, upbringing, adult education.

УДК 378.04:316.614-057.87

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.19>

Дурманенко Є. А., Кліш І. С.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема соціалізації осіб з особливими освітніми потребами є актуальною й вимагає негайного теоретико-прикладного вирішення. Одним із шляхів її розв'язання є об'єктивне дослідження актуального стану соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, його аналіз і визначення напрямів оптимізації.

Метою статті є розробка та аналіз універсальної методики дослідження рівня соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Реалізація мети досягається шляхом вирішення завдань: уточнення поняття соціалізації особи з особливими освітніми потребами та її результату – соціалізованості; аналіз критеріїв, показників, рівнів соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (на прикладі КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР), які можуть слугувати як універсальні. Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, математичної статистики.

Під соціалізацією розуміємо процес входження людини в соціальне середовище, який може протікати двоюко: 1) пасивне пристосування особистості до вимог соціуму; 2) активна взаємодія людини з соціумом, спрямована на його перетворення та оновлення. Результатом соціалізації є соціалізованість як особистісне новоутворення, яке містить знання про соціальні норми і цінності, відповідне позитивне чи негативне ставлення до них і відповідне їх сприйняття, та активно-творче або ж навпаки байдуже чи пасивне використання у власній життєдіяльності.

Для дослідження відповідних критеріїв та їх показників при діагностуванні рівня соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами визначено пізнавальний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти соціалізації.

Встановлено, що переважаючим в освітньому середовищі закладу вищої освіти є середній рівень соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; високим є показник низького рівня соціалізованості таких студентів і дуже мало студентів з інвалідністю володіють достатнім рівнем соціалізованості. Звідси, логічним є висновок про необхідність пошуку нових змісту, форм і методів соціалізації таких здобувачів у закладах вищої освіти. Важливим є створення розвивального освітнього середовища для осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням досвіду їх життєдіяльності, залученням до організації системи виховних та фізкультурно-оздоровчих заходів.

Подальшого дослідження потребує розробка методичних рекомендацій для забезпечення наступності у вивченні різних аспектів соціалізованості особистості здобувача освіти з особливими освітніми потребами в різні вікові періоди.

Ключові слова: соціалізація, соціалізованість, здобувач освіти, особа з особливими освітніми потребами, соціальна компетентність.

Важливим показником розвитку суспільства є створення та забезпечення рівних умов для соціалізації всіх його членів. Актуальний стан соціалізованості здобувачів освіти слугує реальним визначником наявності тих чи інших освітніх, культурних, фізкультурно-оздоровчих проблем в освітніх закладах. Звідси, актуальною є проблема пошуку універсального інструментарію дослідження рівня соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Аналіз нормативно-правової бази (закони України «Про повну загальну середню освіту», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», «Конвенція про права осіб з інвалідністю», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» та ін.) свідчить про те, що освітній процес у закладах освіти орієнтований на залучення до нього всіх здобувачів освіти й у рамках реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р пріоритетними завданнями залишаються створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, задоволення особливих освітніх потреб всіх учасників освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища.

Питання оптимізації та активізації соціалізації осіб з особливими освітніми потребами як процесу їх активного входження в суспільство, прийняття та засвоєння ними соціальних норм і вимог, знайшли відображення в наукових доробках учених психологів, педагогів, соціологів. Так, Г. Олійник проаналізовано проблеми дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі й шляхи їхньої соціальної адаптації. Соціологічну концептуалізацію освіти аргументовано О. Дікова-Фаворською, зокрема з виокресленням соціалізаційного та соціально адаптаційного аспектів здобувачів середньої та вищої освіти. О. Колишкін досліджував соціальну реабілітацію як складову соціалізації осіб з обмеженими можливостями. Соціологічні аспекти життєвих стратегій розкрито Г. Буровою; специфіку соціалізації підлітків та молоді з особливими потребами проаналізовано Н. Гордієнко. Цікавими й продуктивними є також наукові доробки І. Садової щодо застосування арт-терапії як ефективної технології соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. Конструктивними у контексті дослідження є праці О. Форостян, які стосуються оцінки компетентності студентів щодо викладання фізичної культури в інклюзивних класах.

Отже, проблема дослідження сутності соціалізації як специфічного процесу, пошуку змісту, форм і методів соціалізації осіб з особливими освітніми потребами є, як свідчить аналіз наукових праць, достатньо вивченою. Чітко визначені основні труднощі соціалізації таких осіб, пов'язані насамперед з комунікацією, емоційно-вольовими їх особливостями, нездатністю зчитувати соціальний контекст ситуації, соціальною наївністю й непристосованістю, а також з певними поведінковими особливостями, пов'язаними як з вадами опорно-рухової системи, так і мовленнєвою, психо-емоційною та когнітивною сфер. Однак, недостатньо дослідженими є механізми діагностування реального стану протікання соціалізації та її результативності.

Метою статті є розробка та аналіз універсальної методики дослідження рівня соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Реалізація мети досягається шляхом вирішення завдань: 1. Уточнення поняття соціалізації особи з особливими освітніми потребами та її результату – соціалізованості. 2. Проаналізовано критерії, показники, рівні соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (на прикладі КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР), які можуть слугувати як універсальні. Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, математичної статистики.

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття соціалізації тлумачиться як процес входження людини в суспільство, процес передачі соціального досвіду, який містить суспільні уявлення, ідеали, цінності та норми, алгоритми форм поведінки з метою формування в неї необхідної сукупності соціальних ролей (Н. Лавриченко) [6]. У соціальній педагогіці соціалізація – це двоєдиний процес, який з одного боку, передбачає адаптацію до соціуму, засвоєння його норм і цінностей, а, з іншого, – активну діяльність у соціумі, здатність змінювати його або створювати щось нове (О. Безпалько, Г. Лактіонова).

Нам імпонують визначені С. Харченком дві форми соціалізації: адаптація, або пасивне пристосування людини до середовища і його вимогам, та інтеграція, або активна взаємодія людини з середовищем, де за нею залишається право вибору і здійснення впливу на середовище [8].

Отже, під соціалізацією ми розуміємо процес входження людини в соціальне середовище, який може протікати двоюко: 1) пасивне пристосування особистості до вимог соціуму; 2) активна взаємодія людини з соціумом, спрямована на його перетворення та оновлення.

Результатом соціалізації є соціалізованість особистості як інтегративне утворення, яке виникає в результаті цілеспрямованого й опосередкованого впливу на людину різних факторів.

У ході дослідження нами встановлено, що вчені по-різному визначають структуру досліджуваного новоутворення. Так, Т. Кравченко визначає пізнавальний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти соціалізації, тобто соціалізованість як особистісне новоутворення містить знання про соціальні норми і цінності, відповідне позитивне чи негативне ставлення до них і відповідне їх сприйняття, та активно-творче або ж навпаки байдуже чи пасивне використання у власній життєдіяльності.

З огляду на це, доречно, на нашу думку, саме ці компоненти соціалізації взяти для визначення відповідних критеріїв та їх показників при дослідженні рівня соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами [5].

Зупинимось більш детально на аналізі визначених критеріїв та їх показників. Так, пізнавальний компонент соціалізації репрезентує наявність сукупності знань та уявлень про норми взаємодії в соціумі, сутність соціальних ролей, що є визначальним для власного соціального досвіду здобувача освіти. Власне цей компонент відображає інтелект студента. Крім того, на основі усвідомлених знань про соціальні норми та цінності поступово формується усвідомлення доцільності та необхідності керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці та спілкуванні, здатність до гуманної поведінки в соціумі, вміння поводитися адекватно, толерантно. *Критерієм* пізнавального компоненту соціалізованості відповідно нами визначено знання, а його показниками: успішність здобувачів; знання ними сутності соціальних норм і цінностей, які регулюють відносини між людьми, способів їх реалізації у різних сферах життєдіяльності; спосіб мислення, пізнання навколишньої реальності тощо. У свою чергу, емоційно-ціннісний компонент соціалізації характеризує соціальні емоційні прояви здобувача освіти, його ставлення до людей, прагнення робити добрі вчинки, надавати емоційну підтримку та реалізувати наявні ціннісні орієнтації, що відповідають вищим потребам особистості та соціуму.

За період життя людини: від дошкільної освіти до закінчення навчання в загальноосвітній школі й при вступі до закладу вищої освіти, соціальна позиція людини, її соціальні ролі змінюються. Формується система ustalених ціннісних орієнтацій, які відображають соціальну зрілість та соціальну активність. Так, у здобувачів вищої освіти (студентство) формується вже певна усвідомлена система уявлень про норми соціальної поведінки, відбувається становлення ціннісних та професійно-ціннісних орієнтацій.

Отже, соціалізованість здобувача освіти тісно пов'язана з його емоціями, ціннісними мотивами, які спонукають до дій. Це дає нам змогу визначити емоційно-ціннісний критерій, показниками якого слугують: позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей, адекватна самооцінка, задоволеність власним становищем у групі, мотивація навчання, участі в різних заходах тощо.

Поведінковий компонент соціалізації передбачає насамперед вміння знаходити ефективні форми співробітництва з іншими людьми, проєктувати поведінку в різних соціальних ситуаціях, завдяки власним діям підтримувати свій статус. Саме цей компонент і визначає поведінковий критерій, який проявляється в практичній діяльності особистості, оскільки саме дії, вчинки людини є головним мірилом її життя. До того ж

важлива власна ініціатива в діяльності, потреба у взаємній співдії без рахунку на винагороду, важливість результатів не тільки для самої особистості, але й для оточуючих. До цього критерію нами віднесено й спілкування здобувачів. Показниками поведінкового критерію можуть бути: вміння керуватися соціальними нормами і цінностями у власній поведінці і відносинах з іншими людьми (батьками, дорослими, ровесниками); комунікабельність; ініціативність та активність; самостійність у вирішенні певних проблем; відповідальність за власні дії та вчинки.

Запропоновані нами критерії та їх показники є універсальними, оскільки можуть бути застосованими для здобувачів освіти різних рівнів і ступенів (з урахуванням вікових особливостей від дошкільної освіти до вищої), в тому числі й для осіб з особливими освітніми потребами.

Для визначення актуального стану проблеми експериментальним дослідженням було охоплено 28 студентів з інвалідністю (захворювання різного профілю) КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР, а також були задіяні викладачі та куратори академічних груп. Визначені критерії та показники соціалізованості студентів з особливими освітніми потребами стали основою для дослідження рівнів їх соціалізованості. Нами було визначено три рівні соціалізованості студентів з інвалідністю: низький, середній і достатній.

Для визначення рівня соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами за пізнавальним критерієм нами було проаналізовано успішність студентів на основі аналізу журналів груп; зроблено аналіз розуміння ними деяких соціалізаційних понять; за допомогою бесіди, аналізу творчих робіт, тесту незавершених речень досліджено рівень володіння знаннями про сутність соціальних норм і цінностей. Далі, для дослідження рівня соціалізованості студентів за емоційно-ціннісним критерієм ми використовували бесіди, анкетування («Я і моя група»), психодіагностики для дослідження самооцінки студентів та їх ціннісних орієнтацій. Для визначення рівня соціалізованості студентів з особливими освітніми потребами за поведінковим критерієм були застосовані спостереження, аналіз студентських робіт, бесіди, а також методика дослідження соціальної зрілості.

Узагальнивши одержані експериментальні дані з визначення рівня соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами за кожним із критеріїв, ми дослідили рівень їхньої соціалізованості (таблиця 1 та рис. 1).

Таблиця 1

Розподіл респондентів – студентів за рівнем соціалізованості

Рівень	Кількість	%
достатній	4	15
середній	16	56
низький	8	29

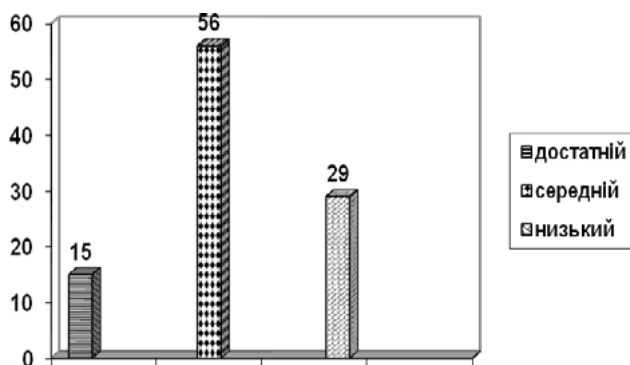


Рис. 1. Рівні соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (у %)

Таким чином, нами встановлено, що переважаючим в освітньому середовищі закладу вищої освіти є середній рівень соціалізованості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (65%); високим є показник низького рівня соціалізованості таких студентів (29%) і лише 6% опитаних студентів з інвалідністю володіють достатнім рівнем соціалізованості. Ці дані свідчать про те, що проблема оптимізації соціалізації студентської молоді з особливими освітніми потребами є надзвичайно актуальною, а відтак, необхідним є пошук нових змісту, форм і методів соціалізації таких здобувачів у закладах вищої освіти.

Насамперед, як нами з'ясовано, мова йде про створення в закладах вищої освіти специфічного освітньо-розвивального середовища для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; адаптацію навчальних програм нормативних та вибіркового освітніх компонентів до вимог інклюзивної освіти; залучення студентів з особливими освітніми потребами до всіх форм і видів культурно-дозвілєвої діяльності в закладі вищої освіти.

Саме це середовище має слугувати формуванню соціальної компетентності особистості з особливими освітніми потребами як індикатора соціалізованості. Факторами формування соціальної компетентності (за М. Докторович) слугують: освітня діяльність студента, його включення в громадську діяльність, міжособистісна взаємодія тощо (рис. 2).



Рис. 2. Фактори формування соціальної компетентності як індикатора соціалізованості здобувача освіти з особливими освітніми потребами

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Н. Борбич, М. Докторович) свідчить про те, що формування соціальної компетентності є складним процесом і результатом соціалізації й передбачає взаємодію психо-соціальних властивостей, якостей і соціальних знань, які проявляються в різних видах діяльності й уможливають особистості відчувати себе повноправним членом суспільства. Що й є надзвичайно актуальним для осіб з особливими освітніми потребами. Підґрунтям для розвитку соціальної компетентності є адаптаційні можливості, здатність людини пристосуватися до труднощів та мінливості середовища. Адже соціальна адаптація пов'язана з перебудовою функціонування тих чи інших властивостей, соціальних механізмів, з напрацюванням нових навичок, звичок, якостей, що сприяє пристосуванню індивіда до різних умов соціального середовища [2].

Схематично соціалізацію особистості як складного процесу входження в соціум, результатом чого є сформованість соціальної компетентності – індикатора соціалізованості нами подано на рис. 3.

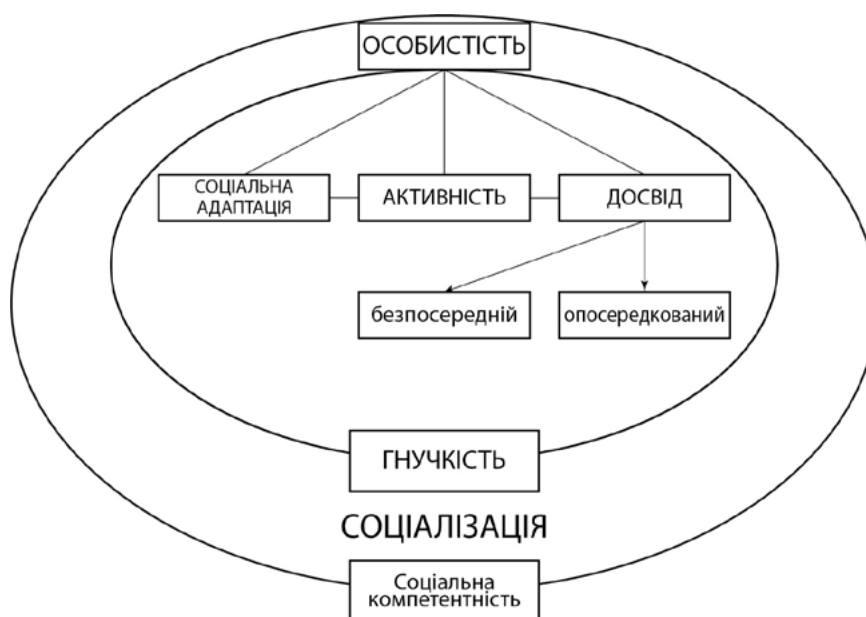


Рис. 3. Соціалізація здобувача освіти з особливими освітніми потребами

Важливим аспектом у створенні розвивального освітнього середовища для осіб з особливими освітніми потребами є врахування життєдіяльності досвіду здобувача, який сприяє формуванню норм і правил як повсякденної, так і професійної поведінки, розвитку його комунікативних та організаторських умінь шляхом залучення до організації системи виховних та фізкультурно-оздоровчих заходів.

Проблема соціалізації особистості з особливими освітніми потребами, формування її соціальної компетентності як індикатора соціалізованості є надзвичайно актуальною й вимагає системного дослідження та пошуку нових форм і методів конструктивного вирішення. Важливим є визначення діагностичного універсального інструментарію для експериментального дослідження реального стану соціалізованості здобувачів освіти в тому чи іншому освітньому закладі. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження дає змогу чітко й конкретно розробити основні напрями активізації процесу соціалізації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, забезпечивши створення в закладі освіти спеціального освітньо-розвивального середовища.

Подальшого дослідження потребує розробка методичних рекомендацій для забезпечення наступності у вивченні різних аспектів соціалізованості особистості здобувача освіти з особливими освітніми потребами в різні вікові періоди.

Використана література:

1. Бочелюк, В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
2. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ, 2007. 208 с.
3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 30, ст. 1.
4. Інвалідність і суспільство : навчальний посібник / заг. ред. Лариса Байда, Ольга Красюкова-Енс. К. : Канадський центр вивчення неповноспраності; ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України», 2012. 188 с.
5. Кравченко Т. В. Категоріальне поле соціалізації. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. Рівне : РДГУ, 2007. Т. 1. С. 98–100.
6. Лавриченко Н.М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : дис... д. пед. н. : 13.00.01. Київ, 2006. С. 113–127.
7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» № 545 від 12 липня 2017 р. (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 617 від 22.08.2018). *Урядовий кур'єр*. 2017. № 137.
8. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Л. : Альма-матер, 2006. 319 с.

References:

1. Bocheliuk, V. Y. (2011) *Psycholohiia liudyny z obmezhenymy mozhlyvostiamy*. [Psychology of a person with disabilities]. Kyiv : Tsentru uchbovoi literatury. 264 s. [in Ukrainian]
2. Doktorovych M. O. (2007) *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi simi* [Formation of social competence of an older teenager from a single-parent family]. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.05 – sotsialna pedahohika. Kyiv. 208 s. [in Ukrainian]
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). [Law of Ukraine «On Education»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*. № 30, st. 1. [in Ukrainian]
4. Invalidnist i suspilstvo : navchalnyi posibnyk: Zah. red. Larysa Baida, Olha Krasiukova-Ens. (2012) [Disability and society: study guide]. K. : Kanadskyi tsentr vyvchennia nepovnospranosti; VHSPO «Natsionalna Asambleia invalidiv Ukrainy». 188 s. [in Ukrainian]
5. Kravchenko T. V. (2017) *Katehoriialne pole sotsializatsii*. [Categorical field of socialization.] *Vyshcha osvita Ukrainy. Tematychnyi vypusk «Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii»*. Rivne : RDHU. T. 1. S. 98–100. [in Ukrainian]
6. Lavrychenko N.M. (2006) *Pedahohichni osnovy sotsializatsii uchnivskoi molodi v krainakh Zakhidnoi Yevropy* [Pedagogical foundations of socialization of student youth in the countries of Western Europe]. dys. d. ped. n., 13.00.01; Kyiv. S. 113–127. [in Ukrainian]
7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2017) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkluzyvno-resursnyi tsentr» № 545 vid 12 lypnia 2017 r. (Iz zminyamy, vnesenyamy zghidno z Postanovoiu KM № 617 vid 22.08.2018). *Uriadovi kurier*. № 137. [in Ukrainian]
8. Kharchenko S. Ya. (2006) *Sotsializatsiia ditei ta molodi v protsesi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia i praktyka*. [Socialization of children and youth in the process of socio-pedagogical activity: theory and practice]. monohrafiia. L. : Alma-mater. 319 s. [in Ukrainian]

Durmanenko E., Klish I. Study of the level of socialization of education acquisitioners with special educational needs

The problem of socialization of persons with special educational needs is urgent and requires an immediate theoretical and applied solution. One of the ways to solve it is an objective study of the current state of socialization of students with special educational needs, its analysis and determination of optimization directions.

The purpose of the article is to develop and analyze a universal methodology for researching the level of socialization of students with special educational needs. The realization of the goal is achieved by solving the tasks: clarifying the concept of socialization of a person with special educational needs and its result – the level of socialization; analysis of criteria, indicators, levels of socialization of students with special educational needs (on the example of KZVO "Lutsk Pedagogical College" VOR), which can serve as universal. Research methods: analysis, synthesis, generalization, systematization, mathematical statistics.

By socialization we understand the process of entering a person into the social environment, which can proceed in two ways: passive adaptation of the individual to the demands of society; active interaction of a person with society, aimed at its transformation and renewal. The result of socialization is socialization as a personal new formation, which contains knowledge about social norms and values, the corresponding positive or negative attitude towards them and the corresponding perception of them, and active-creative or, on the contrary, indifferent or passive use in one's own life.

Cognitive, emotional-value and behavioral components of socialization were determined for the study of relevant criteria and their indicators in diagnosing the level of socialization of students with special educational needs.

It has been established that the prevailing level of education in the educational environment of a higher education institution is the average level of socialization of students with special educational needs; the indicator of the low level of socialization of such students is high, and very few students with disabilities have a sufficient level of socialization. Hence, it is logical to conclude that it is necessary to find new content, forms and methods of socialization of such students in institutions of higher education. It is important to create a developmental educational environment for people with special educational needs, taking into account their life experience, involving them in the organization of the system of educational and physical culture and health activities.

Further research is needed to develop methodological recommendations to ensure continuity in the study of various aspects of the socialization of the personality of an education seeker with special educational needs in different age periods.

Key words: socialization, socialization, education seeker, person with special educational needs, social competence.

УДК 373.2-051:378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.20>

Дурманенко О. Л.

ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У процесі реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців важливою є проблема формування оцінювально-аналітичної компетентності. Ця компетентність дає змогу педагогічним працівникам закладу дошкільної освіти об'єктивно діагностувати та аналізувати якість організації освітньої діяльності та її результативність у контексті вимог державного стандарту дошкільної освіти. Звідси актуальність проблеми є очевидною.

Мета статті полягає в аналізі змісту, форм і методів формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх вихователів у процесі їх професійної підготовки. Для реалізації визначеної мети необхідним є вирішення наступних завдань: уточнення змісту поняття оцінювально-аналітичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти та її структури; аналіз специфіки формування оцінювально-аналітичної компетентності у процесі вивчення здобувачами вищої освіти освітнього компоненту «Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти» підготовки бакалавра, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта, за освітньою програмою Дошкільна освіта. Методи дослідження: аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації.

У статті уточнено визначення досліджуваного поняття як здатності майбутнього фахівця успішно виконувати професійні функції, здійснювати та аналізувати результати моніторингу якості освітньої діяльності з метою коригування освітнього процесу відповідно до можливостей і потреб здобувачів освіти, а також діагностувати й інтерпретувати реальний рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної освіти. Відповідно до структури оцінювально-аналітичної компетентності когнітивною її складовою визначено систему моніторингових знань; операційно-технологічною – моніторингові вміння та навички; а також наголошено на мотиваційно-ціннісній складовій як особистісному її компоненті.

Доведено, що нормативний освітній компонент «Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти» підготовки бакалавра, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта, за освітньою програмою Дошкільна освіта (ВНУ імені Лесі Українки) слугує одним із засобів формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх вихователів.

Подальшого дослідження потребує розробка методичних рекомендацій з вибору інструментарію діагностування сформованості моніторингових умінь і навичок у здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Ключові слова: оцінювально-аналітична компетентність, моніторинг, якість дошкільної освіти, здобувач вищої освіти, освітній компонент.

Об'єктивне та професійне оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти, аналіз його результатів та коригування мети, змісту, форм і методів організації та реалізації навчально-виховного процесу в сучасному закладі, створення розвивального середовища є одним із важливих чинників оптимізації дошкільної освіти. Невипадково у Професійному стандарті «Вихователя закладу дошкільної освіти» однією із провідних професійних компетентностей визначено оцінювально-аналітичну як здатність вихователя здійснювати й інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності, а також визначати рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної

освіти [3]. Звідси *актуальною* є проблема пошуку нових підходів до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, орієнтованого на формування моніторингових знань, умінь та навичок майбутніх фахівців – здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта; формування їх знань та вмінь аналізувати результати моніторингу якості дошкільної освіти й відповідно коригувати освітню діяльність закладів дошкільної освіти та якісно діагностувати сформованість ключових компетентностей у здобувачів дошкільної освіти (відповідно до державного стандарту дошкільної освіти [4]).

Проблема формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх фахівців, як свідчить аналіз різних наукових публікацій, не є новою. Так, використання міжнародного інструментарію у дослідженні якості освітньої діяльності сучасного закладу дошкільної освіти (ECERS) аналізують Н. Гагаріна та С. Скурченко. Методологічні засади оцінювання як складника моніторингу якості дошкільної освіти висвітлюються в працях О. Косенчук та Ю. Косенчук. У свою чергу, А. Богуш у навчальному посібнику «Методична робота в закладах дошкільної освіти» детально розкриває сутнісно-технологічні аспекти контрольно-аналітичної діяльності вихователя-методиста в закладі дошкільної освіти. Т. Смагіна досліджує деонтологічну складову оцінювально-аналітичної компетентності педагога. С. Покрова аналізує критерії, рівні та показники сформованості оцінювальної компетентності вчителів початкових класів. К. Крутій зупиняється на вивченні теоретичних основ та практичних аспектах здійснення моніторингу освітньої діяльності сучасного закладу дошкільної освіти, акцентуючи увагу на тому, що саме моніторинг є дієвим засобом управління якістю дошкільної освіти. Специфіку оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти вивчає О. Дурманенко. Звідси логічно випливає, що досліджувана проблема певною мірою вивчена.

Метою статті є аналіз змісту, форм і методів формування оцінювально-аналітичної компетентності майбутніх вихователів у процесі їх професійної підготовки. Для реалізації визначеної мети необхідним є вирішення наступних завдань: 1) уточнення змісту поняття оцінювально-аналітичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти (ЗДО) та її структури; 2) аналіз специфіки формування оцінювально-аналітичної компетентності у процесі вивчення здобувачами вищої освіти освітнього компоненту (ОК) «Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти» підготовки бакалавра, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта, за освітньою програмою Дошкільна освіта. *Методи дослідження*: аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації.

Професійна підготовка майбутніх фахівців ґрунтується на компетентнісному підході, згідно якого результатом системи професійної підготовки є професійна компетентність фахівця як базова характеристика його професійної діяльності, що містить змістовий (знанневий) та процесуальний (умінневий) компоненти. Коли ж ми говоримо про професійну компетентність майбутніх педагогічних працівників закладу дошкільної освіти (як і вчителів початкової школи, інших педагогів), то йдеться про професійно-педагогічну компетентність як складну систему професійно-особистісних якостей педагога, яка формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для педагога особистісних якостей [5]. Зауважимо також, що саме поняття компетентності акцентує увагу на ключових питаннях поведінки особистості фахівця, які впливають на результати його діяльності, тобто компетентність – це здатність вирішувати виробничі завдання, в той час, як компетенція є стандартом поведінки, що забезпечує цю здатність.

Для розкриття сутності оцінювально-аналітичної компетентності доцільно, на нашу думку, скористатися визначеною в Законі України «Про освіту» категорією компетентності як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особистості успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [6].

У професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» трудовою функцією вихователя закладу дошкільної освіти визначено організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу [3]. Для успішної реалізації цієї функції слугує низка фахових компетентностей, серед яких чільне місце займає й оцінювально-аналітична компетентність, яка визначена як здатність здійснювати та інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу відповідно до можливостей і потреб здобувачів освіти та визначати рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної освіти [3].

Стосовно структури професійної компетентності, то І. Смагін визначає три її основні компоненти [7]: когнітивну складову – базові знання; особистісну – ставлення, оціночні судження та цінності та операційно-технологічну складову – практичні уміння, навички та досвід.

Конструктивними у контексті нашого дослідження є міркування Т. Смагіної, яка наголошує на ролі саме другого компоненту у структурі оцінювально-аналітичної компетентності педагога. Вчена зазначає, що саме цей компонент яскраво розкриває особистісні риси педагога, наприклад, здатність відчувати проблеми, проявляти співчуття, виявляти справедливість, толерантність, повагу до вихованця, гнучкість мислення, цілеспрямованість, що дає можливість розкрити мотиви і прагнення здобувачів освіти. Авторка визначає мотиваційно-ціннісну складову як особистісний компонент, як деонтологічний складник оцінювально-аналітичної компетентності педагога [8].

Узагальнивши різні підходи до визначення змісту оцінювально-аналітичної компетентності, її структури та специфіки професійної діяльності майбутніх вихователів, нами уточнено визначення досліджуваного поняття як здатності майбутнього фахівця успішно виконувати професійні функції, здійснювати та

аналізувати результати моніторингу якості освітньої діяльності з метою коригування освітнього процесу відповідно до можливостей і потреб здобувачів освіти, а також діагностувати й інтерпретувати реальний рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної освіти.

Відповідно до структури оцінювально-аналітичної компетентності когнітивною її складовою є знання: засади здійснення моніторингу в освітньому процесі; технології проведення моніторингу якості освітньої діяльності; сфер застосування результатів моніторингу якості освітньої діяльності; методи оцінки результатів рівня сформованості ключових компетентностей у здобувачів освіти; сфери застосування результатів оцінки рівня сформованості ключових компетентностей у здобувачів освіти. А також – операційно-технологічний компонент – вміння та навички: дотримуватись вимог здійснення моніторингу освітньої діяльності в ЗДО; обирати відповідні цілям моніторингу критерії, індикатори, методи моніторингу якості дошкільної освіти; інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу, забезпечення комфортного переходу з сімейного до освітнього середовища, з закладу в заклад, з рівня дошкільної освіти на рівень початкової освіти, комунікації з батьками; обирати та застосовувати методи оцінки результатів рівня сформованості ключових компетентностей та спільних для них умінь у здобувачів освіти; інтерпретувати результати оцінки рівня сформованості ключових компетентностей у здобувачів освіти для адаптації та коригування освітнього процесу та комунікації з батьками (рис. 1).

Особистісна складова оцінювально-аналітичної компетентності вихователя інтегрує когнітивну та операційно-технологічну складові й найбільшою мірою враховує специфіку професійної діяльності: організацію освітнього дитячого розвивального середовища, взаємодію не лише з дітьми дошкільного віку – здобувачами дошкільної освіти, але з їхніми батьками, з громадськістю, з медичними, культурними закладами, наступність з освітнім процесом у початковій школі тощо, а також забезпечує достовірність та об'єктивність аналізу результатів оцінювальної діяльності.

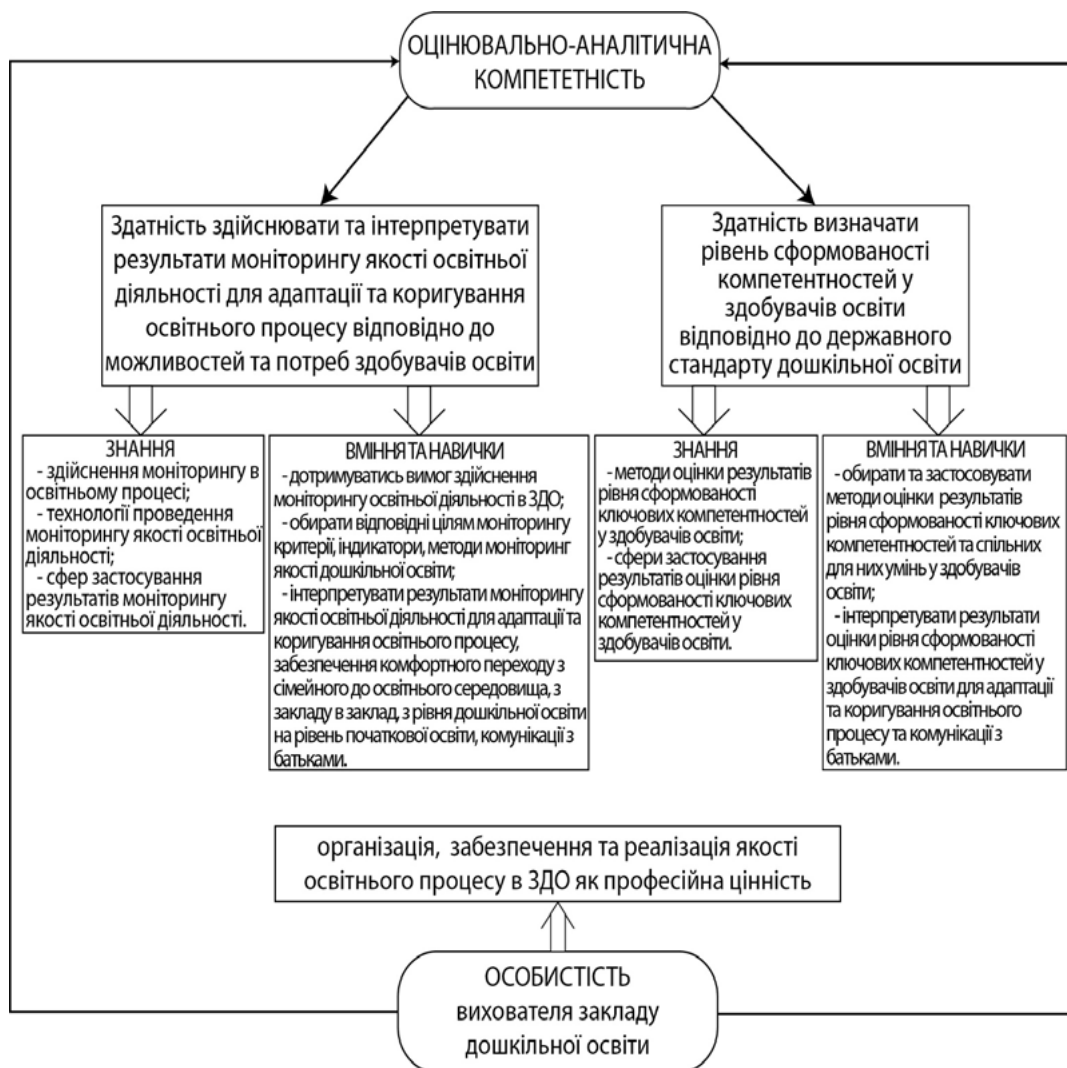


Рис. 1. Сутнісно-структурний аналіз оцінювально-аналітичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти

З метою формування оцінювально-аналітичної компетентності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здобувачі вищої освіти у Волинському національному університеті імені Лесі Українки вивчають нормативний освітній компонент «Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти» підготовки бакалавра, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта, за освітньою програмою Дошкільна освіта. Мета викладання цього освітнього компонента полягає в усвідомленому засвоєнні здобувачами освіти цілісної системи знань з теорії оцінювання як компонента моніторингу якості дошкільної освіти; формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в контексті об'єктивного оцінювання, аналізу його результатів та забезпечення якості дошкільної освіти [1]. Змістом освітнього компонента є узагальнене сучасне розуміння змісту оцінювання як складової моніторингу в контексті забезпечення якості дошкільної освіти. Вивчається в сьомому семестрі, формою контролю є екзамен. На вивчення освітнього компонента відведено 3 кредити (90 годин), у тому числі: 30 годин лекційних, 28 год. практичних, 6 год. консультації та 26 год. самостійної роботи.

Зміст освітнього компоненту передбачає усвідомлене засвоєння студентами двох змістових модулів: ЗМ 1. Теоретичні основи оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти та ЗМ 2. Методичні аспекти організації оцінювання якості дошкільної освіти. Зауважимо, що важливим завданням вивчення даного освітнього компонента є не лише і не стільки формування моніторингових знань, але й формування практичних моніторингових умінь і навичок. З огляду на це, всі практичні заняття орієнтовані на формування цих умінь і передбачають розробку студентами програми моніторингу, підбір інструментарію для дослідження якості освітнього процесу в ЗДО, аналіз результатів сформованості компетентностей здобувача дошкільної освіти та ін.

На кожному із занять здобувачі вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта інтегрують набуті психолого-педагогічні професійні знання, знання з освітнього компонента «Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти», досвід практичної підготовки для об'єктивного оцінювання сформованості компетентностей дитини дошкільного віку, їх аналізу та розробки коригувальних програм оптимізації якості дошкільної освіти.

Ключовими компетентностями дитини дошкільного віку в Державному стандарті визначені: рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрова, соціально-громадянська, мистецько-творча та інші, які мають продовження в початковій школі й упродовж життя (рис. 2) [2].



Рис. 2. Ключові компетентності дитини дошкільного віку

Формуванню практичних умінь і навичок здійснення оцінювання якості дошкільної освіти, реального стану освітньої діяльності сучасного закладу дошкільної освіти сприяють також завдання для самостійної роботи студентів. Для прикладу, на вивчення теми «Інструментарій оцінювання якості дошкільної освіти. Алгоритм проведення оцінювання» відведено 8 годин самостійної роботи й винесено наступні завдання:

1. Проаналізувати вимоги до оцінювання освітнього процесу ЗДО.
2. Методи оцінки якості організації освітнього процесу ЗДО.

3. Дібрати й обґрунтувати методики для діагностування того чи іншого аспекту в організації освітнього процесу ЗДО.

4. Розробити схеми діагностування різних аспектів діяльності ЗДО: діяльність вихователів; готовність майбутніх вихователів; діагностування готовності дітей до школи; рівень взаємодії ЗДО та батьків; маркетингова діяльність ЗДО.

5. Розробити алгоритм проведення оцінювання за одним із обраних аспектів (аргументувати свій вибір).

Аналогічно, практично орієнтованими є також завдання для самостійної роботи здобувачів освіти й для вивчення наступної теми «Програма оцінювання якості дошкільної освіти. Аналіз результатів. Напрями забезпечення якості дошкільної освіти»:

1. Розробити програму оцінювання якості дошкільної освіти.

2. Провести діагностування за розробленою програмою й методикою.

3. Підготувати й оформити звіт за результатами проведеного дослідження.

4. Розробити корегувальну програму в разі необхідності (обґрунтувати її) з окресленням основних напрямів забезпечення якості дошкільної освіти.

Після вивчення освітнього компоненту розроблені оцінювальні та корегувальні програми здобувачі освіти презентують перед студентською аудиторією. Обов'язково запрошені керівники педагогічних практик, а також стейкхолдери: вихователі та керівники закладів дошкільної освіти. Таке спільне обговорення результатів оцінювальної діяльності студентами якості дошкільної освіти реально визначає шляхи її оптимізації.

Висновок. Важливим чинником оптимізації освітньої діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти є своєчасне та об'єктивне її оцінювання та компетентний аналіз сформованості ключових компетентностей у здобувачів дошкільної освіти, що власне й є головною метою діяльності закладу дошкільної освіти. Реалізувати таке оцінювання можна лише при наявності оцінювально-аналітичної компетентності як однієї із провідних фахових професійних компетентностей. Звідси, проблема дослідження є актуальною й такою, що потребує теоретико-практичного вирішення. На формування цієї компетентності й орієнтований нормативний освітній компонент «Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти» підготовки бакалавра, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта, за освітньою програмою Дошкільна освіта (ВНУ імені Лесі Українки).

Подальшого дослідження потребує розробка методичних рекомендацій з вибору інструментарію діагностування сформованості моніторингових умінь і навичок у здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта (з урахуванням специфіки професійної діяльності).

Використана література:

1. Дурманенко О. Л. Оцінювання та забезпечення якості дошкільної освіти. Силабус: силабус нормативної навчальної дисципліни. Луцьк, ВНУ ім. Лесі Українки, 2021. 12 с.
2. Дурманенко О. Л. Специфіка оцінювання якості освітньої діяльності закладу дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Класичний приватний університет. № 83. 2022. С. 24–30.
3. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
4. Про затвердження базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021. UR : <https://mon.gov.ua/ua/>
5. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд. : В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.
6. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Смагін І.І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*. Випуск 3 (33). URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5001
8. Смагіна Т. М. Деонтологічний складник оцінювально-аналітичної компетентності педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Випуск 2 (49). С. 198–202.

References:

1. Durmanenko O. L. (2021) Otsiniuvannia ta zabezpechennia yakosti doshkilnoi osvity. [Assessment and quality assurance of preschool education]. Syllabus: syllabus normatyvnoi navchalnoi dystsypliny. Lutsk, VNU im. Lesi Ukrainky. 12 s. [in Ukrainian]
2. Durmanenko O.L. (2022) Spetsyfika otsiniuvannia yakosti osvithoi diialnosti zakladu doshkilnoi osvity. [The specifics of assessing the quality of educational activities of a preschool education institution]. Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Klyasychnyi pryvatnyi universytet. № 83. S. 24–30. [in Ukrainian]
3. Profesiynyi standart “Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity”. [Professional standard “Preschool teacher”] URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian]
4. Pro zatverdzhennia bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnogo standartu doshkilnoi osvity). [On approval of the basic component of preschool education (State Standard of Preschool Education)] Nakaz MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/> [in Ukrainian]
5. Profesiina kompetentnist vchytelia pochatkovykh klasiv: navchalno- metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv (2018) [Professional competence of primary school teachers: educational and methodical manual for teachers.] / Avtory-uporiad.: V. Ye. Bereka, A. V. Halas. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2018. 496 s. [in Ukrainian]
6. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 roku № 2145-VIII. [Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 roku № 2145-VIII.] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]

7. Smahin I.I. Struktura profesiinoi kompetentnosti pedahoha: normatyvno-funktsionalnyi pidkhid. [The structure of a teacher's professional competence: a normative-functional approach.] Narodna osvita. Vypusk 3 (33). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5001 [in Ukrainian]
8. Smahina T. M. (2021) Deontolohichnyi skladnyk otsiniuvalno-analitychnoi kompetentnosti pedahoha. [Deontological component of teacher's evaluation and analytical competence.] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota». 2021. Vypusk 2 (49). S. 198–202. [in Ukrainian]

Durmanenko O. Formation of evaluation and analytical competence in future teachers of pre-school education institutions

In the process of implementation of the competence approach to professional training of future specialists, the problem of formation of evaluative and analytical competence is relevant. This competence enables the pedagogical workers of the pre-school education institution to objectively diagnose and analyze the quality of the organization of educational activities and its effectiveness in the context of the requirements of the state standard of preschool education. Hence, the urgency of the problem is obvious.

The purpose of the article is to analyze the content, forms and methods of forming the evaluative and analytical competence of future educators in the process of their professional training. In order to realize the defined goal, it is necessary to solve the following tasks: clarification of the content of the concept of evaluative and analytical competence of the educator of the preschool education institution and its structure; analysis of the specifics of the formation of evaluative and analytical competence in the process of studying by students of higher education of the educational component "Evaluation and quality assurance of preschool education" of bachelor's training, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 012 Preschool education, according to the educational program Preschool education. Research methods: analysis, synthesis, generalization and systematization.

The article clarifies the definition of the researched concept as the ability of a future specialist to successfully perform professional functions, to carry out and analyze the results of monitoring the quality of educational activities in order to adjust the educational process in accordance with the capabilities and needs of education seekers, as well as to diagnose and interpret the real level of competence formation in education seekers in accordance with state standard of preschool education. In accordance with the structure of evaluative and analytical competence, a system of monitoring knowledge is defined as its cognitive component; operational and technological – monitoring skills and abilities; and also emphasized the motivational and value component as its personal component.

It has been proven that the normative educational component "Assessment and quality assurance of preschool education" of bachelor's training, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 012 Preschool education, according to the educational program Preschool education (Lesia Ukrainka University) serves as one of the means of forming the evaluative and analytical competence of future teachers

Further research is needed to develop methodological recommendations for the selection of tools for diagnosing the formation of monitoring skills and abilities among students of higher education in the specialty 012 Preschool education.

Key words: *evaluative and analytical competence, monitoring, quality of preschool education, student of higher education, educational component.*

УДК 378.22:376

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.21>

Звєкова С. М.

**НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КРИЗЬ ПРИЗМУ ВИМОГ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Навчально-дослідницька діяльність є важливою складовою професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти. Цей вид діяльності сприяє формуванню не тільки професійної компетентності, але і критичного мислення, творчих здібностей та навичок самостійної роботи. У сучасних умовах вимоги ринку праці до фахівців значно змінилися, тому педагогічні заходи повинні бути спрямовані на формування у студентів професійної компетентності, яка відповідає сучасним вимогам ринку праці. Для цього потрібно використовувати різні методи і прийоми навчання, які сприятимуть розвитку в майбутніх бакалаврів спеціальної освіти необхідних навичок і знань.

У статті висвітлено роль навчально-дослідницької діяльності, її методи та форми крізь призму вимог до професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти. Представлено огляд розробленості теми у сучасній педагогічній науці. Наводиться власне визначення поняття «професійна підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти» на базі аналізу наукових робіт дослідників. Систематизовано вимоги, що висувуються до професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти. Досліджуються способи їхньої реалізації у навчально-дослідницької діяльності студентів. Зокрема, пропонується застосовувати такі методи, як проектне навчання, використання інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання (групові дискусії, рольові ігри, квести професійного характеру). Формами організації навчально-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти є практичні заняття, курсові та дипломні проекти, взаємодія з практикуючими фахівцями, спеціальні курси, методичні семінари для підвищення рівня підготовки викладачів до організації наукового пошуку із спеціальної освіти.

Здійснено аналіз пілотного дослідження, а саме результатів анкетування студентів III курсу педагогічного факультету спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія). У анкетуванні взяли участь 20 студентів, які послідовно оцінили навчально-дослідницьку діяльність під час навчання у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті.

Ключові слова: спеціальна освіта, навчально-дослідницька діяльність, професійна підготовка, бакалавр.

Освіта є ключовим фактором розвитку суспільства; вона не лише забезпечує людині необхідні знання, вміння та навички для розвитку особистості, а й впливає на економічне, соціальне та культурне життя країни. Особливо важливим є професійне навчання та підготовка майбутніх фахівців, які забезпечують ефективне функціонування соціуму у всіх його галузях.

Спеціальна освіта є важливою складовою системи освіти, яка забезпечує підготовку фахівців для роботи з людьми з особливими потребами. Навчально-дослідницька діяльність у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти є одним з ефективних способів формування необхідних знань, навичок та вмінь у здобувачів вищої освіти.

Аналіз наукових джерел з питань використання потенціалу навчально-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти переконує в тому, що ця проблема є надзвичайно актуальною. Так, М. Литвинова, яка вивчає роль навчально-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів-дефектологів, правомірно зазначає, що навчально-дослідницька діяльність є важливим елементом професійної підготовки майбутніх фахівців та дозволяє студентам здобувати практичні навички та знання, необхідні для роботи з людьми з особливими потребами. Поряд з цим О. Беленька та І. Маруніч, які висвітлюють особливості організації навчально-дослідницької діяльності студентів спеціальності «соціальна робота», наголошують на тому, що навчально-дослідницька діяльність є одним з провідних методів формування необхідних знань та вмінь у студентів спеціальної освіти. Автори небезпідставно акцентують на тому, що саме в процесі навчально-дослідницької діяльності студенти здійснюють пошук, аналіз та оцінку інформації, у них формується критичне мислення та самостійність у прийнятті рішень [1].

Натомість М. Іваненко підкреслює значущість навчально-дослідницької діяльності в професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти саме в аспекті її потенціалу у формуванні креативних здібностей студентів. Автор вказує, що студенти, які беруть участь у наукових проєктах та дослідженнях, більш активно набувають практичних навичок, розвивають здатність до самостійної роботи та здійснення аналізу отриманих результатів [4].

Ці ідеї простежуються й у науковій праці О. Косаревої, яка вивчає вплив навчально-дослідницької діяльності на професійну компетентність майбутніх бакалаврів спеціальної освіти. Науковець підкреслює, що в процесі науково-дослідницької діяльності здобувачі вищої освіти отримують досвід роботи з літературою, генерації та втілення дослідницького задуму, організації емпіричного дослідження, аналізу отриманих результатів. Автор доводить, що навчально-дослідницька діяльність позитивно впливає на розвиток професійних компетенцій студентів.

На суто організаційних аспектах навчально-дослідницької діяльності у процесі підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти зупиняється І. Швець. Так, автор вказує на необхідність створення науково-дослідницьких груп, що дозволяє краще організувати студентський науковий пошук, інтегрувати наукові методи в навчальний процес закладів вищої освіти, актуалізувати вміння самостійної роботи [8, с. 15].

Варто наголосити, що останнім часом перехід до дистанційного навчання актуалізувало проблеми розробки та впровадження інноваційних форм і методів навчання та дослідження. Наприклад, особливу увагу науковців привернула проблема розробки та застосування проєктно-орієнтованого навчання як виду науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. Зокрема Х. Chen, Х. Huang розкрили вплив проєктно-орієнтованого навчання на розвиток критичного мислення та формування вміння розв'язувати проблеми у майбутніх викладачів [9]. До того ж S. Kim, J. Kim висвітлили вплив програм STEM-освіти на творчість, вміння розв'язувати проблеми та самоефективність старшокласників [10].

Утім роль науково-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти потребує більш ґрунтовного висвітлення.

Мета статті – розкрити методи та форми організації навчально-дослідницької діяльності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти різь призму вимог до їхньої професійної підготовки.

Завдання статті – висвітлити сутність та особливості професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти, сформулювати основні вимоги до неї, найважливіші методи та форми організації навчально-дослідницької діяльності, схарактеризувати результати емпіричного дослідження

У сучасних реаліях та з урахуванням огляду фахової літератури професійну підготовку майбутніх бакалаврів спеціальної освіти доцільно розкрити як систему педагогічних заходів, спрямованих на формування у студентів професійної компетентності відповідно до вимог сучасного ринку праці. Сутність професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти доцільно розкрити як процес формування системи загальних та спеціальних компетентностей, котрі актуалізуються в процесі практичної реалізації завдань фахової діяльності, в тому числі інноваційного характеру. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти має забезпечувати розвиток не тільки теоретичних знань, а й практичних умінь, сприяти збагаченню досвіду, відповідаючи запитам високої конкурентоспроможності.

Слід підкреслити, що згідно зі стандартами вищої освіти в Україні, професійна підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти передбачає отримання ними знань, умінь та навичок, необхідних для виконання професійних завдань відповідно до вимог ринку праці. Згідно зі стандартами бакалаврської освіти, ці вимоги повинні враховувати особливості професії, що вивчається, та включати у себе підготовку майбутніх фахівців до здійснення науково-дослідної діяльності, підвищення рівня їхньої професійної майстерності та розвитку особистісних якостей.

Однією з пріоритетних особливостей підготовки є формування системи компетентностей, які є необхідними для успішної професійної діяльності з дітьми з особливими потребами з урахуванням вітчизняних та зарубіжних інноваційних здобутків. Наголосимо, що згідно з дослідженнями, проведеними Г. Мітрофановою, компетентність майбутніх бакалаврів спеціальної освіти включає у себе цінності, мотиви, настанови, знання, вміння, досвід та особистісні якості [5, с. 58].

Іншою важливою особливістю професійного становлення майбутніх бакалаврів спеціальної освіти є підвищення ефективності саме практичної складової їхньої підготовки до роботи з дітьми. Згідно з дослідженнями, проведеними І. Яремчуком, високий рівень практичної підготовки, яка містить розгалужену систему практичних занять обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів, а також різні види практик, дає можливість постійно розвивати систему набутих знань та оволодівати на цій основі найсучаснішими методами спеціальної освіти.

До того ж професійна підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти має передбачати формування загальних компетентностей, які необхідні для успішної роботи в будь-якій галузі; наголосимо, що серед таких компетентностей пріоритетними є інформаційно-технологічна, комунікативна, соціальна, міжкультурна тощо. Додамо, що неабиякої значущості набуває й здатність до критичного мислення, самостійної роботи, командної діяльності, генерації творчих ідей.

Серед найважливіших вимог до професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти має сенс виокремити такі, як-от

- знання теоретичних основ та методів спеціальної освіти. Це актуалізує необхідність оволодіння студентами основними теоретичними підходами до спеціальної освіти, практичним досвідом взаємодії з дітьми з особливими потребами, а також розуміння потреб дітей з різними видами і ступенями фізичних, розумових та поведінкових порушень;

- володіння професійними навичками, що відображає здатність створювати індивідуальні плани навчання та розвитку для дітей з особливими потребами, використання різноманітних педагогічних методів та технологій, управління класом, взаємодію з батьками та колегами;

- озвиток критичного мислення та проблемного мислення; ця вимога віддзеркалює необхідність підготовки майбутніх бакалаврів до аналізу та оцінки різних підходів до впровадження спеціальної освіти, визначення проблем у навчальному процесі та пошуку ефективних рішень для їх вирішення;

- володіння комунікативними вміннями, що відбиває здатність здобувачів вищої освіти ефективно спілкуватися з дітьми з особливими потребами, їхніми батьками, колегами та іншими учасниками освітнього процесу. Наголосимо, що це включає вміння вести діалог, використовувати також і сучасні інформаційно-комунікаційні технології та наочні матеріали;

- розуміння соціально-культурного контексту: майбутні бакалаври повинні аналізувати та створювати сприятливий для дітей з особливими потребами соціальний та культурний контекст, в якому вони виховуються, досліджувати, як він впливає на їхнє навчання та розвиток. Варто акцентувати на важливості того, що бакалаври спеціальної освіти мають бути здатними працювати з представниками різних культур, виявляючи толерантність й повагу.

Наголосимо, що важливим засобом реалізації окреслених вище вимог є саме навчально-дослідницька діяльність, котра може бути організована із застосуванням різноманітних методів. Так, одним із ефективних методів є проєктне навчання; науковці (О. Тарасенко) доречно пропонують за допомогою проєктів розширювати практичний досвід здобувачів вищої спеціальної освіти, розвивати до того ж їхні комунікативні навички та вміння працювати в команді, що є необхідними для майбутньої професійної діяльності [7].

Не менш важливими є й інноваційні технології, зокрема О. Бойко наголошує на використанні цих технологій як засобу створення інтелектуально-пізнавальної мотивації здобувачів вищої освіти й підвищення рівня результативності навчального процесу. Науковець у цьому контексті акцентує на важливості організації віртуальних лабораторій, що дозволяють майбутнім бакалаврам спеціальної освіти отримати практичні навички без необхідності доступу до фізичних лабораторій [2].

Використання інтерактивних методів навчання, таких як групові дискусії, рольові ігри, квести професійного характеру тощо, допомагає залучити студентів до активної навчальної діяльності та забезпечує їхню активну участь у процесі самопідготовки як фахівців-дослідників.

Аналіз наукових публікацій дозволив систематизувати форми організації навчально-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти, серед яких доцільно назвати такі, як-от:

- практичні заняття,
- курсові та дипломні проєкти,

- взаємодія з практикуючими фахівцями,
- спеціальні курси,
- методичні семінари для підвищення рівня підготовки викладачів до організації наукового пошуку із спеціальної освіти.

Насамперед зазначимо, що в процесі практичних занять студенти мають змогу взаємодіяти з дітьми з особливими потребами та навчатися застосовувати педагогічні методи та технології, що допомагає їм отримати практичні навички та підвищити рівень своєї компетентності.

Натомість виконання курсових та дипломних проектів дає студентам можливість збагачувати наукові знання та застосувати вміння на практиці в ході проведення емпіричних досліджень, розвиваючи свої дослідницькі навички.

У цьому аспекті значущою є й взаємодія з практикуючими фахівцями, які можуть поділитися своїм досвідом та знаннями про роботу з дітьми з особливими потребами та допомогти студентам оволодіти методами та прийомами того, як ефективно застосовувати свої знання та вміння на практиці.

Наголосимо й на важливості впровадження в навчально-виховний процес спеціальних курсів у форматі вибіркового освітніх компонентів, котрі дозволяють студентам досліджувати специфіку роботи з дітьми з особливими потребами та отримувати нові знання та практичні навички від викладачів-науковців у галузі спеціальної освіти.

Окрім окресленого вище, для забезпечення якісної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти до роботи з дітьми з особливими потребами необхідно мати висококваліфікованих викладачів, які мають досвід такої діяльності та володіють необхідними компетенціями. Отож актуальним є залучення викладачів до методичних семінарів з метою розвитку у них готовності до розробки й впровадження методичного забезпечення навчального процесу в розрізі окресленої проблеми. Також важливим елементом є підготовка викладачів до розробки методичних рекомендацій та вказівок для навчального процесу, яке допомагає студентам засвоїти теоретичні знання та практичні навички роботи з дітьми з особливими потребами.

Задля оцінювання ролі навчально-дослідницької діяльності крізь призму вимог до професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти нами було проведене пілотажне дослідження, а саме анкетування студентів III курсу педагогічного факультету спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія). У анкетуванні взяли участь 20 студентів, які послідовно оцінили навчально-дослідницьку діяльність під час навчання у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті.

Отримані результати показали, що 70% респондентів у цілому задоволені пропедевтичною роботою до підготовки студентів до проведення навчально-дослідницької діяльності в університеті; так, на запитання «Чи задоволені Ви рівнем знань та вмінь, які Ви отримали в процесі підготовки до навчально-дослідницької діяльності?» позитивно відповіли 80% студентів. Рівень організації навчально-дослідницької діяльності у закладі вищої освіти був оцінений як високий 70% студентів, середній – 25%, низький – лише 5%. При цьому, як зазначили студенти, є високим ступінь підтримки здобувачів вищої освіти з боку викладацького складу (75%), при цьому 25% респондентів оцінили ступінь підтримки як середній.

На запитання «Як Ви оцінюєте ефективність використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі організації навчально-дослідницької діяльності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти?» 70% респондентів указали на високий рівень, 30% – на середній рівень.

Щодо впливу навчально-дослідницької діяльності на подальшу кар'єру студентів, 80% опитаних заявили, що навчально-дослідницька діяльність на високому рівні впливає на їхню кар'єру та допомагає в здобутті більш високої посади, лише 20% вважають, що такий вплив може бути оцінений на середньому рівні.

Висновки. Професійну підготовку майбутніх бакалаврів спеціальної освіти доцільно розглядати як процес формування системи загальних та спеціальних компетентностей, котрі актуалізуються в процесі практичної реалізації завдань фахової діяльності, в тому числі інноваційного характеру. Найважливіші вимоги до професійної підготовки майбутніх бакалаврів спеціальної освіти є такі, як-от знання теоретичних основ та методів спеціальної освіти; володіння професійними навичками, що віддзеркалює спроможність розробляти студентами індивідуальні плани навчання та розвитку для дітей з особливими потребами; розвиток критичного та проблемного мислення; володіння комунікативними вміннями, здатністю спілкуватися як з дітьми з особливими потребами, так і їхніми батьками, колегами; розуміння соціально-культурного контексту, сприятливого для дітей з особливими потребами, врахування особливостей середовища, в якому вони зростають.

Пріоритетним засобом реалізації окреслених вище вимог є навчально-дослідницька діяльність, котра може бути організована із застосуванням таких методів, як, наприклад, проектне навчання, використання інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання (групові дискусії, рольові ігри, квести професійного характеру). Формами організації навчально-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти є практичні заняття, курсові та дипломні проекти, взаємодія з практикуючими фахівцями, спеціальні курси, методичні семінари для підвищення рівня підготовки викладачів до організації наукового пошуку із спеціальної освіти.

З метою оцінки ролі та якості організації навчально-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти, було проведено анкетування студентів III курсу педагогічного факультету спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія). У анкетуванні взяли участь 20 студентів, які оцінили навчально-дослідницьку діяльність під час навчання у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті.

Аналіз результатів показав у цілому високу оцінку студентами ролі та якості організації навчально-дослідної діяльності у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти.

Перспективи наукових розвідок полягають у розробці та впровадженні методичного інструментарію реалізації педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти.

Використана література:

1. Бельська О. Л., Маруніч І. В. Організація навчально-дослідницької діяльності студентів спеціальності «Соціальна робота». *Науковий журнал «Фізико-математична освіта»*. Випуск 2(5), Суми, 2016.
2. Бойко О. А. Використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, Львів, 2017.
3. Дослідницька робота здобувачів вищої освіти: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» / укл. І. М. Дичківська, О. А. Козлюк, Г. М. Косарева, О. І. Косарева, Т. О. Павлюк, Н. М. Руденко, О. І. Степанова, Н. Ф. Федорова, О. В. Войтович, О. І. Юрчук ; за заг. ред. І. М. Дичківської, О. А. Козлюк. Рівне : РДГУ, 2019. 112 с.
4. Іваненко М. І. Роль навчально-дослідницької діяльності у професійній підготовці майбутніх бакалаврів спеціальної освіти. Київ : Генеза, 2018.
5. Мітрофанова Г. Я. Шляхи інновацій до нових стандартів: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених та студентів «Сучасний менеджмент: тенденції, проблеми та перспективи розвитку», Дніпро, 2019. С. 56-64.
6. Стандарти вищої освіти України: Міністерство освіти та науки України. Електронний ресурс. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
7. Тарасенко О. М. Проектна методика навчання як засіб підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. *Вісник Сумського університету*. Випуск 4 (18). Суми, 2018.
8. Швець І. О. Організація дослідно-експериментальної діяльності дітей в природі. Кременець, 2020. 21 с.
9. Chen, X., & Huang, X. The Effects of Project-Based Learning on Critical Thinking and Problem Solving Skills of Preservice Teachers. NYC : Printing Press. Issue 1, 2022.
10. Kim, S., Kim, J. An Analysis of the Effect of the STEM Education Program on the Creativity, Problem Solving Ability and Self-efficacy of Middle School Students, Longon : Oxford University, 2022.
11. Sushchenko, L., Gladyshev, M., Zubtsova, Y., Sushchenko, R., Kniazian, M. Organization of Research Work of Future Pedagogues in Higher Education Institutions: Experiential Learning Results. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 2020. С. 265–290. doi:10.18662/rrem/213

References:

1. Bielienska O. L., Marunych I. V. (2016) Orhanizatsiia navchalno-doslidnytskoi diialnosti studentiv spetsialnosti [Organization of educational and research activities of students majoring in "Social Work"]. Scientific journal "Physical and mathematical education". Issue 2(5), Sumy. [in Ukrainian]
2. Boiko O. A. (2017) Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnix fakhivtsiv [Use of innovative technologies in professional training of future specialists]. Bulletin of the Lviv Polytechnic National University, Lviv. [in Ukrainian]
3. Doslidnytska robota zdobuvachiv vyshchoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti 016 "Spetsialna osvita" (2019) / Ukl. I. M. Dychkivska, O. A. Kozliuk, H. M. Kosarieva, O. I. Kosarieva, T. O. Pavliuk, N. M. Rudenko, O. I. Stepanova, N. F. Fedorova, O. V. Voitovych, O. I. Yurchuk; Za zah. red. I. M. Dychkivskoi, O. A. Kozliuk [Research work of students of higher education: educational and methodological guide for students of specialty 016 "Special education"]. Rivne : RDSU. 112 p. [in Ukrainian]
4. Ivanenko M. I. (2018) Rol navchalno-doslidnytskoi diialnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnix bakalavriv spetsialnoi osvity [The role of educational and research activity in the professional training of future bachelors of special education]. Kyiv : Geneza. [in Ukrainian]
5. Mitrofanova H. Ya. (2019) Shliakhy innovatsii do novykh standartiv [Paths of innovation to new standards] : materials of the IV International Scientific and Practical Conference of Young Scientists and Students "Modern Management: Trends, Problems and Development Prospects", Dnipro. P. 56–64. [in Ukrainian]
6. Standarty vyshchoi osvity Ukrainy [Standards of higher education of Ukraine]: Ministry of Education and Science of Ukraine. Electronic resource. Access mode: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian]
7. Tarasenko O. M. (2018) Proektna metodyka navchannia yak zasib pidvyshchennia yakosti pidgotovky maibutnix fakhivtsiv [Project training method as a means of improving the quality of training of future specialists]. Sumy University Bulletin : issue 4 (18). Sumy. [in Ukrainian]
8. Shvets I. O. (2020) Orhanizatsiia doslidno-eksperymentalnoi diialnosti ditei v pryrodі [Organization of children's experimental activities in nature. Kremenets]. 21 p. [in Ukrainian]
9. Chen, X., & Huang, X. (2022) The Effects of Project-Based Learning on Critical Thinking and Problem Solving Skills of Preservice Teachers. NYC: Printing Press. Issue 1.
10. Kim, S., Kim, J. (2022) An Analysis of the Effect of the STEM Education Program on the Creativity, Problem Solving Ability and Self-efficacy of Middle School Students, Longon: Oxford University.
11. Sushchenko, L., Gladyshev, M., Zubtsova, Y., Sushchenko, R., Kniazian, M. (2020) Organization of Research Work of Future Pedagogues in Higher Education Institutions: Experiential Learning Results. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1). С. 265–290. doi:10.18662/rrem/213

Zviekova S. Educational and research activities through the prism of requirements for the professional training of future bachelors of special education

Educational and research activity is an important component of the professional training of future bachelors of special education. This type of activity contributes to the formation of not only professional competence, but also critical thinking, creative abilities and independent work skills. In modern conditions, the requirements of the labor market for specialists have changed significantly, so pedagogical measures should be aimed at forming professional competence in students that meets the modern requirements of the labor market. To do this, it is necessary to use various methods and teaching methods that will contribute to the development of the necessary skills and knowledge in future bachelors of special education.

The article highlights the role of educational and research activity, its methods and forms through the prism of requirements for professional training of future bachelors of special education. An overview of the development of the topic in modern pedagogical science is presented. The actual definition of the concept of "professional training of future bachelors of special education" is given based on the analysis of scientific works of researchers. The requirements for the professional training of future bachelors of special education have been systematized. Ways of their implementation in the educational and research activities of students are studied. In particular, it is suggested to use such methods as project-based learning, use of innovative technologies, interactive learning methods (group discussions, role-playing games, professional quests). The forms of organization of educational and research activities in the professional training of future bachelors of special education are practical classes, course and diploma projects, interaction with practicing specialists, special courses, methodical seminars to improve the level of training of teachers for the organization of scientific research in special education.

An analysis of the pilot study was carried out, namely the results of the survey of students of the 3rd year of the Faculty of Pedagogy, specialty 016 Special education (speech therapy). 20 students took part in the survey, who consistently evaluated the educational and research activities during their studies at the Izmil State Humanitarian University.

Key words: special education, educational and research activity, professional training, bachelor's degree.

УДК 1:378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.22>

Іванашко О. Є., Козак А. В., Книш Т. В.

**ЕФЕКТИВНІСТЬ ТА РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ЯВИЩ**

Контекст розвитку системи вищої освіти останніх років є кризовим, що пов'язано не тільки із внутрішніми процесами у парадигмі ЗВО, а насамперед із соціальною природою освіти, яка залежить від суспільних умов функціонування. За останнє триріччя освіта в глобальному вимірі сильно постраждала й мусила суттєво трансформуватися внаслідок пандемії коронавірусу. Однак у випадку з Україною кінець цієї кризи наклався на нову, викликану воєнними діями в державі. Війна становить уже не ідейну кризу, якими були стурбовані науковці світу впродовж усієї історії розвитку освіти, а реальну фізичну загрозу і суб'єктам освіти, і інфраструктурі та всій мережі ЗВО держави. Тому вивчення питань діяльності вищих країни в умовах кризових явищ є актуальним для всього українського суспільства. Метою статті є проведення комплексного інформаційно-оцінного аналізу ефективності та результативності освітнього процесу у вищій школі в умовах кризових явищ на основі узагальнення світового досвіду боротьби з кризою ковідного етапу та вітчизняного досвіду протистояння деструктивному впливу війни. У розвідці окреслено поняття кризових явищ, визначені риси кризи в освіті. Проаналізовано наявну літературу з теми, зокрема наукові праці та законодавчі акти, на основі яких здійснюється освіта у вишах. Виявлено брак чіткості в окресленні лексем «ефективність» і «результативність» вищої освіти у чинних законах про освіту. Зроблено пропозиції щодо вирішення цієї проблеми. Водночас проаналізовано постановку питання про ефективність і якість освіти у закордонному дискурсі, який, порівняно з українським, є значно прогресивнішим і має набагато більше дієвих напрацювань. Окреслено кризові наслідки ковідного періоду для освіти в глобальних масштабах, а також структуровано подано наслідки теперішньої кризи. Запропоновано перелік заходів для стимулювання ефективності й результативності освітньої діяльності українських ЗВО за умов теперішньої кризи. Визначено ракурс для подальших досліджень, які пропонується зосередити на практичних сторонах теоретично вже обґрунтованого питання.

Ключові слова: якість освіти, вища школа, заклад вищої освіти (ЗВО), ефективність освіти, кризові явища, пандемія Covid-19, воєнний стан, моделі освіти, криза освіти.

Вища школа є соціальною освітньою інституцією, яка має багатовекторні зв'язки із соціумом, детермінуючись ним і задовольняючи його мультивекторні потреби. А тому вища освіта глибоко залежить від процесів, що характеризують суспільство в локальному, регіональному, загальнодержавному чи світовому масштабах. Так, останнє триріччя стало переворотним глобально – принаймні для всіх розвинених країн світу, які, здавалося б, мали деяку резистентність до несприятливих процесів у соціумах, аби завадити їм настільки докорінно вплинути на функціонування соціальних інститутів. Ідеться насамперед про збої, спричинені пандемією Covid-19 у багатьох секторах повсякденного життя. Проте екстрені умови функціонування

насправді надали унікальну можливість вивчити здатність університетів реагувати на зміни навколишнього середовища, бути організацією, що забезпечує освітні послуги для громадян і водночас служити для вирішення значних соціальних проблем. Однак якщо в більшості країн уже настав постковідний період, коли можна підбивати підсумки кризового етапу й намічувати шляхи подальшого розвитку з огляду на уроки, винесені з часу пандемії та жорстких карантинних заходів, для України ще не завершилася цілком криза ковідного етапу, як настала ще більш жорстка й деструктивна криза воєнного часу.

Метою статті є проведення комплексного інформаційно-оцінного аналізу ефективності та результативності освітнього процесу у вищій школі в умовах кризових явищ на основі узагальнення світового досвіду боротьби з кризою ковідного етапу та вітчизняного досвіду протистояння деструктивному впливу війни.

За несприятливих обставин у соціумі гостро стоїть потреба збереження інституту вищої освіти для забезпечення безперервності надання освітніх послуг, уникнення стагнації на ринку праці та періоду бездіяльності в структурі функціонування ЗВО, після якого відновлення зайняло би значно більше часу, ніж режим працездатності вишів, хоч і в умовах кризи. Проте діяльність ЗВО у так званому енергозберігальному режимі (англ. energy-saving mode) може бути винятково за умов виконання принципів ефективності та результативності освітнього процесу, установлених для вищої школи.

Переконливе визначення кризи в освіті подає Т. Глебова, на думку якої криза є складним і об'ємним поняттям, що не тотожне поняттям розпаду й регресу. Суть проблеми в тім, що в усіх країнах, котрі представляють різні типи цивілізації, освіта має невідповідності щодо тих вимог, які стоять перед нею на поточному етапі соціального розвитку [3, с. 172]. Є визначені характерні ознаки кризового суспільства, серед яких виділяють насамперед: економічну стагнацію, зниження якості життя, політичні труднощі, утруднення потенціалу середньо- та довгострокового планування, світоглядні зміни на рівні соціуму, девальвацію моральних принципів тощо. Зазначається, що кризи в різних сферах суспільного буття мають властивість взаємодоповнювати й підсилювати одна одну, унаслідок чого відбувається формування соціальної кризи [1, с. 70]. Як поліфункціональний соціальний інститут, що покликаний бути механізмом підготовки фахівців різних рівнів, вища освіта як інструмент трансляції акумульованого людством наукового знання й необхідних навичок задля виконання соціально значущих функцій значно дестабілізується [1, с. 72]. Фундаментальною ознакою кризового суспільства є брак стабільності.

Серцевиною українського досвіду з розроблення механізму опірності кризовим явищам є науково-методичний збірник «Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність» [4], що опублікований цьогоріч під загальною редакцією чинного міністра освіти. Збірник має на меті розкриття структури, основних тенденцій та особливостей форм і методів, що покликані активізувати інноваційну діяльність освітніх закладів. Ще однією ціллю видання є розгляд актуальних питань стосовно організації й управління інноваційно-проєктною активністю в закладах освіти під час війни в країні. Зкладам вищої освіти приділено не так багато уваги, що загалом помітно не тільки в розрізі згаданої монографії, але й узагалі інформаційно-директивної політики МОН. З іншого боку, це пояснюється більшою автономністю ЗВО порівняно, наприклад, з ланкою шкільної освіти. У виданні активно проводиться думка про національний освітній технопарк (за всією освітньою вертикаллю – від найнижчих ланок освіти до закладів вищої освіти, також не лише із залученням суб'єктів освітнього процесу, але й, наприклад, батьків та всіх охочих до співпраці) як спосіб набуття резистентності під час кризи [4].

Цікаво, що про кризові явища в освіті йдеться навіть у відносно спокійні періоди розвитку історії. Так, Т. Глебова слідом за зарубіжними дослідниками виділяє ознаки сучасної (станом на ранні 2000-і роки, коли була написана стаття) глобальної кризи в освіті, що окреслилися ще в 50-ті роки ХХ ст., тоді як уже в 60-их роках став зрозумілим загальний зміст цієї кризи. Суть кризи визначалася в тому, що проявлявся дедалі помітніше розрив між освітою й особливостями життя соціуму, що стрімко змінювався під впливом появи нових і нових інформаційно-комп'ютерних технологій [3, с. 172–173]. Очевидно, що відтоді комп'ютеризація і власне освітнього простору, і змісту освітньо-професійних програм з метою їх увідповіднення очікуванням роботодавців і актуальному середовищу роботи після здобуття освіти, набуло обертів. Особливо за час ковідної кризи. Однак якщо в доковідний період йшлося про кризу в освіті більше ідейно-світоглядного чи то інструментально-технологічного характеру, то в ковідні часи та в теперішній час воєнного стану в Україні криза стала онтологічною, а від того вимагає інших підходів. Хоча варто визначити й парадоксальний момент: криза ковідного періоду стала переламною в подоланні попередньої, пов'язаної з браком цифровізації освіти.

У закордонних працях криза вищої освіти часто розглядається з позицій філософії освіти [12; 17]. У річищі кризових студій розглядається поняття свободи слова та академічної свободи в час, коли інтелект стає товаром [12]. Занепад і корумпованість щодо питань свободи слова та академічної свободи або брак сил, які б їх захищали, є серйозними викликами, а сучасний стан справ теж свідчить про кризовість. Ці виклики зростають, оскільки конкуренція ідей, іноді під назвою академічної свободи, часто передбачає боротьбу за владу та сумнівний статус на так званому «ринку ідей». Конкуренція як цінність, яка згадується в деяких концептуалізаціях свободи, стає важливішою за людську гідність, яка спочатку мала розширюватися та зміцнюватися за демократичних концепцій свободи у вищій освіті [12]. Ці явища окреслюються під шапкою поняття «постправди» (англ. post-truth), що актуалізувалися в соціумі ХХІ століття. Звісно,

найбільш поширена інтерпретація кризи вищої освіти у світлі COVID-19, оскільки цей вимір є глобальним. Наслідки охоплюють також виклики інтернаціоналізації вищої освіти як ключового глобального елементу в останні десятиліття, фінансові проблеми та інші. За прогнозами, особливо постраждають студенти та навчальні заклади в країнах з низьким рівнем доходів та в менш заможних частинах інших країн. Водночас В. Смирнов основними причинами криз вищої освіти називає порушення конгруентності освіти й соціуму, що є основоположним принципом буття людства [5, с. 423]. М. Гальченко вбачає шлях подолання кризи в інтеграції концепту наукової освіти [2, с. 70].

Отже, у закордонних та наукових працях питання кризовості освіти є актуальним вектором наукової уваги вже не одне десятиліття, оскільки кожна нова епоха та нові історичні перипетії створюють прецеденти для переосмислення теми в намаганні віднайти оптимальні рішення для подолання кризових явищ.

Мета – провести комплексний інформаційно-оцінний аналіз ефективності та результативності освітнього процесу у вищій школі в умовах кризових явищ, узагальнивши світовий досвід боротьби з кризою ковідного етапу та вітчизняний досвід протистояння деструктивному впливу війни.

У глосарії чинного Закону «Про освіту» [7] немає визначення понять «ефективність» та «результативність», хоча вони згадуються в тексті Закону неодноразово: результативність – 4 рази; спільнокореневі слова від «ефект-» – 13 разів. Утім, у блоці «Основні терміни та їх визначення» є словосполучення «розумне пристосування» [7], що вживається в тексті Закону, ухваленого 2017 року (тобто в доковідні часи) щодо інклюзивної освіти. Проте зміст цього поняття, що артикулюється через «запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами», на нашу думку, було би доцільно розширити якраз стосовно контексту кризових явищ, у якому наразі перебуває система освіти в державі. У всякому разі бажаним було би конкретне термінологічне окреслення тих модифікацій в освіті, зокрема вищій, що відбуваються з метою протистояння кризі коронавірусу та воєнного періоду. Поки що такої термінологіки українському законодавству та педагогічній науці загалом бракує.

У Законі «Про вищу освіту» також немає конкретно про те, що саме передбачає «ефективність» і «результативність» освітнього процесу, однак є принаймні два терміни-конкретизатори в цьому семантичному полі. По-перше, «результати навчання», що означають «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» [6]. По-друге, «якість вищої освіти», що є відповідністю «умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості» [6]. Треба зазначити, що слово «криза» чи спільнокореневі до нього в Законі «Про вищу освіту» не трапляються жодного разу. Хоча, без сумніву, Закон встановлює межі того, що є виконанням чи невиконанням гарантованої державою освітньої послуги.

У «Словнику іншомовних слів» Володимира Лук'янюка ефективність тлумачиться як результат, наслідок будь-яких причин, сил, дій. Натомість словник української мови тлумачить результативність як абстрактний іменник від прикметника «результативний», що є похідним від слова «результат» – є таким, що дає або приносить позитивний результат. Тут треба акцентувати на означенні «позитивний». Отже, коли йдеться про ефективність, результативність, маються на увазі саме конструктивні, сприятливі наслідки перебігу навчального процесу у вищій школі.

Питанням ефективності навчання присвячено натомість багато уваги в закордонному науково-педагогічному дискурсі. У зарубіжній практиці ефективність освіти (Educational effectiveness research – EER) як окрема дисципліна зробила значний внесок у розуміння характеристик і процесів, пов'язаних із більш і менш ефективним навчанням у різноманітних контекстах [14, с. 109].

Основні поточні теоретичні моделі ефективності навчання, такі як динамічна модель ефективності навчання або її попередниця – комплексна модель ефективності навчання, спільними зусиллями зосереджуються на складності взаємопов'язаних факторів, які впливають на ефективність освіти. Численні чинники, такі як характеристики суб'єктів освітнього процесу, взаємини студента та викладача, освітній контекст або освітня політика, серед іншого, взаємопов'язані й визначають якість навчання здобувача освіти в певний час і за конкретних обставин [11; 15]. Цим детермінується суть динамічної моделі ефективності навчання (англ. *Dynamic Model of Educational Effectiveness*). Серед усіх цих факторів один із них виділяється своєю значущістю – це робота педагога. На думку провідних теоретиків галузі, можна стверджувати, що ефективність навчального процесу істотно пов'язана з роботою викладача [10; 18]. Іншими словами, це пов'язано з ефективністю його педагогічної діяльності. Якщо викладач не є ефективним в управлінні навчальною активністю студентів, останнім важко досягти значного прогресу в навчанні [16, с. 71]. Проте педагог – це професія, яка тісно пов'язана з унікальними контекстуальними характеристиками (наприклад, освітній контекст, особисті якості студентів, особистість самого викладача, соціальне та історичне середовище) [15, с. 409]. Тому, на нашу думку, абсолютно хибно стверджувати, що ефективність і результативність освітнього процесу у вищій школі залежать винятково від викладачів.

Насамперед досягнення ефективності та результативності вищої освіти залежить від того, чи державні органи створять відповідні умови, у яких вищі навчальні заклади зможуть оптимально функціонувати. Серед інших факторів важливим є адекватне фінансування та ефективна політика забезпечення якості, що розуміється як релевантний менеджмент.

Так, стратегічні рамки ЄС для освіти та навчання підкреслюють, що системи вищої освіти потребують належного фінансування, і, як інвестиція в економічне зростання, державні витрати на вищу освіту повинні бути захищені. Ця теза є актуальною навіть для кризових періодів. Звісно, у межах допустимого. Однак головне правило – не нехтувати освітніми потребами під час криз у суспільстві, адже освіта – це якраз той генератор, який над подоланням поточних криз і запобіганням новим кризам працює.

Забезпечення якості підвищує довіру до вищої освіти. Кожен заклад вищої освіти повинен мати сувору систему внутрішнього забезпечення якості, що оцінюватися зовнішніми агентствами із забезпечення якості. Питання якості тут не може бути надто компромісним навіть під час криз. Хоча сучасні суспільні виклики вимагають більшої гнучкості. Навчальні заклади з розвинутою автономністю можуть легше спеціалізуватися, сприяючи підвищенню продуктивності в навчанні та дослідницькій діяльності, а також досконалості в системах вищої освіти. Однак правові, фінансові та адміністративні обмеження часто обмежують свободу установ визначати стратегії та структури, а також вирізнятися з-поміж конкурентів.

Для західної вищої освіти найбільшим кризовим викликом для вищої освіти останніх років стала пандемія коронавірусу, тому проблема перерви чи перебудови в системі університетського навчання через пандемію артикулюється як загрозливе явище, що позначилося на структурі роботи вишів [13].

У відповідь на пандемію Covid-19 університети впровадили інновації на кількох фронтах. Не дивно, що деякі з цих нововведень були зосереджені на внутрішніх заходах, реалізованих для пом'якшення впливу пандемії шляхом переходу на онлайн-навчання або продовження семестрових канікул тощо. Окрім рішень задля мінімізації впливу пандемії на спільноти студентів, викладачів або адміністрації, університети також впроваджували інновації, щоб оптимізувати роботу вишів у широких масштабах. Хоча внесок університетів у пом'якшення впливу пандемії був найбільш помітним у сфері охорони здоров'я, він також поширився на інші сфери надання допомоги та підтримки. Майже половина представників університетів, які взяли участь у глобальному опитуванні, проведеному Міжнародною асоціацією університетів [13, с. 491], зазначила, що через пандемію їхня особиста участь у спільній справі подолання наслідків кризи значно зросла. Глобальна пандемія Covid-19 стала переломним моментом для людства. Існує серйозний ризик того, що деякі зміни, викликані пандемією, зроблять світ менш інклюзивним, менш стабільним і менш стійким протягом наступних років, створюючи виклики нового рівня складності. Останній прогноз глобальних тенденцій від Національної розвідувальної ради Сполучених Штатів описує вплив Covid-19 як руйнування економіки та політичної динаміки всередині та між націями, створення невизначеність щодо глобальної економіки, управління, геополітики та технологій [13]. У звіті робиться висновок, що пандемія прискорила та посилила наявні кризові тенденції, повернувши глобально увагу до охорони здоров'я, виявивши та розширивши соціальні прогалини та висвітливши недоліки в міжнародній координації систем вищої освіти.

Труднощі, викликані пандемією, відповідають у сфері освіти тому, що було названо «надзлимими / наднебезпечними проблемами» (англ. *super wicked problems*) – терміном, використаним президентом Массачусетського технологічного інституту Рафаелем Рейфом для опису викликів і означає надзвичайно складну суспільну проблему, яка не має єдиного правильного рішення й перспектив розвитку» [9, с. 492].

Масштаб зривів, спричинених пандемією, був безпрецедентним у новітній історії, спричинивши глобальну економічну рецесію, не бачену з часів незалежності, однак загострену ще більше з початком масштабного воєнного вторгнення, коли криза досягла фізичних вимірів і моментальної загрози інфраструктурі вишів і життю суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі.

Наслідками теперішньої кризи є:

- брак можливості здійснювати прогноз розвитку в мікро- та макромасштабах на тривалу перспективу;
- брак фінансування потреб ЗВО;
- зниження якості освіти через акумулювання сил на збереженні цілісності інституції й меншу увагу до змісту освітнього процесу;
- відтік талановитої молоді з університетів;
- знецінення диплома як провідника у світі успішної кар'єри;
- зниження наукової активності;
- брак координації між вищою освітою та ринком праці;
- недостатність внутрішнього партнерства;
- зниження престижності викладацької діяльності, несприятливі умови праці для викладачів;
- брак виховної активності університетів, особливо щодо рівня взаємин в академічних групах, рівня гнучких навичок та перспектив навчання протягом життя;
- недостатнє виконання соціально-розподільчальної функції закладами вищої освіти.

Звісно, курс на ефективність і результативність вищої освіти задається Міністерством освіти та науки України через низку директив, законів, інформаційних акцій, заохочень – тобто відповідно часу адміністрування й система дозволів для вишів на місцях. Однак багато залежить від внутрішньої життєдіяльності

вишів. Так, на основі опрацьованих праць і наявного досвіду боротьби з наслідками кризи у вищій освіті ми уклали перелік заходів для стимулювання ефективності й результативності освітньої діяльності ЗВО:

- управління мотивацією суб'єктів освітнього процесу: кожен має відчувати власну відповідальність за навчальний процес і якісно виконувати свою роботу, водночас координуючи дії з усіма учасниками спільноти;
- важлива комунікація між ланками університету, доведення до відома й популяризація стратегічних документів розвитку конкретного університету, як би то не давалося складно на час воєнних дій;
- забезпечення ефективних добровільних стимулів для учасників навчання та контроль результативності з боку адміністрації;
- моніторинг якості освіти, відкритий обмін інформацією, генерування ідей;
- залучення кваліфікованого персоналу з прогресивним світоглядом і готовністю діяти, активно брати участь у розбудові закладу, що дуже актуально на час війни, коли кадрова ситуація у вишах дуже нестабільна;
- наукоцентризм + розвинені менеджерські якості верхівки адміністрації вишів: проректорів, деканів, керівників кафедр;
- система заохочення для сумлінних, ініціативних та успішних учасників навчального процесу;
- співпраця між адміністративним та академічним персоналом;
- дозованість і поступовість, системність і наступність адаптаційних змін у роботі вишів.

Висновки. Отже, категоризація питань ефективності та результативності освітнього процесу неабияк актуальна під час постковідного кризового періоду та безпосередньо в час нової кризи, викликаній необхідністю забезпечувати освітній процес у вишах в умовах воєнного стану. До того ж теперішній стан справ у сфері вищої освіти – це лише вершина айсберга. Наслідки сьогочасних криз українська освіта відчуватиме ще не один рік після того, як вони формально минуть (мається на увазі постковідний етап і повоєнне відновлення країни). Про це принаймні свідчить досвід зарубіжних країн, які наразі борються із наслідками кризи ковідного етапу.

Ефективність та результативність освітнього процесу є тими наскрізними домінантами, що свідчать про резистентність всієї системи освіти в країні – як показники опірності освітнього механізму й визначники готовності університетів забезпечувати ринок праці кваліфікованими кадрами й гарантувати розвиток науки за будь-яких несприятливих умов.

Подальші дослідження з теми доречно організувати довкола практик вивчення питань дотримання принципів ефективності й результативності у діяльності вишів (зокрема, через опитування суб'єктів освітнього процесу, адміністрації). На основі констатувальних досліджень доречно буде розробляти алгоритми стимулювання ефективності й результативності вищої освіти в умовах кризи.

Використана література:

1. Агарков М. В. Вища освіта у кризовому суспільстві. *Вплив пандемії COVID-19 на розвиток сучасного світу: загрози та можливості* : тези доп. І Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 9–10 вересня 2021 р. Дніпро, 2021. С. 70–74.
2. Гальченко М. Концепт наукової освіти: сенс і призначення в сучасному світі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. № 1. С. 70–75.
3. Глебова Т. В. Криза освіти та шляхи її подолання. *Наукові записки Харківського університету Повітряних сил. Соціальна філософія, психологія*. Харків : ХУПС, 2009. Вип. 1(32). С. 172–183.
4. Освіта України в умовах воєнного стану. *Інноваційна та проєктна діяльність* : науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.
5. Смирнов В. Гіг-освіта у суспільстві знання. Діалектика екстерналізму та інтерналізму. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи* : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 листопада 2020 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 423–425.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Altbach P., de Wit H. Postpandemic outlook for higher education is bleakest for the poorest. *International Higher Education*. 2020. Vol. 102. P. 3–5.
9. Cross I. D. Congreve A. (2021) Teaching (super) wicked problems: authentic learning about climate change. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(4), 491–516
10. Kyriakides L., Creemers B. P., Panayiotou A. Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: The contribution of the dynamic model. *ZDM*. 2018. Vol. 50(3). P. 381–393.
11. Mugendawala H., Muijs D. Educational process factors for effective education in resource-constrained countries: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*. 2020. Vol. 31(3). P. 445–467.
12. Oleksiyenko A. V., Jackson L. Freedom of speech, freedom to teach, freedom to learn: The crisis of higher education in the post-truth era. *Educational Philosophy and Theory*. 2021. Vol. 53(11). P. 1057–1062.
13. Reimers F. M., Marmolejo F. (2022). Leading Learning During a Time of Crisis. Higher Education Responses to the Global Pandemic of 2020. University and School Collaborations during a Pandemic. *Knowledge Studies in Higher Education*. Vol. 8. Springer, Cham.
14. Reynolds D., Chapman C., Kelly A., Muijs D., Sammons P. Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate. *Effective Education*. 2011. Vol. 3(2). P. 109–127.

15. Sánchez-Cabrero R., Estrada-Chichón J. L., Abad-Mancheño A., Mañoso-Pacheco L. Models on Teaching Effectiveness in Current Scientific Literature. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11(8). P. 409.
16. Scheerens J., Blömeke S. Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational research review*. 2016. Vol. 18. P. 70–87.
17. Scott J. W. The rhetoric of crisis in higher education. *Higher education under fire*. Routledge, 2020. P. 293–304.
18. Sehgal P., Nambudiri R., Mishra S. K. Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*. 2017. Vol. 31. P. 505–517.

References:

1. Agarkov, M. V. (2021). Vyshecha osvita u kryzovomu suspil'stvi [Higher education in a crisis society]. *The impact of the COVID-19 pandemic on the development of the modern world: threats and opportunities: theses add. I International Scientific and Practical Internet Conference, September 9-10, 2021*. Dnipro. 204 p. P.70–74. [in Ukrainian]
1. Galchenko, M. (2021). Kontsept naukovoji osvity: sens i pryznachennya v suchasnomu sviti [The concept of scientific education: meaning and purpose in the modern world]. *Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects, 1*, 70–75. [in Ukrainian]
2. Hlebova, T. V. Kryza osvity ta shlyakhy yiyi podolannya [The crisis of education and ways to overcome it. Scientific notes of Kharkiv Air Force University]. *Social philosophy, psychology, 1*(32), 172–183. [in Ukrainian]
3. Shcarlet, S. M. (Ed.) (2022). Osvita Ukrayiny v umovakh voyennoho stanu. Innovatsiyna ta proyektna diyal'nist': Naukovo-metodychnyy zbirnyk [Education of Ukraine under martial law. Innovative and project activity: Scientific and methodical collection]. Kyiv-Chernivtsi "Bukrek". 140 p. [in Ukrainian]
4. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 1556-VII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (access date: 01/10/2022). [in Ukrainian]
5. On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (access date: 01/10/2022). [in Ukrainian]
6. Smirnov, V. (2020). Hih-osvita u suspil'stvi znannya. Dialektyka eksternalizmu ta internalizmu [Gig-education in the knowledge society. Dialectics of externalism and internalism]. *Education for the 21st century: challenges, problems, prospects: materials of the II International Scientific and Practical Conference (November 12–13, 2020, Sumy)*. Sumy: Publication of the Sumy DPU named after A. S. Makarenko. P. 423–425.
7. Altbach, P., & de Wit, H. (2020). Postpandemic outlook for higher education is bleakest for the poorest. *International Higher Education, 102*, 3–5.
8. Cross, I. D. & Congreve, A. (2021) Teaching (super) wicked problems: authentic learning about climate change. *Journal of Geography in Higher Education, 45*(4), 491–516. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1849066>.
9. Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Panayiotou, A. (2018). Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: The contribution of the dynamic model. *ZDM, 50*(3), 381–393.
10. Mugendawala, H., & Muijs, D. (2020). Educational process factors for effective education in resource-constrained countries: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(3), 445–467. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1702562>
11. Oleksiyenko, A. V., & Jackson, L. (2021). Freedom of speech, freedom to teach, freedom to learn: The crisis of higher education in the post-truth era. *Educational Philosophy and Theory, 53*(11), 1057–1062.
12. Reimers, F.M., Marmolejo, F. (2022). Leading Learning During a Time of Crisis. Higher Education Responses to the Global Pandemic of 2020. In: Reimers, F.M., Marmolejo, F.J. (eds) *University and School Collaborations during a Pandemic*. Knowledge Studies in Higher Education, vol 8. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82159-3_1
13. Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D., & Sammons, P. (2011). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate. *Effective Education, 3*(2), 109–127.
14. Sánchez-Cabrero, R., Estrada-Chichón, J. L., Abad-Mancheño, A., & Mañoso-Pacheco, L. (2021). *Models on Teaching Effectiveness in Current Scientific Literature*. *Education Sciences, 11*(8), 409.
15. Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational research review, 18*, 70–87.
16. Scott, J. W. (2020). The rhetoric of crisis in higher education. In *Higher education under fire* (pp. 293–304). Routledge.
17. Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management, 31*, 505–517.

Ivanashko O., Kozak A., Knysh T. Effectiveness and efficiency of the educational process in higher education in the conditions of crisis phenomena

The context of the development of the higher education system in recent years is a crisis, which is connected not only with the internal processes in the higher education paradigm, but primarily with the social nature of education, which depends on the social conditions of functioning. Over the past three years, education in the global dimension has been greatly affected and had to be significantly transformed due to the coronavirus pandemic. However, in the case of Ukraine, the end of this crisis overlapped with a new one caused by military actions in the state. The war is no longer an ideological crisis, which scientists of the world were worried about throughout the entire history of the development of education, but a real physical threat to the subjects of education, infrastructure and the entire network of higher education institutions of the state. Therefore, the study of the activities of the country's higher education institutions in the conditions of crisis phenomena is relevant for the entire Ukrainian society. The purpose of the article is to carry out a comprehensive informational and evaluation analysis of the effectiveness and efficiency of the educational process in higher education in the context of crisis phenomena based on the generalization of the global experience of combating the crisis of the Covid-19 stage and the domestic experience of resisting the destructive impact of war. The research outlines the concept of crisis phenomena, identifies the features of the crisis in education. The available literature on the topic was analyzed, in particular scientific works and legislative acts, on the basis of which education in universities is carried out. The lack of clarity in the delineation of the terms "efficiency" and "effectiveness" of higher education in the current laws on education was revealed. Proposals have been made to solve this problem. At the same time, the formulation of the question of the effectiveness and quality of education in the foreign discourse, which compared to the Ukrainian one, is much more progressive and has many more effective practices, is analyzed. The crisis con-

sequences of the Covid-19 period for education on a global scale are outlined, as well as the consequences of the current crisis are presented in a structured way. A list of measures to stimulate the efficiency and effectiveness of the educational activities of Ukrainian higher education institutions under the conditions of the current crisis is proposed. The perspective for further research is defined, which is proposed to focus on the practical aspects of the theoretically justified issue.

Key words: quality of education, higher school, institution of higher education (HEI), effectiveness of education, crisis phenomena, Covid-19 pandemic, martial law, education models, education crisis.

УДК 378.147:685.562.3-027.43

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.23>

Іщенко О. В.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ

Хімічна промисловість потребує висококваліфікованих фахівців з великим творчим потенціалом, які орієнтовані на успішну діяльність хімічних виробництв, базуючись на теоретичні та практичні основи хімічної технології та інженерії. Автоматизацію технологічних процесів вивчають майбутні для розширення фахових компетентностей в галузі прикладного застосування комп'ютерної техніки в наукових дослідженнях та виробництві. Опанування цих процесів дозволяє підсилити цикл дисциплін зі схмотехнічної підготовки бакалаврів, а також надати їм додаткові знання і практичні навички при виконанні випускних кваліфікаційних робіт, та майбутній професійній діяльності. Це дозволяє формувати необхідного рівня теоретичну і практичну підготовку студентів для професійного використання знань основ автоматизації та автоматичних систем управління технологічних процесів при засвоєнні суміжних дисциплін. Шляхи опанування автоматизацією технологічних процесів або системи автоматизації використовуються для автоматичного управління процесами, такими як хімічні, нафтопереробні, паперові та целюлозні фабрики. Основна тенденція розвитку систем автоматизації йде у напрямі створення автоматичних систем, які здатні виконувати задані функції або процедури без участі людини. Роль людини полягає в підготовці початкових даних, виборі алгоритму (методу рішення) і аналізі отриманих результатів. Проте присутність у вирішуваних завданнях евристичних або складно програмованих процедур пояснює широке поширення автоматизованих систем. Тут людина бере участь в процесі рішення, наприклад, управляючи ним, вводячи проміжні дані. На міру автоматизації впливають тривалість часу, відведеного на рішення задачі, і її вид, – типова або ні. Так, при терміновому пошуку рішення нестандартної задачі слід покладатися тільки на самого себе.

Ключові слова: автоматизація, технологічні процеси, автоматичні процеси, системи управління, виробництво 1,2-дихлоретану, хіміко-технологічні процеси.

Автоматизація технологічних процесів стає все більш важливою в сучасному світі. Розумні системи, роботи та інші автоматизовані пристрої використовуються для оптимізації та поліпшення різних технологічних процесів. Вивчення методик навчання, спрямованих на розуміння та розробку автоматизованих систем, може мати велике значення для майбутніх технологів.

Педагогічна проблема під час навчання автоматизації технологічних процесів майбутніх технологів полягає у висвітленні наступних питань [3].

- загальні положення, визначення, терміни, категорії – підгрунття поняття автоматизації;
- історичні відомості, місце автоматизації в загальних напрямках розвитку суспільства, наукових та технічних дисциплін;
- автоматизація та технічний прогрес;
- основні напрямки автоматизації: контроль, вимірювання, регулювання, управління, захист, сигналізація тощо, та способи і методи досягнення мети в технічному сенсі під кутом зору розвитку та використання нових технологій;
- класифікація та характеристики застосування основних засобів автоматизації технологічних процесів;
- перетворювачі інформації, виконавчі органи і механізми;
- технологічний процес, технологічна операція;
- опис, характеристичні параметри, уніфікація структурних моделей операцій на виробництві з метою побудови схем автоматизації технологічних процесів;
- структурні особливості, основні принципи побудови та класифікаційні ознаки автоматизованих систем управління технологічними процесами;
- системи автоматичного керування та регулювання в якості підсистем;
- перспективні напрями розвитку та впровадження автоматизованих систем різного призначення з урахуванням новітніх інноваційних технологій [4].

Основним завданням сучасної промисловості є підвищення матеріального рівня життя людей. Цьому сприяє автоматизація технічних процесів.

Це вищий рівень розвитку машинобудування, коли регулювання і контроль виробничого процесу відбувається без участі людини, а лише під її контролем.

Сучасна виробнича автоматика дозволяє отримати значні переваги порівняно з неавтоматизованим виробництвом. До таких позитивних чинників можна віднести:

- збільшення продуктивності устаткування за рахунок точнішого дотримання правильного технологічного режиму;
- зменшення зносу устаткування і збільшення міжремонтних періодів за рахунок більшої рівномірності режимів роботи;
- поліпшення якості готової продукції;
- скорочення витрат сировини і матеріалів за рахунок зменшення втрат і зниження витратних коефіцієнтів, скорочення витрат енергії та палива;
- можливість інтенсифікації процесів і застосування прогресивних технологій, неможливих без автоматизації;
- можливість керування процесами при будь-якій швидкості їх протікання і різних значеннях визначальних параметрів;
- раціональнішу компоновку устаткування, що дає скорочення виробничих площ, економію при будівництві;
- поліпшення умов і вдосконалення форм праці;
- скорочення кількості обслуговуючого персоналу і зростання продуктивності праці;
- поліпшення організації виробництва, зростання надійності роботи устаткування і безпечності виробництва [2].

Сучасний розвиток всіх галузей промисловості характеризується великою різноманітністю використовуваних в них технологічних процесів. Практично не обмежені й умови їх функціонування і вимоги з управління і автоматизації.

Досвід проектування систем управління і автоматизації встановив загальні принципи, якими слід керуватися при розробці схем автоматизації [2]:

- рівень автоматизації технологічного процесу в кожен період часу повинен визначатися не тільки доцільністю впровадження певного комплексу технічних засобів і досягнутим рівнем науково-технічних розробок, але і перспективою модернізації і розвитку технологічних процесів;
- при розробці схем автоматизації і виборі технічних засобів автоматизації повинні враховуватися: вид і характер технологічного процесу, умови пожеже і вибухонебезпеки, агресивність і токсичність навколишнього середовища тощо.; параметри і фізико-хімічні властивості вимірюваного середовища; відстань від місць установки датчиків, допоміжних пристроїв, виконавчих механізмів, приводів машин і замочних органів до пунктів управління та контролю; необхідна точність і швидкодія засобів автоматизації;
- система автоматизації технологічних процесів повинна будуватися, як правило, на базі серійних засобів автоматизації і обчислювальної техніки, що випускаються;
- в якості локальних засобів збору і накопичення первинної інформації (автоматичних датчиків), вторинних приладів, регулюючих і виконавчих пристроїв слід використовувати переважно прилади і засоби автоматизації Державної системи промислових приладів;
- у випадках, коли схеми автоматизації не можуть бути побудовані на базі тільки серійної апаратури, у процесі проектування видаються відповідні технічні завдання на розробку нових засобів автоматизації;
- вибір засобів автоматизації, що використовують допоміжну енергію (електричну, пневматичну і гідравлічну), визначається умовами пожеже і вибухонебезпеки об'єкту, що автоматизується, агресивністю навколишнього середовища, вимогами до швидкодії, дальності передачі сигналів інформації і управління тощо;
- кількість приладів, апаратури управління і сигналізації, що встановлюється на оперативних щитах і пультах, має бути обмеженою [2].

Перераховані принципи є загальними, але не охоплюють усіх випадків, які можуть виникнути в практиці проектування систем автоматизації процесів. Однак їх слід враховувати в окремих випадках при виконанні технічного завдання з автоматизації споруджуваних об'єктів.

Практичне використання будь-якої технології відбувається через формалізовану доцільну сукупність дій, спрямованих на зміну форми, розмірів, стану, структури, місце розташування предмета праці, яка являє собою технологічний процес.

Технологічний процес слід розуміти, як сукупність операцій з добування, переробки сировини і матеріалів у напівфабрикати та виготовлення готової продукції, який створює з певної кількості типових технологічних ланцюгів або операцій і поданий як технологічна схема [5].

Як правило, в технологічних схемах метод виробництва відображається послідовним описом операцій, що виконуються на відповідному заводі, машині чи іншому пристрої. Умовний поділ процесів на фізичні, механічні і хімічні сприяє їх типізації і вибору найбільш ефективних способів переробки сировини, матеріалів, складання вузлів і виробів.

Залежно від джерела отримання необхідної енергії технологічні процеси поділяються на пасивні й активні. Перший здійснюється як природний процес (наприклад, сушіння в нормальних умовах). Активні технічні процеси є або результатом безпосереднього впливу людини на предмети праці, або раціонально перетвореної людської енергії, що змушує працювати знаряддя праці.

За ступенем безперервності впливу на предмет праці технологічні процеси розподіляються на три групи [7]:

1. Дискретні процеси. Для цих процесів характерне чергування робочих і допоміжних етапів, які при реалізації чітко розділені. Наприклад, обробка металу здійснюється в такій послідовності: установка заготовки в патрон верстата (допоміжний рух), подача інструменту (допоміжний рух), обробка заготовки інструментом (робочий рух), контроль (допоміжний рух), видалення з верстата. Опускання частин (допоміжний рух), встановлення нових заготовок у патрон верстата тощо. Недоліком дискретного процесу є висока вартість праці (робочого часу) на виконання допоміжних дій, оскільки основне технологічне обладнання простояє і не виробляє продукту. Дискретні технологічні процеси – це, як правило, машинобудування, архітектура, приладобудування тощо.

2. Безперервні процеси. Особливістю цих процесів є те, що вони не характеризуються чітко вираженим чергуванням завдань і допоміжних рухів. Серед них завжди можна виділити групи допоміжних рухів, що виконуються одночасно з роботою, і групи допоміжних рухів, які періодично повторюються залежно від результату робочих рухів. Такі процеси характерні для виробництва термохімічних процесів на підприємствах хімічної промисловості, машинобудування та обладнання.

3. Комбіновані процеси. Для металургії, енергетики та інших галузей промисловості характерні складні процеси, що поєднують ознаки безперервних і дискретних процесів (наприклад, доменне виробництво чавуну).

Залежно від способу впливу на об'єкт праці та виду використовуваного обладнання розрізняють механічні та апаратні технологічні процеси.

Механічні процеси здійснюються вручну або за допомогою машин (верстатів, складальних верстатів тощо), коли заготовка піддається механічному впливу, тобто зміні її форми, розмірів і положення. У машинобудуванні переважають механічні процеси.

Апаратні процеси змінюють фізико-хімічні властивості під впливом хімічних реакцій, теплової енергії, різноманітних випромінювань, живих організмів. Процеси обладнання здійснюються в різних структурних формах обладнання, таких як печі, камери, резервуари та посудини. В результаті апаратно-технологічного процесу виходить продукт, що відрізняється від сировини за хімічним складом. Апаратні процеси зустрічаються в хімічній, нафтопереробній та металургійній промисловості, а також у виробництві електричної та теплової енергії [7].

За періодичністю обробки сировини технологічні процеси поділяються на процеси відкритої схеми (наприклад, конвертерний спосіб при виплавці сталі), при яких сировина проходить одну обробку, і циклічні процеси. Схеми, які неодноразово повертають сировину на початкові стадії для повторної обробки (наприклад, обертове водопостачання, циркуляція води в системі після очищення).

Процеси із застосуванням замкнених схем є найбільш повними, економічними, екологічно чистими та нешкідливими, хоча відрізняються складністю та вартістю реалізації.

Будь-який технологічний процес можна розглядати як систему з входами (склад сировини, їх кількість, температура тощо) і виходами (деталі, вузли, готова продукція, їх кількість, якість та інші параметри).

Технологічний процес об'єднує декілька стадій, від швидкості яких залежить швидкість всього процесу. Потім етапи поділяються на операції. Технічна операція – це завершена частина технічного процесу, що здійснюється на одному робочому місці, що характеризується сталістю властивостей предмета праці, засобів праці та впливу на предмет праці.

Будь-який технологічний процес є частиною більш складного процесу і може розглядатися як сукупність менш складних процесів.

Автоматизацію технологічних процесів слід розуміти, як використання енергії неживої природи в технологічному процесі або його складових частинах для їх виконання і керування ними без безпосередньої участі людей, що здійснюється з метою зменшення трудових затрат, покращення умов виробництва, підвищення обсягів випуску й якості продукції [1]. За рівнем автоматизації розрізняють такі види технологічних процесів:

1. Часткова автоматизація – це автоматизація окремих виробничих операцій.

2. Комплексна автоматизація це автоматизація ділянок, цехів, заводів, коли виробництво діє як єдиний взаємозв'язаний комплекс високорозвинутого технологічного процесу на базі досконалих машин, сучасної технології і прогресивних методів управління.

2. Повна автоматизація – передбачає комплексно-автоматизоване виробництво без участі людини. Вся робота від початку до кінця управляється розумними машинами, які спостерігають за технологічним процесом, контролюють його, вносять необхідні поправки в хід усього виробництва, підтримуючи його режим на оптимальному рівні [1].

Коли визначають, якій мірі складність автоматизації потрібна для того або іншого виробництва, враховують економічну ефективність і доцільність, а також необхідність зробити працю людини легшою, продуктивнішою, престижним.

Автоматизація технологічних процесів здійснюється за допомогою систем автоматичного регулювання та систем автоматичного керування.

Автоматичні системи регулювання можна класифікувати за такими ознаками:

– за призначенням (системи керування технологічними режимами, апаратами і машинами);
– за характером керованих величин (системи регулювання температури, густини середовища, тиску тощо);

– за видом енергії, що використовується для керування (електричні, гідравлічні, пневматичні та інші) [3].

За характером зміни задавального впливу автоматичні системи розділяють на три типи: системи стабілізації, програмні системи і слідкуючі системи [1].

Автоматичні систем керування класифікують за такими ознаками [1].

- інформативним принципом;
- кількістю керованих параметрів і контурів;
- виглядом статичних і динамічних характеристик;
- структурними особливостями тощо.

Одним з поширених принципів класифікації автоматичних систем керування на сьогодні при бурхливому розвитку інформаційних технологій є інформативний, в основі якого лежать особливості здобуття і використання інформації. Відповідно до цього принципу виділяють системи: з повною і з неповною початковою інформацією. Перші називають звичайними, вони мають початкову інформацію, достатню для розв'язання поставленого завдання на період всього часу роботи системи. З неповною початковою інформацією або кібернетичні є системами, які для розв'язання поставлених завдань повинні в процесі роботи діставати додаткову інформацію, аналіз якої дає змогу сформувати потрібні команди керування [1].

Як приклад, розглянемо методичні аспекти навчання автоматизації технологічного процесу виробництва 1,2-дихлоретану для отримання цільової речовини, продукту – 1,2-дихлоретану заданої концентрації через реакцію етилену та хлору в середовищі рідкого дихлоретану та підтримання заданої продуктивності виробництва [4], який є типовим кроком у галузі хімічної промисловості. Він являє собою хлорорганічну речовину, безбарвного кольору з солодкуватим запахом, що має формулу $\text{ClCH}_2\text{-CH}_2\text{Cl}$.

Вперше синтезований у 1795 році голландськими хіміками, через що отримав свою назву «рідина голландських хіміків» [7]. Широко застосовується як напівпродукт органічного синтезу (найчастіше – у виробництві вінілхлориду), а також як розчинник. Як розчинник 1,2-дихлоретан має багато позитивних властивостей, таких як дешевизна, великою розчинною здатністю, слабкою займистістю і легкістю отримання у великих кількостях. Однак через те, що ця речовина схильна до гідролізу при кип'ятінні з водою, і утворюється агресивне солянокисле середовище, частіше застосовують дорожчий трихлоретилен [4]. Також хлористий етилен не розчиняє нітро- та ацетилцелюлозу (тільки у суміші з метанолом або етанолом). До того ж обмеженість застосування пов'язана з токсичністю цієї речовини [4]. Застосовують 1,2-дихлоретан як екстрагуючий агент у виробництві рослинних олій, засобів сухого чищення та обкурювання та інгредієнта для отримання лаків, іноді застосовується у сільському господарстві для знезараження приміщення чи зерна від комах та збудників грибкових захворювань [1]. Найчастіше застосовується як клей для склеювання виробів з оргскла та полікарбонату та приготування рідких клейових складів на їх основі а також для підвищення активності каталізатора риформінгу бензинів.

Насамперед окреслимо, що його хіміко-технологічні процеси мають багато особливостей, які без його автоматизації значно ускладнені через низку факторів, а саме:

- висока швидкість протікання хіміко-технологічних процесів;
- складність хіміко-технологічних процесів;
- токсичність та агресивність речовин;
- вибухонебезпечність та пожежонебезпечність речовин;
- високі або низькі температури;
- високі, надвисокі тиски або глибокий вакуум;
- висока чутливість хіміко-технологічних процесів до порушень технології та інші [5].

Наступний етап передбачає вибір технології із врахуванням параметрів автоматизації. Проаналізувавши технологічну схему виробництва 1,2-дихлоретану з етилену й хлору можна зробити висновок, що для поставлених задач потрібно регулювати наступні параметри автоматизації технологічних процесів:

- у реакторі – температура та рівень;
- у конденсаторі – температура та рівень;
- у збірнику дихлоретану-сирцю – рівень;
- у промивному апараті – температура та рН вихідної суміші;
- витрата вихідних потоків хлору та етилену до реактора;
- витрата вихідних потоків ректифікаційних колон;
- витрата газів та рідини на очищення після ректифікаційної колони;
- витрата 1,2-дихлоретану після ректифікаційної колони;
- тиск газів в ректифікаційних колонах [7].

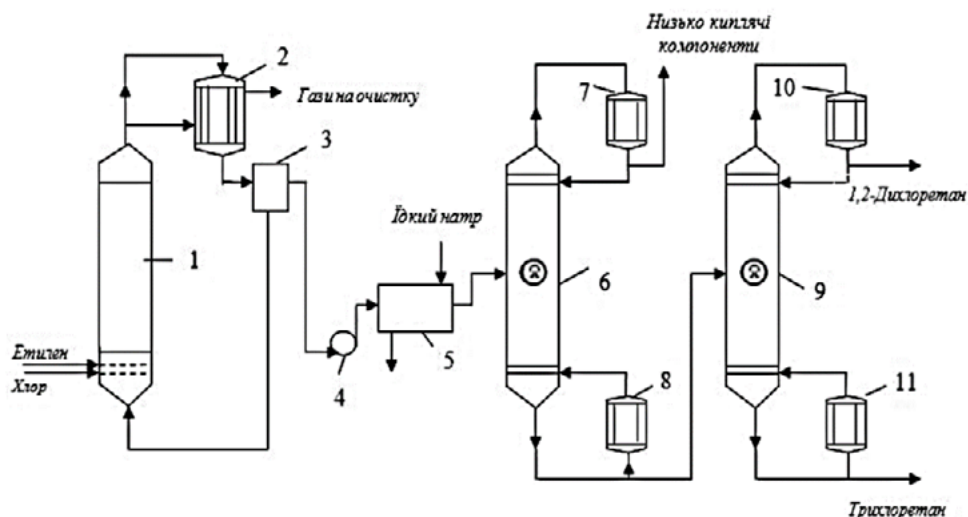


Рис. 1. Схема виробництва 1,2-дихлоретана з етилену й хлору:
 1 – реактор; 2 – конденсатор; 3 – збірник дихлоретану-сирцю; 4 – насос; 5 – промивний апарат;
 6, 9 – ректифікаційна колона; 7, 10 – дефлегматор; 8, 11 – кип’ятильник

Після цього передбачено навчання проектуванню схеми автоматизації. На базі аналізу розглянемо схему автоматизації та вибору технічних засобів (рис. 1) які відповідають за технічними характеристиками та обраним параметрам регулювання і контролю за каталогами відповідних виробників, яка містить ряд контурів сигналізації та контролю, керування витрати та рівня, температури та стану насосів. Розглянемо особливості функціоналу та вибору приладів для автоматизації:

1. *Регулювання і контроль температури.* Для впливу на продуктивність та селективність процесу основними факторами є підтримання температури у реакторі, конденсаторі, промивному апараті та ректифікаційних колонах. Підтримка температури у ректифікаційних колонах, промивному апараті, реакторі та конденсаторі є головним фактором який впливає на селективність та продуктивність. Приладами вимірювання температури обрано ДТС-024 термоелектричні перетворювачі опору, які мають діапазон виміру від -50°C до 150°C . Вони мають уніфікований вихідний сигнал $4 \dots 20$ мА. Далі цей сигнал передається на пропорційно-інтегрально-диференціальний регулятор моделі ТРМ12, який має показчик температур та подає на виконавчий механізм сигналу регулюючого впливу.

2. *Регулювання і контроль витрат.* Для оптимального проходження процесу потрібно регулювати і контролювати витрати на контурах, для чого обраний витратомір ультразвукового моделі US-800. Він містить первинний і вторинний перетворювач. У контурах вимірюється та регулюється витрата газу ультразвуковим витратоміром KROHNE марки OPTISONIC 7300. Він теж має первинний та вторинний перетворювач. З витратомірів сигнал надходить до пропорційно-інтегрально-диференціального регулятора моделі ТРМ12, після того регулятор створює сигнал на виконавчий механізм.

3. *Регулювання і контроль тиску.* В ректифікаційних колонах потрібно підтримувати заданий тиск, для чого обрано вимірювач тиску АДН-102. Він поєднує в собі первинний перетворювач і вторинний прилад. Первинний перетворювач розташований в контурах 6-1 та 7-1. Він має струмовий уніфікований вихід $4 \dots 20$ мА. На показуючий пропорційно-інтегрально-диференціальний регулятор моделі ТРМ 10,

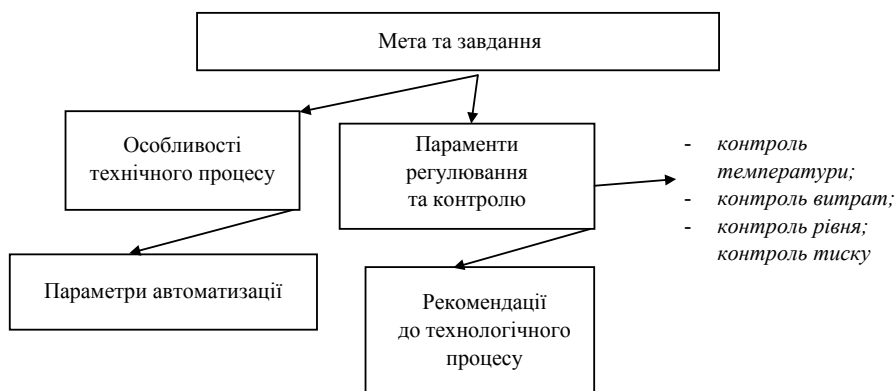


Рис. 2. Алгоритм вивчення автоматизації технологічного процесу отримання 1,2-дихлоретану майбутніми технологами хімічної промисловості

приходить сигнал різниці тисків з первинного перетворювача який, в свою чергу, видає регулюючий вплив на виконавчий механізм.

4. *Регулювання і контроль рівня.* Для контролю рівня в конденсаторі та реакторах, сепараторі, збірнику дихлоретану-сирцю та ректифікаційних колонах доцільно обрати поплавковий датчик ПДУ-І 4000 з аналоговим вихідним сигналом 4 ... 20 мА, який має діапазон робочих температур вимірюваного середовища – 60...130°C. Рівень регулюється датчиком, з якого виходить сигнал на регулятор і сигналізатор рівня рідини моделі САУМ-6 він видає регулюючий вплив на виконавчий механізм [7].

Після підбору приладів та засобів регулювання і контролю необхідно створити відповідно до початкових параметрів функціональну схему автоматизації, яка забезпечить оптимальне протікання і безпеку процесу виробництва 1,2-дихлоретану відповідно до технічного регламенту [2].

Алгоритм вивчення автоматизації технологічного процесу отримання 1,2-дихлоретану майбутніми технологами хімічної промисловості представлено на рисунку 2.

Отже, навчання автоматизації технологічного процесу технологів має прикладний характер, який передбачає збільшення продуктивності, покращує якість продукції, мінімізацію або усунення участі людини від виробництва, підвищення надійності, оптимізацію управління, а також точність та безпечність виробництва.

Використана література:

1. Автоматизація технологічних процесів. URL : <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/405>
2. Автоматизація технологічних процесів. Методичні вказівки до виконання дипломного проекту освітнього рівня «бакалавр» та самостійної роботи для студентів спеціальності 151 автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології. URL: <https://kxtp.kpi.ua/common/my-fsa-2017pv.pdf>
3. Бабіченко А. К., Тушинський В. І., Михайлов В. С. Промислові засоби автоматизації : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПГ», 2001. 470 с. Ч. 1.
4. Іщенко С. В. Комп'ютерне моделювання та автоматизація процесу виробництва 1,2-дихлоретану. URL: <https://kxtp.kpi.ua/theses/2020-ishchenko.pdf>
5. Лукінюк М. В. Автоматизація типових технологічних процесів: технологічні об'єкти керування та схеми автоматизації : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., які навчаються за напрямом «Автоматизація і комп'ют.-інтегр. технології». К. : НТУУ «КПІ», 2008. 236 с.
6. Робоча навчальна програма з дисципліни «Автоматизація технологічних процесів та виробництв» URL: <http://surl.li/dwnkr>
7. Організація виробництва URL: <https://library.if.ua/book/106/7125.html>

References:

1. Avtomatyzatsiia tekhnolohichnykh protsesiv [Automation of technological processes] URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/405> [in Ukrainian]
2. Bondarenko S. H., Sanhynova O. V. Avtomatyzatsiia tekhnolohichnykh protsesiv [Automation of technological processes]. URL: <https://kxtp.kpi.ua/common/my-fsa-2017pv.pdf> [in Ukrainian]
3. Babichenko A. K., Tushynskiy V. I., Mykhailov V. S. (2001). Promyslovi zasoby avtomatyzatsii (navchalnyi posibnyk). [Industrial means of automation (study guide)]. Kharkiv : NTU "KhPH. 470 s. Ch. 1. [in Ukrainian]
4. Ishchenko S. V. Kompiuterne modeliuvannia ta avtomatyzatsiia protsesu vyrobnytstva 1,2-dykhloretanu. [Computer modeling and automation of the 1,2-dichloroethane production process]. URL : <https://kxtp.kpi.ua/theses/2020-ishchenko.pdf> [in Ukrainian]
5. Lukiniuk M. V. (2008). Avtomatyzatsiia typovykh tekhnolohichnykh protsesiv: tekhnolohichni obiekty keruvannia ta skhemy avtomatyzatsii (navch. posib.). [Automation of typical technological processes: technological control objects and automation schemes (training. manual)]. NTUU «KPI». 236 s. [in Ukrainian]
6. Furtat O.V. Robocha navchalna prohrama z dystsypliny «Avtomatyzatsiia tekhnolohichnykh protsesiv ta vyrobnytstv». [Working curriculum in the discipline "Automation of technological processes and production"]. URL: <http://surl.li/dwnkr> [in Ukrainian]
7. Orhanizatsiia vyrobnytstva [Organization of production]. URL : <https://library.if.ua/book/106/7125.html> [in Ukrainian]

Ishchenko O. Features of technological process automation training methods for future technologists

The chemical industry needs highly qualified specialists with great creative potential, who are focused on the successful operation of chemical industries, based on the theoretical and practical foundations of chemical technology and engineering. Automation of technological processes is studied in the future to expand professional competences in the field of applied computer technology in scientific research and production. Mastering these processes allows you to strengthen the cycle of disciplines in the circuit and technical training of bachelors, as well as to provide them with additional knowledge and practical skills when completing graduation qualification works and future professional activities. This makes it possible to form the necessary level of theoretical and practical training of students for the professional use of knowledge of the basics of automation and automatic control systems of technological processes while learning related disciplines. Process automation or automation systems are used to automatically control processes such as chemical, oil refining, paper and pulp mills. The main trend in the development of automation systems is towards the creation of automatic systems capable of performing specified functions or procedures without human intervention. The role of a person consists in the preparation of initial data, the selection of an algorithm (solution method) and the analysis of the obtained results. However, the presence of heuristic or complexly programmed procedures in the tasks to be solved explains the widespread use of automated systems. Here, a person participates in the decision process, for example, managing it, entering intermediate data. The degree of automation is influenced by the length of time allocated to the solution of the problem and its type – typical or not. So, when urgently looking for a solution to a non-standard problem, you should rely only on yourself.

Key words: automation, technological processes, automatic processes, control systems, production of 1,2-dichloroethane, chemical and technological processes.

КОУЧИНГ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна парадигма освіти визначається тенденціями до постійного вдосконалення педагогічної майстерності викладачів за всією освітньою вертикаллю, зокрема й на рівні вищої освіти. Особливої уваги заслуговують ті підходи до організації освітнього процесу, що роблять середовище навчання та педагогічну взаємодію функціональними й практично спрямованими. Саме тому етимологічно закордонна технологія коучингу в контексті української освіти набуває дедалі більшого визнання. Мета статті – теоретично окреслити коучинг як педагогічну технологію викладання іноземної мови в закладах вищої освіти на основі узагальнення наявного досвіду застосування коучингового підходу для стимулювання іншомовних компетентностей здобувачів. Аналіз літератури показав, що ніша мовного коучингу в розрізі загальних коучингових практик розвивається чи не найбільш інтенсивно. У представленій розвідці дано визначення поняття мовного коучингу, з'ясовано специфіку технологій мовного коучингу порівняно з традиційним викладанням іноземної мови. Сформульовано умови успішного застосування коучингових технологій у вишах та передбачено перешкоди, які стають на заваді застосуванню мовного коучингу в українських вишах. Коучингові технології під час викладання іноземної мови є способом інтенсифікації навчання, максимально індивідуалізованого підходу до навчання здобувачів вищої освіти. Окрім того, коучинг, поряд із високою викладацькою майстерністю й досконалим знанням цільової іноземної мови викладачем, є ознакою високої кваліфікації педагога. У результаті застосування коучингових технологій студенти вчать утримувати контроль над власним процесом вивчення мови та цільовими процесами іншомовного особистого чи професійно детермінованого спілкування. Подальші дослідження з теми доцільно організувати емпірично задля експериментального визначення ефективності застосування провідних коучингових технологій під час викладання студентам ЗВО іноземної мови. Зокрема, ідеться про техніки SMART to GROW; SMART, PURE & CLEAR goals, GROWTH Targets.

Ключові слова: коучинг, мовний коучинг, педагогічна технологія, ЗВО, іноземна мова, іншомовна компетенція.

За останнє десятиліття спостерігається значне зростання у використанні коучингу як педагогічної технології в навчальних закладах чи не за всією їх вертикаллю. Коучинг використовується в школах, коледжах та університетах всього світу. Провідні дослідження з розроблення ефективних підходів до коучингу відбуваються переважно в англійськомовних країнах (звідси й термін-англізм [9]): Великій Британії, США, Австралії та Новій Зеландії, які надають цінну академічну підтримку цій порівняно новій галузі, завдяки чому вона продовжує швидко розвиватися в низці країн світу, зокрема в Україні. Коучинг є формулою активного розвитку, за допомогою якої досвідченіша особа (коуч) надає підтримку учню / студенту або клієнту, аби той міг досягти конкретної особистої чи професійної мети – через забезпечення навчального супроводу та керівництва [9]. Подеколи коучинг може позначати неформальні двосторонні взаємини, коли один із учасників колаборації має більше досвіду й знань, ніж інший, і пропонує поради та керівництво, які допоможуть іншому учаснику досягти якісно вищого рівня компетентності в певній сфері.

Актуальність вивчення коучингу як педагогічної технології викладання іноземної мови визначається такими рівнями, як:

- *соціальний* – як відповідь на запит високого рівня знання іноземної мови сучасними випускниками ЗВО для можливості бути конкурентними на ринку праці;

- *організаційний* – як оптимальне педагогічне рішення, викликане 1) неможливістю вивчити іноземну мову достатньо за ту невелику кількість аудиторних годин, що зазвичай надається освітньо-професійними програмами; 2) потребою оптимізувати підходи до викладання так, аби досягти найвищих результатів за найкоротший час; 3) збільшенням кількості годин, відведених на самостійну роботу студента, поширенням тенденцій освіти впродовж життя, зростанням суб'єктності в освіті та ін.;

- *науково-теоретичний рівень*: науковий дискурс коучингового підходу та коучингових технік містить потребу комплексних досліджень, пов'язаних із теоретико-емпіричною оцінкою впровадження коучингових технологій загалом та мовного коучингу у викладанні іноземних мов зокрема; так само недостатньо вивчено концептуальні основи коучингового підходу у системі кваліфікації викладачів іноземної мови; бракує також обґрунтування теоретичних основ методик мовного коучингу та коучинг-сесій;

- *практико-орієнтований рівень*: недостатність емпіричного, експериментального вивчення проблеми призводить до браку праць, у яких розглядаються потенційні можливості коучингового підходу у формуванні іншомовних компетенцій здобувачів вишів.

Мета статті полягає в теоретичному окресленні коучингу як педагогічної технології викладання іноземної мови в закладах вищої освіти на основі узагальнення наявного досвіду застосування коучингового підходу для стимулювання іншомовних компетентностей здобувачів. Це передбачає: 1) визначення поняття мовного коучингу та стану дослідженості питання в зарубіжній та вітчизняній науці й практиці; 2) з'ясування специфіки технологій мовного коучингу порівняно з традиційним викладанням іноземної мови;

3) формулювання умов успішного застосування коучингових технологій у вишах та передбачення перешкод, які стають на заваді застосуванню мовного коучингу в українських вишах.

Важливо, що коучинг відрізняється від наставництва (менторства) тим, що зосереджується на конкретних завданнях чи цілях, а не на загальному розвитку [10, с. 169]. Підкреслюючи «самокерований» характер коучингу, треба наголосити, що коучинг – це не просто навчання чи обмін досвідом. Йдеться про створення найкращого середовища для того, щоб здобувач освіти міг вчитися самостійно. Н. Щур підкреслює, що аналіз психофізіологічних особливостей мовлення підтверджує коректність думки, наче мови неможливо навчити (слабкість ініціативи викладача, якщо немає зустрічної ініціативи від студента), натомість мови можливо лише навчитись (активна та усвідомлена позиція студента, зацікавленого в результаті навчання) [4, с. 144].

Коучинг є більш алгоритмічним, порівняно з менторством, оскільки є вихідна точка, проєктована кінцева (бажана) точка, алгоритм дій коуча, який допоможе студенту пройти шлях удосконалення максимально швидко та з найвищим результатом. Етимологічно термін «коуч», який тоді був сленговим словом, уперше було вжито в Оксфордському університеті 1830 року: він позначав людину, яка надала допомогу здобувачеві під час складання екзамену, у результаті чого було досягнуто позитивного результату (успішного складання іспиту з бажаною оцінкою). Отже, коучинг можна вважати продуктивним супроводом студента від точки А до точки Б, де точка А є його вихідним рівнем компетентності, а точка Б – бажаний, якого потрібно досягти в результаті коучингу. Коучинг підвищує здатність студентів реалізувати свій невикористаний потенціал – через підвищення самосвідомості та почуття особистої відповідальності, де коуч сприяє самостійному навчанню студента засобами пояснення, опитування, активного слухання, створення ситуації долання труднощів і через заохочувальний клімат [6, с. 1243; 13].

Такий спосіб розуміння коучингу підкреслює, наскільки ідеально він узгоджується з метою освітніх організацій. Ключова відмінність освітнього коучингу полягає в чіткій меті покращення навчальних досягнень студентів. Хоча основна увага приділяється успіху здобувачів, коучинг таргетований на підтримку кожного в освітньому співтоваристві. В освітніх установах, зокрема університетах, коучинг використовується в чотирьох сферах: для підтримки освітнього лідерства; удосконалення професійної практики викладачів; безпосередньої підтримки студентів; налагодження продуктивного зв'язку навчальних закладів із громадськістю. Окрім реалізації формальних можливостей коучингу, адміністрації освітніх закладів цілеспрямовано працюють над впровадженням «філософії коучингу» у свою організаційну культуру. Це можна зрозуміти як культуру, яка заохочує автономію, самовизначення та амбіції в сприятливому кліматі. Так, у США коучі працюють з викладачами, щоб допомогти їм удосконалити практику викладання, в Австралії та Великій Британії керівники освітніх закладів вивчають коучинг, щоб покращити власні лідерські якості, у Новій Зеландії студентів навчають взаємного коучингу (підтримка студентів один одного в традиціях коучингу – *peer coaching*).

Аналіз літератури з теми показує зростання актуальності досліджень у сфері коучингу, зокрема досліджень ефективності застосування коучингових технологій для навчання іноземної мови. Проблему технологій мовного коучингу вивчають вітчизняні та зарубіжні науковці. Н. Щур розуміє коучинг як систему сприяння особистості (у нашому разі – здобувачеві вищої освіти) стосовно визначення й досягнення нею її особистісно-професійних цілей впродовж мінімального часу та з мінімальними затратами ресурсів / зусиль у спосіб, коли розкривається навчальний потенціал конкретного студента й створюється сприятливе середовище навчання, що має на мені полегшити рух до наміченої самим студентом мети (в ідеалі – абсолютно самостійно й унаслідок самокритичного аналізу). Неправильно цілком ототожнювати коучинг із репетиторством чи консультаційними зустрічами. Хоча той факт, що, замість незмінного дотримання програми вивчення іноземної мови, викладач-коуч зміщує акцент на вимоги конкретного студента чи групи студентів у розрізі академічної групи, намагаючись максимально орієнтуватись на індивідуальні здібності та цілі здобувача [12, с. 4], детермінує навчання за технологією коучингу як особистісно орієнтоване. І все ж почасти це наближує в цьому випадку роль викладача-коуча до функцій консультанта й координатора [1, с. 272]. Однак коучинг – це технологія мінімального втручання в процес самоосвітньої діяльності студента. Передусім коучинг – це продуктивна технологія модифікації поведінки й мислення здобувача, що націлена на розвиток уміння самостійно ухвалювати коректні, корисні навчальні рішення, знаходити вирішення проблем, діяти ефективно за складних обставин [1, с. 273; 4, с. 144-145]. Для мовного коучингу діють ті ж самі типові умови успіху, що й для інших різновидів. Формула мовного коучингу – це довірливі стосунки між членами групи й викладачем (коучем), у яких ключовою є співпраця й немає місця осуду, а запитання відкритого типу націлені на активізацію мисленнєво-мовленнєвої діяльності, саморефлексії тощо [5, с. 1956; 7; 11].

Діяльність викладача в технології коучингу часто пов'язують із функцією фасилітатора [3, с. 67]. О. Гаркуша та А. Щеглова підтримують думку інших дослідників щодо того, що для сучасного викладача функції фасилітатора й тьютора є найважливішими [1; 4]. Згадані дослідники фундаментальними в проблемному колі лінгвокоучингу вважають питання того, як «зробити вивчення мови водночас легким, цікавим та результативним» [1, с. 273]. Якщо звичайний викладач іноземної мови допомагає вивчати певну мову, то коуч допомагає студентові навчитися того, як саме потрібно вчити мову. У той час як викладач формує компетентність студента в граматиці, лексиці, говорінні, слуханні іноземною мовою, то коуч вибудовує загальні

компетентності, потрібні під час вивчення іноземної мови (англ. *study skills*) і установки щодо вивчення цільової мови (англ. *mindset*). Якщо поглянути на це в перспективі, то саме здатність вирішувати власні проблеми, знаходити унікальні рішення, сформовані стійкі звички вчити іноземну мову (системність і систематичність) – це те, що відрізняє успішного студента від неуспішного більше, аніж початковий рівень сформованості мовних компетенцій. І це якраз є сферою максимального впливу коуча. Загалом пересічний викладач іноземної мови допомагає виявити та виправити помилки, прямо вказуючи на «правильний» спосіб, як щось зробити / виконати. Але оскільки всі студенти індивідуальні за стилем навчання, життя, мовними цілями та мовними перешкодами (психологічного характеру), мовний коуч передусім зосередиться на розв'язанні індивідуальних проблем, не обов'язково прямо вказуючи на якийсь єдиний «правильний» спосіб їх вирішення.

Мовний коучинг – це прикладна методологія, яка інкорпорує основи коучингу в контекст вивчення іноземної мови. Роль мовного коуча полягає в підтримці студента й розширенні його можливостей впродовж того, як той самотійно, свідомо навчається. Мета мовного коучингового процесу полягає в тому, щоб допомогти студенту саморефлексувати та критично, об'єктивно оцінити свій рівень володіння іноземною мовою, а також допомогти йому визначити та ефективно використовувати інструменти, необхідні для прогресу в оволодінні цільовою мовою. Насправді коучинг не обов'язково вимагає індивідуального навчання, але завжди означає максимально індивідуалізований процес опанування іноземної мови з огляду на сильні та слабкі сторони особистості та вже наявних навчальних досягнень конкретного студента. Ідея коучингу якнайкраще відповідає ідеям суб'єктності навчання, диференційованому підходу, ідеї побудови індивідуальної траєкторії розвитку студента, уявленню про місце самотійної роботи студента в контексті кредитно-модульної системи з проєкцією на безперервну освіту та освіту впродовж життя тощо.

Окрім того, коучинг – відмінне рішення для навчання у форматі дистанційних технологій. Найважливіше, що розвиває студент з допомогою коучингових технологій – це метакогнітивні та металінгвістичні навички. Тобто коучинг як педагогічна технологія дає можливість пізнати, на відміну від суто викладання іноземної мови традиційним способом, як працює механізм вивчення мови, як налаштувати для себе правильну систему вивчення мови. Мовний коучинг насамперед зосереджується на бажаних результатах вивчення мови студентами, їхніх іншомовних комунікативних компетентностях з огляду на майбутнє професійне середовище та особисті потреби спілкування – на протигагу тому, щоб працювати із задалегідь визначеними цілями заняття, типовими для кожної академічної групи кожного нового навчального року (коли викладач працює згідно з розробленими конспектами занять чи відповідно до уніфікованих навчальних посібників).

У закордонній практиці мовний коуч і викладач іноземної мови – це дві різні професії з різними підходами до реалізації мети (кінцева мета – компетентнісне знання іноземної мови клієнтом / студентом). Утім, інтеграція коучингового підходу до викладання у ЗВО – як педагогічної технології – є цілком доцільним і сприятиме підвищенню ефективності навчання. Однак з обмеженою кількістю годин на аудиторне вивчення іноземної мови зробити процес викладання максимально індивідуалізованим, як того й вимагає коучинг, для викладача досить складно. До того ж викладачеві потрібен деякий час, аби визначити вихідний рівень знання іноземної мови конкретним здобувачем освіти й на основі цього надати покрокові рекомендації. А на все це знову-таки потрібен час. Тому оптимальними умовами для реалізації коучингової технології в парадигмі вивчення мови в ЗВО є:

- знання викладачами принципів коучингу (ідеально – спеціальні тренінги, курси, воркшопи, пройдені викладачем з метою навчання коучингових підходів до організації процесу навчання);
- ініціативність викладача та здобувача, спільне бачення ними мети навчання та середовище співпраці;
- позитивне налаштування викладача, віра в можливість кожного студента, психологічне вміння надихнути студента, вселити йому віру у власні сили;
- ідеально, якщо викладач володіє методами нейролінгвістичного коучингу та нейронаук у викладанні іноземних мов;
- корисними є знання викладача у сфері психолінгвістики, когнітивістики, лінгводидактики й методики навчання іноземних мов з урахуванням передового світового й вітчизняного досвіду;
- готовність студента виконувати інструкції викладача-коуча, довіряти його порадам, рефлексувати щодо того, які методи є ефективними, а які ні, як і щодо власного рівня знання мови (розуміння сильних і слабких сторін, індивідуальних потреб у вивченні іноземної мови тощо);
- робота в малих групах;
- готовність викладача працювати позаурочно, оперативно комунікувати, надавати необхідну підтримку (але лише щодо психологічної опори й скеровування студента в правильному напрямі, а не щодо намагання дати йому готові знання).

Важливим моментом є й те, що дослідники вважають найефективнішим здійснення коучингового супроводу тих здобувачів, вихідний рівень володіння яких англійською мовою має щонайменше позначку А2 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [4, с. 144]. Якщо йдеться про університетський рівень застосування коучингових технологій, то він цілком адекватний для досягнення ефективності. Окрім того, оскільки свідоме ставлення, ініціативність, вміння саморефлексувати, розуміти свої потреби з вивчення іноземної мови тощо є важливими складовими продуктивного коучингу, то й за віковими

характеристиками здобувачів освіти час навчання в університеті є найбільш сприятливим для застосування мовного коучингу. Для післяуніверситетської освіти коучингові технології теж є відповідним способом вивчення мови.

Сам термін і принципи коучингу походять зі спортивної галузі. Тому, як і у випадку з тренуваннями, у мовному коучингу важливо підготувати студента до низки мовленнєвих ситуацій, які можуть йому трапитись як у приватному житті, так і з огляду на обрану професію. Набір цих мовних ситуацій для викладача-коуча більш доступний унаслідок його досвіду, який він бажає передати студентам. Водночас знання студента, як комунікувати в тій чи тій ситуації, уміння зорієнтуватись на випадок труднощів (наприклад, допомога словника, перекладача, іншої програми, яка допомагає вивчати мову тощо) сприятимуть подоланню невпевненості, що може виникнути внаслідок незнання того, у яку мовленнєву ситуацію студент може потрапити та якими тоді є цілі його мовленнєвої активності. Коучингова підготовка, що передбачає також деякий автоматизм відренованості іншомовних комунікативних навичок (наприклад, коли викладач повинен підготувати студента конкретно до участі в закордонній науковій конференції), дасть змогу здобувачеві почуватись упевненіше. Оптимальним варіантом проведення коучингу в ЗВО є консультації, що мають формат індивідуального супроводу здобувача під час освітнього процесу. Однак беручи до уваги те, що в навчальних планах час на консультації передбачений переважно тільки якщо є складання іспитів із дисципліни, реалізувати це буває складно. Залишається варіант планових консультацій згідно з індивідуальним графіком роботи викладача, однак це знову-таки вимагає додаткових зусиль, мотивованості, оскільки йдеться про надання коучингових послуг, які вимагають від викладача ширших компетенцій, додаткових знань, більших часових та інших ресурсних затрат, на безоплатній основі.

Висновки. Отже, мовний коучинг як педагогічна технологія – це процес викладання іноземної мови під керівництвом викладача, що спрямований на створення оптимального середовища й забезпечення сприятливих умов оволодіння цільовою мовою через співпрацю та продуктивне застосування інструментів психології й нейролінгвістики поряд із ефективним тренуванням навичок іншомовної комунікації для досягнення особистісно-професійних цілей знання мови, до яких прагне здобувач ЗВО. Лінгвістичний коучинг є комплексом спеціальних прийомів оволодіння іноземною мовою (або підвищення рівня володіння нею) з пріоритетом усвідомленого та концентрованого самостійного навчання в межах чітко визначених завдань, заснованих на партнерстві між студентом та викладачем-коучем. Подальші розвідки з теми доцільно організувати як емпіричні дослідження ефективності застосування провідних коучингових технологій під час викладання студентам ЗВО іноземної мови. Зокрема, йдеться про техніки SMART to GROW; SMART, PURE & CLEAR goals, GROWTH Targets [8] тощо.

Використана література:

1. Гаркуша О., Щеглова А. Лінгвокоучинг як ефективний метод викладання іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 50. 2022. С. 272–276.
2. Остафійчук О. Д. Інноваційні методи і технології викладання англійської мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. 30. С. 286–298.
3. Постикіна Є. Г. Роль іноземної мови (англійської) за професійним спрямуванням в реалізації коучингу при підготовці майбутніх економістів у ВНЗ. *Zbiór artykułów naukowych*. 2017. С. 67–71.
4. Щур Н. Мовний коучинг як технологія навчання англійської мови професійного спрямування у нелінгвістичних ЗВО. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія*. 2020. Вип. 32. С. 143–150.
5. Akyildiz S. T., Semerci Ç. The cognitive coaching-supported reflective teaching approach in English Language teaching: Academic and permanence success. *Educational Research and Reviews*. 2016. Vol. 11. No 20. С. 1956–1963.
6. Grosseck M. D. Teaching, coaching, training – crosswords for someone, keywords in higher education for others. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Вип. 116. С. 1243–1247.
7. Ismatova M. S. Use of coaching technologies in auditorium training. *International Scientific and Current Research Conferences*. 2023. P. 1–5.
8. Morrison M. You need to be SMART to GROW. *Rapidbi*. 2011. URL: <https://rapidbi.com/you-need-to-be-smart-to-grow-growth-targets/>
9. Passmore J. *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (3rd ed.). London; Philadelphia: Kogan Page, 2016.
10. Porras N. I., Díaz L. S., Nieves M. M. Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 2018. Vol. 20. No 2. P. 169–183.
11. Presbitero A. Foreign language skill, anxiety, cultural intelligence and individual task performance in global virtual teams: A cognitive perspective. *Journal of International Management*. 2020. Vol. 26. No 2. P. 100729.
12. Sherris A. Coaching language teachers. *CAL Digest*. 2010. Vol. 1. P. 1–4.
13. Van Nieuwerburgh C. *An introduction to coaching skills: A practical guide*. London : SAGE Publications, 2020. 240 p.

References:

1. Harkusha, O., Shcheglova, A. (2022). Lihvokouchynh yak efektyvnyi metod vykladannia inozemnoi movy v nemovnomu vyshchomu navchalnomu navchalnomu zakladi [Language coaching as an effective method of teaching a foreign language in a non-language higher education institution]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 50, 272–276 [in Ukrainian].
2. Ostafiiichuk, O. D. (2021). Innovatsiini metody i tekhnolohii vykladannia anhliskoi movy [Innovative methods and technologies of teaching English]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 30, 286–298 [in Ukrainian].
3. Postykina, Ye. H. (2017). Rol inozemnoi movy (anhliskoi) za profesiinym spriamuvanniam v realizatsii kouchynhu pry pidhovtotsi maibutnykh ekonomistiv u VNZ [The role of a foreign language (English) by professional direction in the implementation of coaching in the preparation of future economists at universities]. *Zbiór artykułów naukowych*, 67–71 [in Ukrainian].

4. Shchur, N. (2020). Movnyi kouchynh yak tekhnolohiia navchannia anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia u nelinhvistychnykh ZVO [Language coaching as a technology for teaching professional English in non-linguistic higher education institutions]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriia Pedagogika ta Psykholohiia*, 32, 143–150 [in Ukrainian].
5. Akyildiz, S. T., & Semerci, Ç. (2016). The cognitive coaching-supported reflective teaching approach in English Language teaching: Academic and permanence success. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1956–1963.
6. Grosseck, M. D. (2014). Teaching, coaching, training—crosswords for someone, keywords in higher education for others. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1243–1247.
7. Ismatova, M. S. (2023). Use of coaching technologies in auditorium training. *International Scientific and Current Research Conferences*, 1–5.
8. Morrison, M. You need to be SMART to GROW. Rapidbi. 2011. <https://rapidbi.com/you-need-to-be-smart-to-grow-growth-targets/>
9. Passmore, J. (2016). *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (3rd ed.). London; Philadelphia: Kogan Page.
10. Porras, N. I., Diaz, L. S., & Nieves, M. M. (2018). Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 169–183.
11. Presbitero, A. (2020). Foreign language skill, anxiety, cultural intelligence and individual task performance in global virtual teams: A cognitive perspective. *Journal of International Management*, 26(2), 100729.
12. Sherris, A. (2010). Coaching language teachers. *CAL Digest*, 1, 1–4.
13. Van Nieuwerburgh, C. (2020). *An introduction to coaching skills: A practical guide*. London: SAGE Publications.

Knysht T., Radavska O., Panchenko V. Coaching as a pedagogical technology of foreign language teaching in institutions of higher education

The modern paradigm of education is determined by the tendency to constantly improve the pedagogical skills of teachers across the entire educational vertical, in particular at the level of higher education. Those approaches to the organization of the educational process that make the learning environment and pedagogical interaction functional and practically oriented deserve special attention. That is why the etymologically foreign coaching technology in the context of Ukrainian education is gaining more and more recognition. The purpose of the article is to theoretically outline coaching as a pedagogical technology for teaching a foreign language in institutions of higher education based on the generalization of the existing experience of applying the coaching approach to stimulate foreign language competences of learners. The analysis of the literature showed that the niche of language coaching in terms of general coaching practices is developing almost the most intensively. The presented research defines the concept of language coaching, the specifics of language coaching technologies compared to traditional foreign language teaching are clarified. The conditions for the successful application of coaching technologies in higher education institutions are formulated and the obstacles that stand in the way of the application of language coaching in Ukrainian higher education institutions are foreseen. Coaching technologies during the teaching of a foreign language are a way of intensification of learning, a maximally individualized approach to the education of students of higher education. In addition, coaching, along with high teaching skills and perfect knowledge of the target foreign language by the teacher, is a sign of high qualification of the teacher. As a result of using coaching technologies, students learn to maintain control over their own language learning process and target processes of personal or professionally determined foreign language communication. Further research on the topic should be organized empirically in order to experimentally test the effectiveness of the use of coaching technologies when teaching foreign language to students of higher education institutions. In particular, we are talking about SMART to GROW techniques; SMART, PURE & CLEAR goals, GROWTH Targets.

Key words: *coaching, language coaching, pedagogical technology, higher education, foreign language, foreign language competence.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.25>

Козуля В. М., Скиба Ю. А.

ЕВОЛЮЦІЯ ПІДХОДУ ДО ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПОЛІТИКИ ІНКЛЮЗІЇ У КОМЮНІКЕ КОНФЕРЕНЦІЙ МІНІСТРІВ КРАЇН-УЧАСНИЦЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Вища освіта вважається важливим елементом для розширення можливостей індивідів і суспільства. Невід'ємною умовою реалізації концепції справедливості та добробуту в контексті здобуття вищої освіти, є інклюзія.

Політика інклюзії у вищій освіті – це чітка структура цілей і принципів керування освітнім процесом, спрямована на охоплення всіх осіб з особливими освітніми потребами, які прагнуть отримувати вищу освіту, і докладання зусиль для мінімізації чинників, що призводять до їх виключення. Розробка політики інклюзії передбачає прийняття нормативно-регуляторних документів, що мають впроваджуватися на міжнародному, національному та інституційному рівнях, а реалізація політики інклюзії – це практичне здійснення намічених планів, стратегій, програм.

Імплементация інклюзії в ЄПВО, як практика представлення різноманітності населення Європи в середовищі вищої освіти, є невід'ємною компонентою соціального виміру Болонського процесу. Вивчення еволюції підходу до імплементации політики інклюзії у ЄВПО виявило, що на рівні програмних документів (комюніке конференцій міністрів, що приймалися з 2001 року) розробка та впровадження відповідних політик та процедур імплементации інклюзії у вищу освіту на держаному та інституційному рівнях передбачалося спершу в рамках соціального виміру. При цьому сутність категорії «соціальний вимір» було представлено лише у Лондонському комюніке 2007 року. У Львовському комюніке 2009 року відзначається необхідність забезпечення рівних можливостей для репрезентування різноманіття населення Європи, а у Бухарестському комюніке 2012 року йде мова про необхідність забезпечення інклюзії у вищій освіті.

Чітке визначення визначає необхідності інклюзії, разом із виділенням шляхів та процедур імплементации інклюзії у ЄПВО, представлено у Єреванському комюніке 2015 року. У Римському комюніке 2020 року політика інклюзії визначена вже в якості центрального елемента ЄПВО та названа однією з трьох базових характеристик вищої освіти в Європі на наступні 10 років.

Проведене хронологічне дослідження змісту комюніке свідчить про трансформацію підходу до імплементации інклюзії у вищій освіті – від ситуаційної та неформальної вимоги в рамках забезпечення доступності вищої освіти до системної потреби та однієї з ключових характеристик ЄПВО.

Ключові слова: інклюзія, політика інклюзії, імплементация інклюзії, еволюція імплементации інклюзії, Європейський простір вищої освіти, комюніке, Болонський процес, конференція міністрів вищої освіти, соціальний вимір.

Інклюзія у вищій освіті розглядається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти людям з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті закладу вищої освіти, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі. Одним з ключових нормативно-регулюючих документів Болонського процесу, що задають вектор розвитку ЄПВО, є комюніке конференцій міністрів країн-учасниць. Тому вивчення еволюції підходів до імплементации політики інклюзії у міністерських комюніке потребує додаткової уваги.

Метою статті виступає дослідження еволюції підходу до імплементации політики інклюзії у ЄПВО відповідно до матеріалів комюніке конференцій міністрів країн-учасниць Болонського процесу.

Забезпечення рівних можливостей доступу до вищої освіти є одним з компонентів соціального виміру в Болонському процесі. Інклюзія, як концепція включення студентів з особливими освітніми потребами, є невід'ємною частиною соціального виміру у вищій освіті. Наразі питання рівноправної та інклюзивної освіти знаходиться в центрі Болонського процесу та формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) – системи міжнародної співпраці у сфері вищої освіти, учасниками якої є 49 країн з різними політичними, культурними та академічними традиціями.

Невід'ємною частиною документального доробку Болонського процесу є комюніке конференцій міністрів вищої освіти Європи та звіти про поступ Болонського процесу, що готуються до вищезазначених конференцій міністрів. В комюніке конференцій міністрів вищої освіти Європи інклюзія розглядається як невід'ємний компонент соціального виміру та процесів забезпечення рівності, справедливості, розширення можливостей індивідів та суспільства. Соціальний вимір є частиною Болонського процесу від самого його початку, починаючи з Празької конференції міністрів вищої освіти країн Європи. Тема «соціального виміру» вперше згадується саме у Празькому комюніке 2001 р. [3], проте її зміст подається доволі розмито. Комюніке містить розширення цілей вищої освіти з позиції забезпечення «навчання впродовж життя», залучення студентів як активних партнерів та підвищення привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти.

Наступні конференції міністрів (Берлінська 2003 р. та Бергенська 2005 р.) тему «соціального виміру» та «інклюзії» практично не поглиблювали, тільки у Бергенському комюніке 2005 р. [4] відзначається необхідність забезпечення більшої доступності вищої освіти ЄПВО, особливо в інших частинах світу.

Принципи соціального виміру та його зміст було чітко окреслено лише на Лондонському саміті 2007 р. Зокрема, Лондонське комюніке [6] вже визначено соціальний вимір, що передбачає забезпечення залучення («включення») до системи вищої освіти різних категорій населення. Проте акцент робиться на «соціальне та економічне підґрунтя», а поняття «інклюзія» ще напряму не застосовується.

Конференція міністрів 2009 р., що проходила в бельгійському Льовені [1], визначила плани розвитку ЄПВО на наступне десятиліття та підтвердила проголошену в Лондонському комюніке мету соціального виміру – створення рівних можливостей, щоб студенти закладів вищої освіти в Європі репрезентували різноманіття європейського населення.

Новим етапом імплементації інклюзії в Європейський простір вищої освіти стало Бухарестське комюніке 2012 р. [2], де відзначається, що «...розширення доступу до вищої освіти є передумовою суспільного прогресу та економічного розвитку». На Бухарестській конференції міністрами було погоджено «прийняти національні заходи для розширення загального доступу до якісної вищої освіти» і «працювати над підвищенням рівня завершення навчання та забезпеченням своєчасного прогресу у вищій освіті в усіх країнах ЄПВО» [9]. Пріоритетами розвитку соціального виміру вищої освіти на 2012–2015 рр., які можна визначити в якості прототипів імплементації інклюзії в ЄПВО, визначено активізацію зусиль щодо недостатньо представлених груп, зменшення нерівності та надання належних послуг підтримки студентів, консультантів та керівництва, гнучких шляхів навчання та альтернативних шляхів доступу [10]. Таким чином, у Бухарестському комюніке мова вже фактично йде про забезпечення інклюзії у вищій освіті країн-учасниць Болонської декларації.

Наступна конференція міністрів, що проходила у 2015 р. в Єревані, відзнаменувалася подальшою імплементацією інклюзії у Європейський простір вищої освіти. У Єреванському комюніке відзначається, що «зробити системи [вищої освіти] більш інклюзивними є важливою метою для ЄПВО, оскільки населення стає все більш диверсифікованим, також через імміграцію та демографічні зміни» [9].

Міністрами схвалено звіт Робочої групи з питань соціального виміру та навчання впродовж життя за 2012–2015 рр. та взято зобов'язання зробити вищу освіту більш соціально інклюзивною шляхом реалізації стратегії соціального виміру ЄВПО. Прийнято Стратегію розвитку соціального виміру та навчання впродовж життя в Європейському просторі вищої освіти до 2020 року «Розширення участі заради справедливості та зростання». Проміжним періодом оцінки прогресу у реалізації Стратегії визначено наступну конференцію міністрів 2018 р.

Таким чином, можна зробити висновки, що Єреванська конференція міністрів вже чітко визначає необхідність, а також прописує шляхи та процедури імплементації інклюзії у ЄПВО.

У 2018 р. було проведено конференцію міністрів у Парижі. У комюніке за результатами конференції відзначається необхідність подальших зусиль «для посилення соціального виміру вищої освіти. Для того, щоб виконати зобов'язання щодо того, що студенти, які вступають до європейських вищих навчальних закладів і закінчують їх, повинні відображати різноманіття населення Європи, буде покращено доступ і можливість завершення для недостатньо представлених і вразливих груп» [9].

У Паризькому комюніке однією з головних тем є соціальний вимір, а імплементація інклюзії у вищу освіту переходить на рівень, коли міністерською конференцією доручено розробити політику «що заохочує та підтримує заклади вищої освіти у виконанні їхньої соціальної відповідальності та внеску у більш згуртоване та інклюзивне суспільство через підвищення міжкультурного розуміння, громадянської заангажованості та етичної усвідомленості, а також забезпечення рівного доступу до вищої освіти» [7]. Таким чином, Паризьке комюніке виводить імплементацію інклюзії у Європейський простір вищої освіти на рівень складової політики забезпечення доступу до вищої освіти в Європі.

У листопаді 2020 р. відбулася чергова конференція держав-учасниць Болонського процесу, яка проходила он-лайн у Римі. У Римському міністерському комюніке передбачене створення до 2030 року Європейського простору вищої освіти, який має бути інклюзивним, інноваційним та взаємозв'язаним [8].

Інклюзія у вищій освіті, відповідно до Римського комюніке, спрямована на забезпечення освітніх можливостей у будь-який період життя для осіб, що мають «різноманітне соціально-економічне та культурне походження, культурну, професійну підготовку й освіту» [8]. Для цього пропонується максимально використовувати нові можливості, надані цифровізацією (діджиталізацією), забезпечити захист прав інклюзивних студентів на законодавчому та інституційному рівні.

Міністри вищої освіти європейських країн прийняли «Принципи і вказівки для посилення соціального виміру вищої освіти в ЄПВО» (P&G). З позиції дослідження імплементації інклюзії в ЄПВО, саме Римське комюніке є ключовим, оскільки вивело інклюзію на принципово новий рівень – тема рівноправної та інклюзивної освіти знаходиться в центрі розробки політики ЄС, як центральний елемент Європейського простору вищої освіти та Європейської стратегії для університетів, а інклюзивність визначено однією з трьох базових характеристик європейської вищої освіти на наступні 10 років.

Еволюція підходу до імплементації інклюзії у Європейський простір вищої освіти (за комюніке конференцій міністрів країн-учасниць Болонського процесу) систематизована у табл. 1.

Досягнення держав-учасниць Болонського процесу щодо запровадження реформ, узгоджених на конференціях та викладених у комюніке, відображаються у Звітах про імплементацію Болонського процесу (Болонських звітах). Болонські звіти готуються до конференцій міністрів та містять інформацію про досягнення, недоліки та подальші рекомендації для держав-членів ЄПВО щодо запровадження реформ, узгоджених у попередніх міністерських комюніке.

Таблиця 1

**Еволюція підходу до імплементації інклюзії у Європейський простір вищої освіти
(за комюніке конференцій міністрів країн-учасниць Болонського процесу)**

Рік	Комюніке	Порядок імплементації інклюзії у вищу освіту
2001	Працьке комюніке	Перша згадка «соціального виміру» як компоненти Болонського процесу. Поняття інклюзії та чітке визначення «соціального виміру» – відсутнє
2005	Бергенське комюніке	Відзначається необхідність забезпечення більшої доступності вищої освіти ЄПВО, особливо в інших частинах світу
2007	Лондонське комюніке	Визначено соціальний вимір, що передбачає забезпечення залучення («включення») до системи вищої освіти різних категорій населення. Акцент робиться на «соціальне та економічне підґрунтя», поняття «інклюзія» ще напряду не застосовується
2009	Льовенське комюніке	Проголошено необхідність створення рівних можливостей, щоб студенти закладів вищої освіти в Європі репрезентували різноманіття європейського населення
2012	Бухарестське комюніке	Новий етап імплементації інклюзії в ЄПВО, відзначається необхідність забезпечення інклюзії у вищій освіті країн-учасниць Болонської декларації
2015	Єрванське комюніке	Чітко визначає необхідність, а також прописує шляхи та процедури імплементації інклюзії у ЄПВО
2018	Паризьке комюніке	Виводить імплементацію інклюзії у Європейський простір вищої освіти на рівень складової політики забезпечення доступу до вищої освіти в Європі
2020	Римське комюніке	Виводить інклюзію на рівень центрального елементу ЄПВО та Європейської стратегії для університетів. Інклюзивність визначено однією з трьох базових характеристик європейської вищої освіти на наступні 10 років

Джерело: розроблено автором

Дослідження Болонських звітів свідчить, що питання імплементації інклюзії вивчається в контексті соціального виміру та полягає переважно в оцінці того, як в країнах-членах Болонського процесу забезпечуються рівні можливості для отримання якісної вищої освіти та вирішуються проблеми недостатньої представленості певних суспільних груп у вищій освіті.

Висновки та перспектив подальших досліджень. Таким чином, інклюзія у європейському просторі вищої освіти пройшла еволюційний шлях від компоненти соціального виміру університетського навчання до базової характеристики та центрального елементу в стратегії розвитку європейської вищої освіти на наступні 10 років.

Перспективою подальших досліджень є вивчення практичних аспектів дотримання рекомендацій комюніке міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу та імплементації інклюзії у вищу освіту на національному та інституційному рівнях.

Використана література:

1. Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті : Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти, Льовен та Льовен-ля-Ньов, 28–29 квітня 2009 року. URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html
2. Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти, 27 квітня 2012 року. URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html
3. До зони європейської Вищої освіти : Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти; Прага, 19 травня 2001 року. URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html
4. Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети : Комюніке Конференції європейських міністрів освіти; Берген, 19–20 Травня 2005 року. URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html
5. Шандра Р. Римське міністерське комюніке: основні положення. *Освіта.ua*. 18.01.2021. URL: <https://osvita.ua/vnz/reform/79352/>
6. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 2007. URL: <http://ehea.info/pageministerial-declarations-and-communications>
7. Paris Communiqué. EHEA ministerial conference. Paris, 2018. *European Higher Education Area website*. URL: <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
8. Rome Ministerial Communiqué 19 November 2020. URL: https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf
9. Social dimension in higher education. The Ministerial Goals. *European Higher Education Area and Bologna Process*. URL: <http://www.ehea.info/page-social-dimension>
10. Working group on social dimension 2012-2015. *European Higher Education Area and Bologna Process*. URL: <http://www.ehea.info/cid104392/wg-social-dimension-2012-2015.html>

References:

1. Bolonskyi protses u period do 2020 roku – Yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity u novomu desiatylitti: Komiunike konferentsii yevropeyskykh ministriv vyshchoi osvity, Loven ta Loven-lia-Nov, 28-29 kvitnia 2009 roku. [The Bologna Process to 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade: Communiqué of the Conference of European Ministers of Higher Education, Leuven and Leuven-la-Neuve, 28–29 April 2009] [in Ukrainian] URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html
2. Vykorystannia nashoho potentsialu z naibilshoiu korystiu: konsolidatsiia Yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity, 27 kvitnia 2012 roku. [Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area, 27 April 2012] [in Ukrainian] URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html
3. Do zony yevropeiskoi Vyshchoi osvity: Komiunike zustrichi yevropeyskykh ministriv osvity; Praha, 19 travnia 2001 roku. [To the zone of European Higher Education: Communiqué of the meeting of European Ministers of Education; Prague, May 19, 2001] [in Ukrainian] URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html
4. Zahalnoevropeyskyi prostir osvity – dosiahnennia mety: Komiunike Konferentsii yevropeyskykh ministriv osvity; Berhen, 19–20 Travnia 2005 roku [Pan-European space of education – achievement of the goal: Communiqué of the Conference of European Ministers of Education; Bergen, May 19–20, 2005]. [in Ukrainian] URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html
5. Shandra R. Rymske ministerske komiunike: osnovni polozhennia [Rome Ministerial Communiqué: basic provisions]. Osvita.ua. 18.01.2021. [in Ukrainian] URL: <https://osvita.ua/vnz/reform/79352/>
6. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 2007. URL: <http://ehea.info/pageministerial-declarations-and-communications>
7. Paris Communiqué. EHEA ministerial conference. Paris, 2018. European Higher Education Area website. URL: <http://ehea.info/page-ministerialdeclarations-and-communications>
8. Rome Ministerial Communiqué 19 November 2020. URL: https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf
9. Social dimension in higher education. The Ministerial Goals. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: <http://www.ehea.info/page-social-dimension>
10. Working group on social dimension 2012-2015. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: <http://www.ehea.info/cid104392/wg-social-dimension-2012-2015.html>

Kozulya V., Skyba Yu. The evolution of the approach to the implementation of the policy of inclusion in the Communiqué of the conferences of ministers of the countries participating in the Bologna Process

Higher education is considered an important element for the empowerment of individuals and society. An integral condition for the realization of the concept of justice and well-being in the context of higher education is inclusion.

The policy of inclusion in higher education is a clear structure of goals and principles of management of the educational process, aimed at reaching all persons with special educational needs who seek to receive higher education, and making efforts to minimize the factors that lead to their exclusion. The development of the inclusion policy involves the adoption of normative and regulatory documents to be implemented at the international, national and institutional levels, and the implementation of the inclusion policy is the practical implementation of planned plans, strategies, and programs.

The implementation of inclusion in the EHEA, as a practice of representing the diversity of the European population in the environment of higher education, is an integral component of the social dimension of the Bologna process. The study of the evolution of the approach to the implementation of the inclusion policy in the EEAS revealed that at the level of program documents (communiqués of the ministerial conferences adopted since 2001), the development and implementation of relevant policies and procedures for the implementation of inclusion in higher education at the state and institutional levels was initially envisaged within the framework of the social dimension. At the same time, the essence of the "social dimension" category was presented only in the London Communiqué of 2007. The Leuven Communiqué of 2009 notes the need to ensure equal opportunities to represent the diversity of Europe's population, and the Bucharest Communiqué of 2012 talks about the need to ensure inclusion in higher education.

A clear definition defines the need for inclusion, along with the selection of ways and procedures for implementing inclusion in the EHEA, presented in the 2015 Yerevan Communiqué. In the Rome Communiqué of 2020, the policy of inclusion has already been defined as a central element of the ECEC and named as one of the three basic characteristics of higher education in Europe for the next 10 years.

The conducted chronological study of the content of the communiqué shows the transformation of the approach to the implementation of inclusion in higher education – from a situational and undocumented requirement in the framework of ensuring the accessibility of higher education to a systemic need and one of the key characteristics of the European Higher Education Institution.

Key words: *inclusion, inclusion policy, implementation of inclusion, evolution of implementation of inclusion, European area of higher education, communiqué, Bologna process, conference of ministers of higher education, social dimension.*

УДК 37: 37:001.82-028.42(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.26>

Койчева Т. І., Ван Сяоган

АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОГО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

У статті доведено актуальність застосування компетентнісного підходу у вітчизняній професійно-педагогічній освіті як пріоритету щодо оцінювання результатів освітнього процесу як особистісних досягнень його суб'єктів. Компетентнісний підхід як сучасний концептуальний орієнтир оновлення вітчизняної системи освіти, націлює на розуміння значення такої результуючої категорії освітнього процесу, як компетентність. На основі аналізу сучасного науково-педагогічного дискурсу схарактеризовано сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «аналітична компетентність», «аналітична діяльність». Авторами доведено, що аналітична компетентність є важливим феноменом сучасного науково-педагогічного дискурсу, виступає суттєвим результатом професійно-педагогічної підготовки та має три рівні вияву: теоретичний (зумовлює виокремлення в структурі означеної компетентності когнітивного компоненту); практичний (націлює на виділення діяльнично-поведінкового компоненту аналітичної компетентності); особистісний (актуалізує наявність мотиваційного і ціннісно-сенсового компонентів). Компоненти, що складають структуру досліджуваної компетентності, мають гетерогенний, інтеграційно-кумулятивний характер. Розкрито основні характерологічні особливості аналітичної компетентності, які складають такі прагнення та здатності особистості: реалізовувати власний потенціал, який утворюють особистісні якості, досвід, знання й уміння; адаптуватися в аналітичній сфері професійної діяльності, усвідомлюючи її як цінність; здійснювати аналіз і систематизацію інформації, отриманої із різноманітних джерел, використовуючи логічні методи; приводити розрізнені відомості в логічно обґрунтовану систему залежностей; адекватно оцінювати конкретні явища педагогічної дійсності, пов'язані з професійною діяльністю, приймати на цій основі виважені рішення щодо їх вирішення.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, аналітична компетентність, майбутні педагоги, професійно-педагогічна освіта, чинники, формування.

Нові соціальні реалії і вимоги сучасного українського суспільства, що прагне вибороти право стати повноправним членом європейської спільноти, зумовлюють появу новочасних умов існування системи вітчизняної освіти, актуалізують пошуки шляхів її модернізації, серед яких упровадження компетентнісної освітньої парадигми посідає вагоме місце. Чітке усвідомлення необхідності підготовки компетентних, конкурентоздатних, висококваліфікованих, мобільних, готових орієнтуватися в середовищі, що постійно змінюється та ефективно і продуктивно вирішувати складні професійні завдання на основі сформованої здатності ефективно шукати, обробляти й аналізувати різноманітну інформацію, спроможних до особистісного саморозвитку і самореалізації фахівців, зумовлює дослідницький інтерес до аналітичної компетентності як феномену сучасного науково-педагогічного дискурсу.

Теоретичні засади і проблеми реалізації компетентнісного підходу як пріоритетної освітньої парадигми висвітлено в наукових працях зарубіжних (Р. Бадер, Д. Брітер, Р. Джонсон, Ж. Делор, Ш. Дерри, А. Кларк, Дж. Коллаган, С. Крашен, В. де Ландшеер, Лян Цзе, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, С. Пэрри, Дж. Равен, Д. Селин, П. Фрейре, Цзян Хепін, Чжан Няньхуа, А. Шелтен та ін.), і українських (Н. Бібік, В. Бондарь, Л. Зеленська, В. Луговий, В. Луначек, Л. Мороз, Н. Ничкало, О. Пометун, Л. Пуховська, К. Рудницька, О. Савченко, С. Ящук та ін.) учених. Проблемам формування професійної компетентності фахівців освітньої сфери присвячено дослідження І. Бега, А. Богуш, С. Вітвицької, М. Головань, О. Гури, Ж. Дасюк, О. Дубасенюк, Л. Зеленської, І. Зязюна, А. Козир, В. Лозової, Л. Масол, О. Овчарук, О. Семенов, О. Олексюк, С. Сисоевої, С. Ящук та інших науковців.

Аналітичну (аналітично-інформаційну, оцінювально-аналітичну) компетентність як результат професійної підготовки, що передбачає логічну культуру раціонального мислення досліджують І. Абрамова, І. Бабкова, О. Гайдамак, Н. Зінчук, В. Іщенко, Є. Карпенко, О. Лютко, В. Омельченко, Л. Петренко, Н. Риждова, А. Трофименко, В. Фомін, С. Шевченко, Ю. Штика та інші вітчизняні вчені.

Водночас як сутнісна характеристика, так і компонентне наповнення зазначеного феномену відповідно до такої сфери професійної діяльності майбутніх фахівців, як педагогічна, й досі лишаються предметом наукових дискусій та потребують подальшого як теоретичного, так і практичного розгляду.

Мета статті – доведення значущості та з'ясування сутнісних характеристик феномену «аналітична компетентність» і висвітлення ступеня його розкриття в науково-педагогічному дискурсі відповідно до вимог компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід спрямовує освітній процес на реалізацію таких завдань, як: розвиток індивідуальності здобувачів освіти, сприяння (за М. Хайдеггером) їхньої «зустрічі зі своєю сутністю», соціалізацію, самоактуалізацію, самодетермінацію, самовизначення, формування вміння навчатися, аналізувати, активно ефективно та креативно діяти на основі усвідомлених знань [4].

Компетентнісний підхід як сучасний концептуальний орієнтир, націлює на розуміння значення такої результуючої категорії освітнього процесу, як компетентність. Вона визначається як якість особистості,

«результат набуття компетенцій», особистісна характеристика, «ставлення до предмета діяльності» [2, с. 409], поінформованість, наявність знань і досвіду, що дозволяє ефективно розв'язувати фахові проблеми [8]; як «сукупність знань, навичок, ставлень», що зумовлюють успішність виконання професійної діяльності [13, с. 50]; «високий рівень умілості», певний підсумок саморозвитку, вияв здібностей людини, «самоздатність до кваліфікованої дії» [5, с. 17]; інтегрована особистісна властивість, сформованість якої дозволяє використовувати привласнені знання, уміння і навички «адекватно різним життєвим ситуаціям як наявним, так і очікуваним» [9, с. 3].

«Мотивованими здатностями», що «співвідносяться з цінностями» вважає компетентності Дж. Равен. Учений вказує на складну структуру компетентностей, що включає компоненти як когнітивної, так і емоційної сфер, зауважуючи про те, що «ці компоненти можуть замінювати один одного у якості складників ефективної поведінки» [14, с. 253–258].

У своєму дослідженні будемо послуговуватися тлумаченням поняття «компетентність», запропонованому в Законі України «Про вищу освіту», де вона трактується як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [7].

Професійну компетентність, услід за Ж. Дасюк, будемо розглядати як систему «особистісних можливостей спеціаліста, які дають йому змогу діяти конструктивно в рамках певної професійної компетенції» [1, с. 140]. Доведено, що професійна компетентність (і будь-який її вид) має три рівні вияву: теоретичний (зумовлює виокремлення в структурі когнітивного компоненту); практичний (націлює на виділення діяльнісно-поведінкового компоненту); особистісний (актуалізує наявність мотиваційного і ціннісно-сенсового компонентів) [5].

Вважаємо важливим наголосити на підтримці думки Дж. Равена щодо гетерогенного, інтеграційно-кумулятивного характеру компонентів, що складають структуру досліджуваної компетентності [14].

У «Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти» окрім загальних, визначено також і низку професійних компетентностей, серед яких: «мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання впродовж життя» [6, с. 10].

Отже, однією із ключових професійних компетентностей, необхідних майбутньому педагогу, є аналітична компетентність, що виступає видовою щодо оцінювально-аналітичної. Її виокремлення пов'язано з усвідомленням ролі та значення для педагога здійснення аналітичної діяльності, яка в широкому філософському сенсі розглядається як процес та важливий інструмент наукового пізнання об'єктивної реальності, якій існує за законами діалектики і формальної логіки, «здійснюється за допомогою логічних операцій, відповідно до яких явища та предмети розглядаються за окремими та спільними ознаками» [10].

Серед універсальних етапів аналітичної діяльності виділяють: аналіз ситуації; проєктування результатів; аналіз необхідних для досягнення наміченого результату і наявних ресурсів; конструювання та реалізація запланованого; оцінка результативності дій; формулювання нових завдань.

Функціонал аналітичної діяльності педагога охоплює: зібрання, оцінку, аналіз, пояснення фактів і явищ педагогічної дійсності; структурування професійно значущої інформації; виявлення наявних в освітньому процесі суперечностей, їх усвідомлення та осмислення; проєктування освітнього процесу; рефлексію та саморефлексію, що забезпечує свідомий контроль власних умовиводів і запобігає зокрема виникненню логічних помилок як результату упередженого (суб'єктивного) сприйняття довколишньої дійсності.

Означений функціонал забезпечують такі аналітичні вміння (їх формування проходить шлях від інтуїтивного застосування до усвідомленого самостійного, творчого здійснення), як-от: правильно (адекватно) діагностувати педагогічне явище (процес, феномен, ситуацію), використовуючи логічні методи й абстрагування; розкладати педагогічні явища на складники (причини, умови, мотиви, стимули, форми прояву, засоби тощо); осмислювати кожний складник у зв'язку і взаємозалежності з цілим, будуючи «логічні зв'язки в системі зібраної інформації» [11, с. 212]; знаходити в педагогічній теорії дані (закономірності, принципи, правила тощо), що конгруентні логіці аналізованого явища; виокремлювати основну (суттєву, значущу) педагогічну проблему та визначати способи її оптимального вирішення з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, можливих ризиків і вірогідних наслідків, можливостей оперативного і продуктивного забезпечення її розв'язання; оцінювати, узагальнювати й інтерпретувати набуті результати [3].

Аналітичну компетентність розглядають як комплекс інтелектуально-логічної та інтелектуально-єврістичної складових професійної, зокрема й аналітичної, діяльності. Її тлумачать як інтегральну властивість особистості, що характеризує її прагнення та здатність здійснювати аналітичну діяльність. Досліджуючи аналітичну компетентність майбутніх фахівців з економіки, Ю. Штика характеризує її як динамічне інтегративне особистісне утворення, що характеризує здатність застосовувати набуті особистістю знання, уміння, якості задля отримання «якісно нового знання для оперативного і продуктивного забезпечення процесу ухвалення рішень у професійній діяльності» [11, с. 213].

У вітчизняному науковому дискурсі наявні дослідження, присвячені інформаційно-аналітичній компетентності (О. Бескровний, Н. Гайсинюк, Н. Зінчук, Н. Лобач, Л. Максимчук, Л. Петренко, І. Савченко та ін.).

Засадничим для них є визначення зазначеного феномену, запропоноване професором В. Ягуповим щодо керівників освітніх закладів. Учений розкриває її зміст через єдність таких складників, як-от: ціннісне і водночас критичне ставлення суб'єкта до інформації; набуті знання, уміння, навички, досвід щодо «оцінювання, використання, збереження, аналізу, оформлення та передання інформації», здатності та професійно важливі якості, що дозволяють за допомогою привласнених особистістю різноманітних засобів, методів і форм успішно здійснювати інформаційно-аналітичну діяльність [12, с. 77–78], наповнення якої зумовлено специфікою професійних функцій фахівця.

Сутнісне ядро аналітичної компетентності, що й утворює уявлення про її характерологічні особливості, складають такі прагнення та здатності особистості:

- реалізовувати власний потенціал, який утворюють особистісні якості, досвід, знання й уміння;
- адаптуватися в аналітичній сфері професійної діяльності, усвідомлюючи її як цінність;
- здійснювати аналіз і систематизацію інформації, отриманої із різноманітних (наукових, навчально-методичних тощо) джерел, використовуючи логічні методи;
- приводити розрізнені відомості в логічно обґрунтовану систему залежностей (причинно-наслідкових, логіко-змістових, просторових, часових тощо);
- адекватно оцінювати конкретні явища педагогічної дійсності (як усю сукупність фактів, так і кожний із них окремо), пов'язані з професійною діяльністю, приймати на цій основі виважені рішення щодо їх вирішення.

Висновки. Сучасні соціально-економічні умови вимагають від педагога наявність сформованої здатності вільно й активно мислити, планувати й аналізувати освітній процес, самостійно генерувати та втілювати нові ідеї та технології навчання та виховання, вміння приймати рішення, пов'язані з реалізацією педагогічних завдань. Формування зазначених здібностей забезпечується завдяки аналітичній компетентності.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні показників та рівнів сформованості аналітичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Використана література:

1. Дасюк Ж. М. Психологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій думці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2007. Т. IX. Ч. 4. С. 137–142.
2. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Іщенко В. С. Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності. *Народна освіта*. 2017. Вип. № 3(33). Електронний ресурс: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5017
4. Княжева І. А. Компетентнісний підхід як домінанта сучасної професійно-педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : збірник наукових праць. Спецвипуск. 2022. С. 150–153.
5. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи. Під заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
6. Лютко О., Зиль В. Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності педагога як умова дотримання професійного стандарту. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2 (110). С. 8–13.
7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
8. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень. Уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
9. Степаненко М. Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри : автореф. дис. ... канд. філос. наук. Харків : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2006. С. 3.
10. Шевченко С. М. Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. № 3. С. 151–154.
11. Штика Ю. М. Особливості формування аналітичної компетентності у студентів економічних спеціальностей. *Фізико-математична освіта*. 2019. Випуск 1(19). С. 210–214.
12. Ягупов В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура. *Науковий вісник*. Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України. 2012. С. 75–81.
13. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. 1996. *Training*, 33. P. 48–56.
14. Raven J., Stephenson J. (Eds.). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang, 2001. 538 p.

References:

1. Dasiuk Zh. M. (2007) Psykholohichniy analiz problemy komunikativnoi kompetentnosti u vitchyzniansii ta zarubizhnii naukovi dumtsi [Psychological analysis of the problem of communicative competence in domestic and foreign scientific opinion]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*. T. IX. Ch. 4. 137–142. [in Ukrainian]
2. Entsiklopediia osvity (2008) [Encyclopedia of education]. Akademia ped. nauk Ukrainy; holovnyi redaktor. V. H. Kremin. Kyiv : Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian]
3. Ishchenko V. S. (2017) Pedahohichni umovy formuvannia analitychnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia z dokumentoznavstva ta informatsiinoi diialnosti [Pedagogical conditions for the formation of analytical competence of a future specialist in document studies and information activities]. *Narodna osvita*. V. № 3(33). Elektronnyi resurs: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5017 [in Ukrainian]
4. Kniazheva I. A. (2022) Kompetentnisnyi pidkhid yak dominanta suchasnoi profesiino-pedahohichnoi osvity v umovakh yevrointehratsii [Competency approach as a dominant factor in modern professional and pedagogical education in the conditions of

- European integration]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Zb. naukovykh prats. Spetsvypusk. T. 1. S. 150–153. [in Ukrainian]*
5. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni ukrainskii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy (2004) [Competency approach in modern Ukrainian education: world experience and Ukrainian perspectives]. Pid zah. red. O. Ovcharuk. Kyiv: K.I.S. 112 s. [in Ukrainian]
 6. Liutko O., Zyl V. (2022) Rozvytok otsiniuvanno-analitychnoi kompetentnosti pedahoha yak umova dotrymanna profesiinoho standartu [The development of the teacher's evaluative and analytical competence as a condition for compliance with the professional standard]. *Nova pedahohichna dumka. № 2 (110). S. 8–13. [in Ukrainian]*
 7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On higher education: Law of Ukraine] vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian]
 8. Slovnyk inshomovnykh sliv: 23000 sliv ta terminolohichnykh slovospoluchen (2000) [Dictionary of foreign words: 23,000 words and terminological phrases]. Uklad. L. O. Pustovit, O. I. Skopnenko, H. M. Siuta, T. V. Tymbaliuk. Kyiv: Dovira. 1018 s. [in Ukrainian]
 9. Stepanenko M. D. (2006) Zhyttieva kompetentnist osobystosti: kontseptualni zasady ta sotsialni vymiry [Life competence of the individual: conceptual foundations and social dimensions]: Avtoref. dys... kand. filos. nauk. Kharkivskiy nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv. S. 3. [in Ukrainian]
 10. Shevchenko S. M. (2007) Pedahohichni umovy formuvannya analitychnoho myslennia studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions of formation of analytical thinking of students of higher technical educational institutions]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. № 3. S. 151–154. [in Ukrainian]*
 11. Shtyka Yu. M. (2019) Osoblyvosti formuvannya analitychnoi kompetentnosti u studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Peculiarities of the formation of analytical competence in students of economic specialties.]. *Fizyko-matematychna osvita. Vypusk 1(19). S. 210–214. [in Ukrainian]*
 12. Yahupov V. (2012) Informatsiino-analitychna kompetentnist kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: poniatia, zmist i struktura [Informational and analytical competence of managers of vocational and technical educational institutions: concept, content and structure]. *Naukovyi visnyk. Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. S. 75–81. [in Ukrainian]*
 13. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. 1996. Training, 33. P. 48–56.
 14. Raven J., Stephenson J. (Eds.). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang, 2001. 538 p.

Koycheva T., Wang Xiaogang. Analytical competence as a phenomenon of modern scientific and pedagogical discourse

The article proves the relevance of applying the competence approach in domestic professional and pedagogical education as a priority for evaluating the results of the educational process as personal achievements of its subjects. Competency approach as a modern conceptual reference point for the renewal of the national education system aims at understanding the meaning of such a resulting category of the educational process as competence. Based on the analysis of modern scientific and pedagogical discourse, the essence of the concepts "competent approach", "competence", "analytical competence", "analytical activity" is characterized. The authors proved that analytical competence is an important phenomenon of modern scientific and pedagogical discourse, is an essential result of professional and pedagogical training and has three levels of manifestation: theoretical (causes the separation of the cognitive component in the structure of the defined competence); practical (aimed at highlighting the activity-behavioral component of analytical competence); personal (actualizes the presence of motivational and value-meaning components). The components that make up the structure of the investigated competence have a heterogeneous, integration-cumulative character. The main characterological features of analytical competence are revealed, which make up the following aspirations and abilities of the individual: to realize one's own potential, which is formed by personal qualities, experience, knowledge and skills; to adapt in the analytical sphere of professional activity, realizing it as a value; analyze and systematize information obtained from various sources using logical methods; bring disparate information into a logically based system of dependencies; to adequately evaluate specific phenomena of pedagogical reality related to professional activity, to make balanced decisions on their solution on this basis.

Key words: *competence approach, competence, analytical competence, future teachers, professional and pedagogical education, factors, formation.*

УДК 316:378.147]:005.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.27>

Кузьміна М. О.

РОЗРОБКА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИПУСКНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «231 – СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

У статті розроблено організаційні умови формування професійних компетентностей майбутнього випускника ЗВО на прикладі спеціальності «231 – соціальна робота». Визначено, що успішність професійної діяльності та отримання людиною задоволення від роботи безпосередньо залежить від адекватності тієї чи іншої моделі професійного середовища та здатності до неї адаптуватися. Встановлено, що важливим заходом навчання майбутніх фахівців з соціальної роботи та формування у них професійних компетентностей є робота з психологом. Читаючи лекції, майбутніх фахівців з соціальної роботи потрібно інформувати про особливості навчання за обраним напрямом підготовки та про те, як спланувати освітній процес. Встановлено, що запровадження різноманітних заходів, наприклад, факультативного курсу за дисципліною «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», відіграє ключову роль у процесі формування професійних компетентностей майбутніх випускників ЗВО спеціальності «231 – Соціальна робота». Висвітлено низку знань, які отримують майбутні випускники ЗВО спеціальності «231 – Соціальна робота» під час вивчення факультативного курсу за дисципліною «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи». Виявлено, що метою факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи» є забезпечення професійної підготовки висококваліфікованих кадрів у сфері соціальної роботи, що забезпечуватиме широкий доступ до професійної практики в різних соціальних установах. Виділено цілі, які необхідні для виконання завдань факультативного курсу. Виділено знання, якими майбутні випускники повинні оволодіти у процесі вивчення факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи». Визначено, що у майбутніх випускників ЗВО спеціальності «231 – Соціальна робота» формуватимуться такі професійні компетентності як загальнокультурна, соціально-психологічна, технологічна, діагностично-прогностична та організаційно-управлінська.

Ключові слова: професійна компетентність, соціальна робота, майбутній випускник, майбутній фахівець з соціальної роботи.

Зміна цілей професійної підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи призвела до нової парадигми формування професійних компетентностей випускників закладів вищої освіти (ЗВО) у зв'язку з глобальними викликами. Формування професійних компетентностей у випускників ЗВО спеціальності «231 – Соціальна робота» передбачає зростання мотивації та прагнення до професійно-особистісного розвитку, що вимагає виконання наступних завдань: визначення мотивації до навчання та бажання вести діяльність за обраною спеціальністю; підтримка професійної адаптації до умов освітнього процесу; розкриття можливостей професійного розвитку з урахуванням потреби у навчанні; підвищення активності та мобільності майбутніх випускників.

Формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців з соціальної роботи є особливо актуальною тематикою сьогодення, що зі свого боку зумовлює актуальність написання цієї статті.

Проблематика формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з соціальної роботи лежить в основі досліджень багатьох науковців, зокрема: М. Букач [1] розглядає компетентнісно орієнтоване навчання як основу формування майбутнього соціального працівника; Д. Годлевська у дисертаційному дослідженні [2] вивчає формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету; В. Кравцов [3] розкриває методологічну культуру як важливу характеристику професійного світогляду майбутнього соціального працівника; Т. Кочубей та Ю. Ткачук [4] висвітлюють соціальні навички soft skills у системі компетентностей майбутніх соціальних працівників.

Проте, доцільно відзначити, що питання розроблення організаційних умов формування професійних компетентностей майбутнього випускника ЗВО на прикладі спеціальності «231 – Соціальна робота» взагалі не розкриті та потребують комплексного вивчення.

Метою статті є розроблення організаційних умов формування професійних компетентностей майбутнього випускника ЗВО на прикладі спеціальності «231 – Соціальна робота».

У ході розкриття мети дослідження виникає необхідність висвітлення специфіки мотивації майбутніх фахівців з соціальної роботи, яка сприяла вибору зазначеного напрямку професійної діяльності на ранньому етапі. Для цього доцільно використати «Опитувальник професійних переваг» Д. Голланда [5, с. 88–130]. Використання наведеної методики допоможе продемонструвати відповідність майбутніх фахівців з соціальної роботи одному з типів особистості та контексту майбутньої професійної діяльності. Відповідно до позиції автора вищенаведеної методики, успішність професійної діяльності та отримання людиною задоволення від роботи безпосередньо залежить від адекватності тієї чи іншої моделі професійного середовища та здатності до неї адаптуватися.

Використання цих висновків може допомогти визначити пріоритети та можливість адаптації до конкретних робочих середовищ. Позитивними моментами та свідченням належної адаптації майбутніх випускників до професійного середовища можуть бути такі моменти [6, с. 367]:

- перевага до форм професійної діяльності, таких як орієнтація на групову роботу, інтерес до освітнього процесу, отримання допомоги та консультацій, проведення групових заходів;
- прояв вербальних, викладацьких, ораторських здібностей, навичок спілкування та взаємодії з іншими людьми;
- прояв таких якостей особистості, як етичність, людяність, моральність, відповідальність, уміння працювати в команді, уміння розуміти інших, дружелюбність, оптимізм тощо;
- переважне сприйняття діяльності, заснованій на різних соціальних системах тощо.

Ще одним заходом навчання майбутніх фахівців з соціальної роботи та формування у них професійних компетентностей є робота з психологом. Разом із ним доцільно провести опитування «Особливості соціальної, психологічної адаптації студентів першого курсу», запропоноване І. І. Сидорчук, результати якого може бути використано у процесі проведення спеціальної лекції з питань такої адаптації. Як зазначив автор опитування, впровадження цих анкет допомагає визначити загальні очікування, досвід, труднощі та інші важливі аспекти, що виникають у процесі адаптації майбутніх фахівців з соціальної роботи до специфіки професійної діяльності.

Читаючи лекції, майбутніх фахівців з соціальної роботи потрібно інформувати про особливості навчання за обраним напрямом підготовки та про те, як спланувати освітній процес. Аспекти лекцій повинні бути присвячені формуванню засобів психологічної орієнтації, особливо щодо виховання, навчання та регуляції поведінки. Виконання запропонованої психологічної програми передбачає профілактику тривожності та пошук оптимальних механізмів дії в освітньому процесі, визначення найбільш ефективних стратегій розуміння сутності професійної сфери, формування мотивації до формування професійних компетентностей шляхом актуалізації планів на майбутнє та бажаних результатів від професійної реалізації [6, с. 368].

Запровадження різноманітних заходів, наприклад, факультативного курсу за дисципліною «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», відіграє ключову роль у процесі формування професійних компетентностей майбутніх випускників ЗВО спеціальності «231 – Соціальна робота». Під час вивчення даної дисципліни майбутні випускники отримають знання з таких питань: особливості соціальної роботи та соціально-виховної діяльності; специфіка соціальної роботи з конкретними групами людей; соціальне управління та командна робота; дотримання принципу визнання прав, інтересів і потреб людини найвищою соціальною цінністю; специфіка процесу соціалізації, адаптації та інтеграції особистості; досягнення та реалізація функціонального призначення соціальної роботи та захисту громадян; надання соціальних соціальних послуг населенню, яке опинилося в скрутному становищі; характеристика порядку надання соціальних послуг населенню; нормативно-економічні аспекти діяльності органів державної влади та місцевого самоврядування у сфері соціальної роботи і забезпечення; характеристика та специфіка представницької, організаційно-розпорядчої та консультативно-дорадчої функцій у процесі соціальної роботи; доопрацювання пропозицій щодо прийняття нормативних документів у сфері соціальної роботи, забезпечення їх виконання та проведення роботи з контролю за їх виконанням.

Оволодіння перерахованими знаннями сприяє досягненню наступних цілей: забезпечити умови для формування та розвитку професійних компетентностей, що сприяє набуттю знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності; підготовка до практичної реалізації професійних завдань у випадку зайняття посад соціального робітника, спеціаліста із соціальної роботи у сфері освіти, соціального педагога тощо; формування навичок вирішення проблем, які можуть виникнути в сфері соціальної роботи, особливо в управлінні різними її соціальними аспектами.

Метою факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи» є забезпечення професійної підготовки висококваліфікованих кадрів у сфері соціальної роботи, що забезпечуватиме широкий доступ до професійної практики в різних соціальних установах. Поставлені цілі необхідні для виконання наступних завдань факультативного курсу:

1. Забезпечення набуття сучасних теоретичних і практичних знань у сфері реалізації професійних компетентностей, у тому числі із суміжних сфер.
2. Розвиток вміння шукати, аналізувати та робити висновки за результатами інформації, зібраної з різних джерел для вирішення професійних завдань, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, робити самостійні висновки та висловлювати власну позицію.
3. Практикувати логічну аргументацію, як усно, так і письмово, використовуючи професійну ділову мову під час пояснення фактів і явищ.
4. Визначати, формулювати та вирішувати професійні завдання у сфері професійної діяльності, інтегруючи теоретичні відомості та практичний досвід роботи, одночасно оволодіваючи здатністю розуміти наукові принципи, визнані основою соціальної роботи.
5. Можливість розуміти основні поняття, виділяти подібності та відмінності в процесі порівняльного аналізу між фактами, характеризувати соціальні явища.
6. Набуття навичок теоретичного обґрунтування способів вирішення проблем і складних життєвих ситуацій, вибору ефективних способів подолання з передбаченням можливих наслідків.
7. Розробка майбутніх і поточних планів, реалізація програм дій для швидкого прийняття високоефективних рішень у різноманітних ситуаціях.

8. Формування навичок критичного аналізу та оцінки існуючої суспільно-політичної орієнтації країни, існуючих процесів суспільно-політичного контролю на різних рівнях.

9. Розвиток навичок використання відповідних наукових досліджень і застосування професійних методів дослідження.

10. Навчання вмінню характеризувати психічні процеси, специфічні форми взаємодії індивідів, процеси розвитку, соціалізації, адаптації та інтеграції особистості, соціально-психологічні групові процеси, аналізуючи психічні особливості та стани.

11. Навчання практичному застосуванню профілактичних методів у процесі психічного розвитку для попередження відхилень, відхилень у поведінці, непорозумінь у стосунках один з одним, вирішення конфліктних ситуацій, попередження соціальних ризиків та складних життєвих ситуацій.

12. Формування умінь, що визначають характер професійної діяльності та визначають межі взаємовідносин і компетентності працівників соціальної сфери.

13. Набуття навичок застосування методів діагностики в оцінці проблемних проблем, потреб, специфічних характеристик особистості.

14. Формування навичок застосування методів соціальної роботи в процесі взаємодії суб'єктів.

15. Застосування методів у сфері менеджменту з метою подальшої організації професійної діяльності та управління роботою в соціальній сфері.

16. Оволодіння навичками побудови та підтримки стосунків з іншими людьми на засадах взаємної довіри, етичних аспектів та професійної соціальної активності з наданням психологічної підтримки.

17. Здатність співпрацювати з персоналом з інших галузей та окремих установ.

18. Здатність використовувати індивідуальні та колективні стратегії представництва для захисту інтересів клієнта.

19. Формування вмінь визначати індивідуальні та групові сильні сторони та залучати особистісні ресурси для вирішення проблем та усунення складних життєвих ситуацій.

20. Формування навичок виявлення протиріч етичного характеру в процесі професійної діяльності та застосування супервізорських умінь для їх вирішення.

21. Здатність демонструвати щедру поведінку, поважати індивідуальні особливості людей, особливо їхні релігійні, культурні та етнічні особливості, та уникати вираження стереотипів та упереджених ідей.

22. Здатність творчо вирішувати проблеми, приймати інноваційні рішення, використовувати мислення та застосовувати творчі навички для розробки нових стратегій.

23. Здатність проектувати процеси та результати соціальної роботи, починаючи від коригування планів роботи з урахуванням завдань, кількісних та якісних показників, результатів оцінювання.

У процесі вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи» майбутні випускники повинні оволодіти наступними знаннями: основні напрямки організації роботи у сфері соціального захисту та соціального забезпечення; функціональна робота соціальних працівників у сфері дозвілля; поняття та сутність соціальної педагогіки; взаємозв'язок соціальної роботи та соціології на міждисциплінарному рівні; загальні аспекти наукового пізнання; характеристика структур соціологічних досліджень; визначення методологічних характеристик соціологічного дослідження; теоретичні аспекти проведення соціальної роботи; складові професійного профілю; етичні аспекти діяльності фахівців з соціальної роботи як основи його професії; правила діловодства у сфері надання соціальних послуг; структурний розвиток соціальних служб у сфері сім'ї, дітей та молоді; технічні принципи проведення соціальної роботи загального та галузевого характеру; критерії класифікації міждисциплінарних технік і методів та їх використання в соціальній сфері; характер і вид спілкування, що використовується для побудови взаєморозуміння зі співрозмовником; економічні основи діяльності у сфері роботи соціальної роботи; моделі, які використовуються в процесах соціальної роботи з людьми з обмеженими можливостями; спрямованість соціально-медичної реабілітації осіб з інвалідністю; теоретичні основи та можливості використання психотерапії та психокорекції в соціальній роботі; загальна характеристика та особливості психотерапії та психокорекційної терапії; стратегії та напрямки реалізації національної молодіжної політики; методи та організація соціологічних досліджень; правові аспекти соціальної роботи та ін.

У рамках цього питання слід звернути увагу на можливості формування професійних компетентностей майбутніх випускників, такі як загальнокультурної, соціально-психологічної, технологічної, діагностично-прогностичної та організаційно-управлінської. Рекомендуємо детальніше розглянути кожен з перерахованих вище компетенцій.

1. Загальнокультурні компетентності:

– здатність аналізувати та оцінювати основні досягнення окремих, загальноєвропейських та світових культурних і наукових діячів та визначати межі сучасних культурних сфер;

– вивчення суспільних явищ на етапах їх становлення, розвитку та сучасного стану з метою формування розуміння сутності та принципів соціального та природного розвитку;

– оцінка, аналіз і розробка прогнозів соціальних, економічних, правових, політичних, екологічних, культурних та інших фактів;

– використання інструментів і технік взаємодії на міжкультурному рівні;

– вміння користуватися в процесі спілкування рідною та іноземною мовами, використовуючи в процесі спілкування різноманітні мовні прийоми та загальноприйняті в певному мовному співтоваристві звороти, символіку;

– застосування різних методів у виховній та самоосвітній роботі, спрямованих на індивідуальні, національні та загальнолюдські системи цінностей;

– володіння та реалізація толерантних моделей поведінки та стратегій поведінки конструктивного характеру, зумовлених особливостями різних культурних, мовних та релігійних реалій.

2. Соціально-психологічні компетентності:

– орієнтування в різноманітних соціальних явищах і ситуаціях, правильне визначення особистісних характеристик і емоційного фону оточуючих, вибір відповідних прийомів взаємодії та реалізації в процесі спілкування;

– визначати своє місце в суспільному житті та здійснювати стратегічний розвиток свого життя, враховуючи соціальні норми, правила та інші чинники, а також потреби конкретних соціальних груп та індивідів.

– адаптованість до різноманітних професійних ситуацій;

– вільно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування;

– при виконанні професійної діяльності враховувати особисті психологічні характеристики, такі як мотиви, цінності, переконання, настанови та навички;

– визначати особливості особистісного типу та емоційних станів оточуючих, вибір відповідних методів спілкування та їх реалізація під час взаємодії;

– спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти та реалізувати соціальні проекти і стратегії з індивідуальними та колективними цілями;

– використання трансформаційних технік і засобів для конструктивного вирішення спірних ситуацій, встановлення домовленостей, відповідальності за прийняті рішення та їх практичної реалізації;

– налагоджувати співпрацю з іншими структурами у сфері соціального захисту та забезпечення;

– застосування основних психолого-педагогічних принципів, інноваційних соціально-психологічних практик і розробок у процесі професійної діяльності;

– оволодіти практиками, які підтримують і покращують фізичне та психологічне благополуччя людини, включаючи надання першої допомоги.

3. Технологічні компетенції:

– здатність застосовувати традиційні та інноваційні соціальні технології, підходи та методи для вирішення проблем у сфері соціальної роботи у міру їх виникнення;

– забезпечити дотримання стандартів захисту під час роботи з уразливими групами населення, включаючи представництво їхніх інтересів у різних установах;

– надавати соціальні послуги різним групам населення та здійснювати їх охоплення та популяризацію;

– формувати навички, пов'язані з наданням необхідної соціальної підтримки дітям, які потребують піклування або перебувають у складних життєвих обставинах;

– розробка соціальних проектів, які забезпечують високу якість професійної роботи, що здійснюється відповідно до положень різноманітних директив, методик, стандартів, технічних характеристик тощо;

– надавати послуги у сфері професійної діяльності населення з урахуванням потреб соціальної адаптації та залучення молоді до суспільно корисної діяльності;

– пропагувати суспільно важливі норми і кодекси поведінки, дотримання здорового способу життя;

– сприяти запобіганню негативним наслідкам злочинності чи явищ у соціальному середовищі;

– здійснювати соціально-психологічний супровід дітей з особливими потребами, сімей з такими дітьми, їх соціальний супровід.

4. Діагностично-прогностичні компетентності:

– діагностувати, аналізувати фіксовані показники та результати професійної діяльності;

– дослідження, оцінка, моделювання процесів і прогнозування характеру та індивідуальних особливостей діяльності людей;

– здатність досліджувати та прогнозувати потенціал у сфері освіти у напрямку впливу зовнішнього середовища, особливостей родини, негативних факторів впливу на людину;

– проводити аналіз сфер життя індивідів і груп, особистих і соціальних проблем, а також способів їх вирішення;

– визначати доцільність використання розвиваючих, діагностичних, прогностичних та реабілітаційних методів при вирішенні завдань;

– формувати здатність вивчати та прогнозувати негативні та позитивні впливи соціальної сфери на особистість;

– прогнозувати результат соціальної роботи на основі впливу факторів суб'єктивної та об'єктивної спрямованості;

– прогнозувати зміни в економічній та психологічній ситуації особистості та суспільства в цілому та планувати професійну діяльність з урахуванням цих змін.

5. Організаційно-управлінські компетентності:

- застосування різноманітних методів, зокрема адміністративних, економічних, соціальних, соціально-психологічних та соціально-педагогічних, до організації та здійснення соціальної діяльності;
- вирішення, упорядкування, систематизація, підготовка, інтеграція в процесі виконання завдань і основних цілей;
- здатність координувати діяльність і взаємодію між усіма суб'єктами соціальної сфери;
- здатність здійснювати розробку, планування та організацію процесів реалізації соціальних програм, які повністю відповідають соціально-економічній ситуації в країні;
- участь громадських організацій, творчих об'єднань, фізичних осіб у взаємодії з клієнтами культурно-просвітницького, профілактично-виховного, спортивно-оздоровчого характеру;
- використання професійних ресурсів при організації різноманітних соціальних, культурних та розважальних заходів, проведенні волонтерської та професійної діяльності;
- уміння обґрунтовувати управлінські рішення та забезпечувати їх авторитетність;
- здійснення господарсько-фінансової діяльності закладу у соціальній сфері відповідно до норм чинного законодавства, складання звітності за встановленими формами та відображення професійної діяльності.

Загальні компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи, сформовані у процесі вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», мають включати:

- можливості абстрактного мислення, аналізу та застосування отриманих знань у процесі практичної діяльності;
- розуміння сфери та професійної діяльності;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- навчання та здобуття знань в умовах сучасного суспільства;
- пошук, обробка та аналіз інформації з різних джерел;
- виявлення та вирішення проблем;
- прийняття зважених рішень та колективну роботу;
- демонстрація навичок міжособистісного спілкування;
- мотивація людей для досягнення спільних цілей;
- відповідальність та усвідомлення своїх дій.

Водночас до переліку бажаних сформованих спеціальних компетентностей слід віднести наступні:

- проведення аналізу соціальних процесів становлення та розвитку соціальної діяльності як одного з напрямів інтегральної науки, що допомагає акумулювати вчення про людину;
- оцінка соціально-політичних процесів, нерозривно пов'язаних з розвитком соціального простору;
- аналіз та забезпечення сформованої нормативно-правової бази у сфері соціальної роботи;
- проведення аналізу психічних особливостей, процесу розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальних груп та спільноти в цілому;
- попередження соціальних ризиків, складних життєвих ситуацій, вирішення соціальних конфліктів;
- розуміння організації та функціонування мереж соціального захисту та відповідних установ;
- дослідження соціальних проблем за допомогою наукових методів дослідження;
- оцінка індивідуальних проблем, потреб, характеристик і розподілу ресурсів;
- розроблення шляхів вирішення проблемних проблем і визначення ефективних способів їх подолання;
- надання допомоги та підтримки особам, враховуючи їхні індивідуальні потреби, вік, стать, етнічну приналежність та інші характеристики;
- ініціювання соціальних змін для покращення добробуту громадян;
- розробка та реалізація соціальних проектів і програм;
- застосування методів менеджменту для організації професійної діяльності та управління науковим персоналом;
- дотримання принципів і стандартів етичного характеру у сфері соціальної роботи;
- генерування нових та креативних ідей у роботі соціальних працівників;
- оцінка результатів та якості соціальної роботи;
- сприяння покращенню добробуту та соціального захисту тих, хто потребує належної підтримки;

У зв'язку з вищевикладеним вбачається, що формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи спрямоване не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, а й на пошук мотивації вибору даного виду діяльності. У зв'язку з цим пропонується здійснити такі дії: визначення схильності та мотивації до вибору суб'єкта; сприяння професійній адаптації до умов освітнього процесу; стимулювання майбутніх випускників та формування навичок для майбутньої практики.

Крім того, пропонується вивчення студентами факультативного курсу «Професійна компетентність фахівця із соціальної роботи», що розвивати загальні та спеціальні професійні компетентності.

Висновки. Таким чином, визначено, що підготовка фахівців за спеціальністю «231 – Соціальна робота» включає виконання науково-практичної та інтегративної комплексної діяльності для досягнення основної мети, теоретичні знання та практичні навички, які необхідно набути в галузі психології, медицини,

соціології, політології, права тощо. Для досягнення цієї мети в Україні запроваджено спеціальні освітні стандарти підготовки фахівців, положення яких закріплені в ідеологічних переконаннях у фундаменталізації сутності поєднання теоретичних і практичних навичок у навчанні. На сьогоднішній день підготовка майбутніх фахівців з соціальної роботи здійснюється з урахуванням спеціальних програм, прийнятих на базі навчальних закладів. Цих фахівців готують на рівнях бакалавра та магістра. При цьому професійні компетентності мають формуватися з урахуванням не лише набутих теоретичних знань, практичних умінь чи навичок, а й власних психологічних переконань майбутніх фахівців з соціальної роботи.

Використана література:

1. Букач М. М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2016. Випуск 22. С. 119-131.
2. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 23 с.
3. Кравцов В. Методологічна культура як характеристика професійного світогляду майбутнього соціального працівника. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 6 (8). С. 162-173.
4. Кочубей Т., Ткачук Ю. Соціальні навички soft skills у системі компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2 (7). С. 42-51.
5. Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів: Наказ Міністерства соціальної політики України № 74 від 22.01.2018. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#Text>.
6. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 1998. 32 с.

References:

1. Bukach M. M. Kompetentnisno orijentovane navchannja jak osnova formuvannja majbutnjogho socialjnogho pracivnyka [Competency-oriented training as a basis for the formation of a future social worker]. *Naukovyj chasopys Nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu imeni M. P. Dragomanova*. 2016. Vypusk 22. S. 119–131 [in Ukrainian]
2. Ghodlevsjka D. M. Formuvannja profesijnoji komunikativnoji kompetentnosti majbutnikh socialjnykh pracivnykiv v umovakh pedagoghichnogho universytetu [Formation of professional communicative competence of future social workers in the conditions of a pedagogical university]: avtoref. kand. ped. nauk.: 13.00.05 – socialjna robota. *Nacionaljnij pedagoghichnij universtet imeni M. P. Dragomanova*, Kyjiv, 2007. 23 s. [in Ukrainian]
3. Kravcov V. Metodologichna kuljtura jak kharakterystyka profesijnogho svitoghljadu majbutnjogho socialjnogho pracivnyka [Methodological culture as a characteristic of the professional outlook of the future social worker]. *Naukovi innovaciji ta peredovi tekhnologhiji*. 2022. # 6 (8). S. 162-173 [in Ukrainian]
4. Kochubey T., Tkachuk Ju. Socialjni navychky soft skills u systemi kompetentnostej majbutnikh socialjnykh pracivnykiv [Social skills soft skills in the competence system of future social workers]. *Socialjna robota ta socialjna osvita*. 2021. # 2 (7). S. 42–51 [in Ukrainian]
5. Pro zatverdzhennja Metodyky rozroblennja profesijnjnykh standartiv: Nakaz Ministerstva socialjnoji polityky Ukrajinjy № 74 vid 22.01.2018 [On the approval of the Methodology for the development of professional standards: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine No. 74 dated January 22, 2018]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#Text> [in Ukrainian]
6. Savenkova L.O. Teoretyko-metodychni osnovy pidgotovky majbutnikh pedagoghiv do profesijnogho spilkuvannja [Theoretical and methodological foundations of training future teachers for professional communication]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. *Nacionaljnij pedagoghichnij un-t im. M.P. Dragomanova*. Kyjiv, 1998. 32 s. [in Ukrainian]

Kuzmina M. Development of organizational conditions for the formation of professional competences of the future graduate of a higher education institution on the example of the specialty “231 – Social work”

In the article, the organizational conditions for the formation of professional competences of the future graduate of the higher education institution are developed using the example of the specialty “231 – Social work”. It was determined that the success of professional activity and a person's satisfaction from work directly depends on the adequacy of one or another model of the professional environment and the ability to adapt to it. It was established that an important measure of training future specialists in social work and forming their professional competences is working with a psychologist. When reading lectures, future social work specialists should be informed about the peculiarities of training in the chosen field of training and how to plan the educational process. It was established that the introduction of various measures, for example, an optional course in the discipline “Professional competence of a social work specialist”, plays a key role in the process of forming the professional competences of future graduates of the higher education institution in the specialty “231 – Social work”. A number of knowledge that future graduates of the higher education institution of the specialty “231 – Social work” receive during the study of the optional course in the discipline “Professional competence of a specialist in social work” are highlighted. It was revealed that the purpose of the optional course “Professional competence of a social work specialist” is to provide professional training of highly qualified personnel in the field of social work, which will provide wide access to professional practice in various social institutions. The goals that are necessary to fulfill the tasks of the optional course are highlighted. The knowledge that future graduates must master in the process of studying the optional course “Professional competence of a social work specialist” is highlighted. It was determined that the future graduates of the higher education institution with the specialty “231 – Social work” will develop such professional competencies as general cultural, social-psychological, technological, diagnostic-prognostic, and organizational-management.

Key words: professional competence, social work, future graduate, future specialist in social work.

УДК 159.922.76-056.264

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.28>

Курсенкова А. В.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «СКРАЙБІНГ» У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто питання використання інноваційних технологій при роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Розкрито особливості мовленнєвого розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Охарактеризовано новітню інноваційну методику «Скрайбінг». Надано визначення поняття «скрайбінг». Висвітлено вимоги, що пред'являються до скрайбінгу як до освітньої технології, такі як концептуальність, системність, керованість, відтворюваність та охарактеризовано їх. Визначено три основні форми скрайбінгу (фасилітація, відеоскрайбінг, 3D-скрайбінг). Надано характеристику основних форм скрайбінгу. Відзначено, що особливість скрайбінгу в роботі з дітьми полягає в тому, що з'являється можливість задіяти одночасно слух, мовлення, зір і уяву дитини, що сприяє розвитку зв'язного мовлення у тому числі і у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Визначено види скрайбінгу для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (аплікаційний, магнітний, фланелеграф, мальований) та надано їх характеристику. Зазначено, що аплікаційні, магнітні та фланелеграфічні види скрайбінгу доцільно використовувати в роботі з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Підкреслено, що мальований скрайбінг є класичним видом, а його використання в логопедичній практиці роботи з дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення дозволяє логопеду одночасно задіяти всі вищі психічні процеси дитини. Окреслено специфіку використання скрайбінгу на логопедичних заняттях. Визначено основні етапи технології скрайбінгу в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (формулювання задуму, вибір способу візуалізації, продумування ескізних малюнків, скрайбування). Наголошено на значущості використання скрайбінгу в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення з урахуванням вікових особливостей дітей, а також інтелектуального, емоційного та фізичного рівня їх розвитку.

Ключові слова: діти з ТПМ, тяжкі порушення мовлення, інноваційні технології, скрайбінг.

Одне з основних завдань сучасної системи освіти – це створення оптимальних педагогічних умов, що забезпечують усім дітям якісну та своєчасну психолого-педагогічну підтримку. Процеси, що відбуваються в сучасній освіті, вимагають нових підходів до реалізації завдань, пов'язаних з освітою дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення. Досягнення нової якості спеціальної освіти, що визначається її відповідністю актуальним і перспективним запитам сучасного суспільства.

Саме пошук нових шляхів освіти, корекції та розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення постає першочерговою задачею перед педагогами. Одним із важливих способів пошуку постає розробка та впровадження у освітній процес дітей з особливими освітніми потребами, зокрема тяжкими порушеннями мовлення різних інноваційних освітніх технологій.

Проблему впровадження інноваційних технологій в освіту дітей з ООП вивчали І. Булаш, В. Галущенко, О. Манукян, О. Мирошниченко, Н. Ткачова, І. Турчина та ін. Питанню освіти дітей з ТПМ присвячені дослідження А. Арендарук, О. Боряк, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін.

Проте на сьогодні нами не виявлено достатню кількість досліджень з використання різних сучасних технологій та методик у дошкільній освіті дітей з ТПМ, до яких і належить технологія скрайбінгу, тому метою статті є окреслення використання інноваційної технології «Скрайбінг» у роботі з дітьми з порушеннями мовлення.

Тяжкі порушення мовлення – це стійкі специфічні відхилення у формуванні компонентів мовленнєвої системи (лексичної та граматичної будови мови, фонематичних процесів, звуковимови, просодичної організації звукового потоку), які відмічають у дітей за умови збереження слуху та нормального інтелекту [1]. Усне мовлення в дітей із ТПМ характеризується суворим обмеженням активного словника, стійкими аграматизмами, несформованістю навичок зв'язного висловлювання.

Особливості мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей впливають на формування особистості дитини, а також усіх психічних процесів і навчальної діяльності. Зазначені вище особливості в розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення спонтанно не долаються. Вони вимагають від педагогів спеціально організованої корекційної роботи за допомогою інноваційних прийомів, тому що ці прийоми допомагають фахівцям підвищити ефективність занять із розвитку мовлення та інших психічних процесів [7].

Діти старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення зазнають труднощів під час узгодження слів у реченні; неправильно використовують прийменниково-підрядні конструкції. У їхньому мовленні відзначаються неправильна звуковимова, бідний словниковий запас. Під час переказу та складання розповіді відсутня цілісність і логічна послідовність при відтворенні тексту. Також у дітей цієї категорії недостатньо сформовані словесно-логічне мислення, увага, пам'ять, уява; знижена дрібна моторика пальців рук [5].

Правильний вибір технології при логопедичній роботі дітьми ТПМ дає змогу раціонально розподілити методи та прийоми впливу на пізнавальний, психомовленнєвий розвиток вихованців, тим самим забезпечуючи всебічний розвиток особистості. Для педагога важливо зацікавити дитину, зробивши корекційний

процес захопливим. Спектр інноваційних технологій необхідно постійно поповнювати, вивчаючи та впроваджуючи нові методи корекційного впливу для виправлення мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку. На особливу увагу заслуговує нова технологія – скрайбінг.

Скрайбінг (від англійського *scribe* – накидати ескізи або малюнки) – це процес візуалізації основного змісту за допомогою знаків і образів, за якого відмальовування елементів відбувається під час розповіді [2]. Дана техніка винайдена британським художником Ендрю Парком для британської організації, що займається популяризацією наукових знань. Мовлення педагога ілюструється «на льоту» малюнками фломастером на білій дошці (або аркуші паперу). Виходить ніби «ефект паралельного слідування», коли ми і чуємо, і бачимо приблизно одне й те саме [6].

Цей метод привертає увагу слухачів, забезпечуючи їх додатковою інформацією, що також дає можливість виділити головні моменти, замалювавши їх. Незважаючи на простоту використання цієї технології, ми не можемо не відзначити той факт, що при її створенні враховано всі необхідні вимоги:

1) концептуальність – в основі скрайбінгу лежить принцип презентації, створеної безпосередньо під час прослуховування тексту;

2) системність – передача інформації має бути цілісною, логічно зрозумілою та взаємопов'язаною на кожному етапі оповіді;

3) керованість – цікавий сюжет і певна логіка оповіді від початку встановлюється вчителем-логопедом, коригується в процесі викладення матеріалу і з урахуванням особливостей відтворення образів слухачами;

4) відтворюваність – ця технологія, після її презентації вчителем-логопедом, може реалізуватися іншими педагогами дошкільної освітньої організації в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я [4].

У дошкільному періоді дитина раніше вчиться малювати, ніж писати. За допомогою малюнка діти передають певну інформацію, висловлюють емоції, настрої.

Технологію скрайбінгу можна використовувати в трьох основних формах, котрі представлено на рис. 1.



Рис. 1. Основі форми використання скрайбінгу

Охарактеризуємо форми скрайбінгу, що представлені на малюнку. Так, скрайбінг-фасилітація – відтворення образів у режимі реального часу. Використовується в навчанні, а також на конференціях, семінарах, презентаціях продуктів і послуг. Відеоскрайбінг це використання заздалегідь підготовленого відеоролика в техніці «скрайбінг» з озвученням і музичним супроводом [6].

3D-скрайбінг – створення об'ємних образів за допомогою 3D-ручок у режимі реального часу. Результатом такої презентації буде матеріальний об'єкт, який можна вивчити, залишити на пам'ять. Залежно від використовуваних інструментів, скрайбінг поділяється на традиційний (ручний) і комп'ютерний [2].

У першому випадку малюнки створюються на будь-якій придатній для малювання поверхні – дошці, склі, фліпчарті, скетчбуці тощо. При цьому використовуються спеціальні маркери, ручки або крейда. При реалізації комп'ютерного скрайбінгу всі зображення створюються в графічному редакторі на планшетах, ноутбуках або персональних комп'ютерах. Як інструмент малювання використовують стилус або комп'ютерну мишу. Скрайбінг – це результат роботи скрайбера. Складну для сприйняття інформацію скрайбер перетворює на прості символи і предмети, знайомі кожному з повсякденного життя. Так суха теорія перетворюється на барвисту і захопливу історію, яку можна легко відновити в пам'яті. Завдяки образному мисленню, характерному людині, засвоєння матеріалу дітьми за такої подачі буде більш ефективним [8].

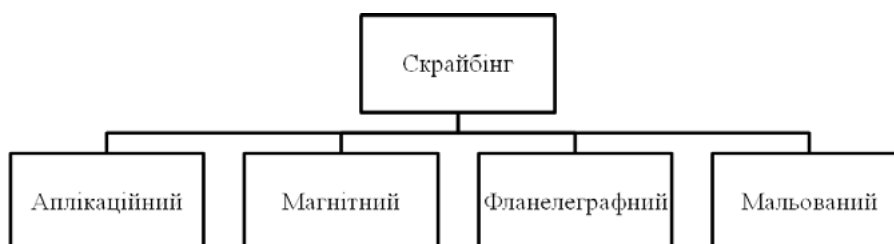


Рис. 2. Види скрайбінгу для корекційно-розвиткової роботи

Відмітна особливість скрайбінгу в роботі з дітьми порівняно з іншими способами донесення інформації полягає в тому, що з'являється можливість задіяти одночасно слух, мовлення, зір і уяву дитини. Фіксація простих образів відбувається в процесі донесення інформації, дошкільнята з їх не тільки краще розуміють, а й запам'ятовують. Дивлячись на скрайб-малюнки, дитина зможе відтворити в пам'яті почуту розповідь і відтворити її, хоча б у загальних рисах. Цю технологію активно можна застосовувати в розвитку зв'язного мовлення в дітей із тяжкими порушеннями мовлення [8].

У корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ТПМ всі скрайбінги можна розділити на кілька видів, що представлені на рис. 2.

Охарактеризуємо види скрайбінгу, що визначені на рис. 2. Аплікаційний – техніка, за якої на довільне тло накладають або наклеюють готові зображення, що відповідають тексту, який вимовляють. Магнітний – є різновидом аплікаційного, єдина відмінність – готові зображення кріпляться магнітами на презентаційну магнітну дошку. Для використання фланелеграфного виду скрайбінгу знадобиться дошка, обтягнута фланеллю. На неї кріпитимуться готові фігурки та зображення, що допомагатимуть розповісти історію. Дані види скрайбінгу доречно застосовувати в роботі з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку з ТПМ [8].

Мальований скрайбінг є класичним скрайбінгом. Художник (скрайбер) зображує картинки, схеми, образи. У логопедичній практиці в роботі з дітьми старшого дошкільного віку використання мальованого скрайбінгу дає змогу вчителю логопеду одночасно задіяти всі вищі психічні процеси дитини. Замальовування образів допомагає вихованцю не тільки висловити свої емоції на аркуші, а й пробуджує уяву, розвиває дрібну моторику, орієнтування в заданому просторі; активізує наочно-образне мислення, сприяє запам'ятовуванню інформації. Приділити увагу варто не тільки замальовці, а й самому тексту оповіді – історії, казки, оповідання. Малювати можна чим завгодно і фломастерами, і олівцями, використовуючи папір, презентаційну дошку [2].

Мальований скрайбінг краще проводити в рамках досліджуваної лексичної теми. Педагог повинен чітко підібрати лексичний матеріал, що відповідає поставленим корекційно-розвивальним та навчально-виховним завданням. Під час логопедичного заняття на етапі автоматизації проблемних звуків можна придумати казку, наприклад, про неслухняний звук, який пішов гуляти і заблукав. Для дітей має створюватися проблемна ситуація, де допомогти головному герою зможе тільки дитина, виконавши певні завдання. Протягом усього заняття дитиною робляться замальовки. Це відбувається паралельно з вимовним текстом, що є класичним скрайбінгом. На кожному етапі заняття дитина робить замальовки спочатку за допомогою дорослого, потім самостійно, виділяючи головні події. Кожен образ супроводжується поясненням від дитини, що або кого вона зобразила, що відбувається на її малюнку. Після завершення розповіді вчителем-логопедом дитина з опорою на свої малюнки переказує почуте. Ця методика може бути використана як на індивідуальних заняттях, так і на фронтальних. Для фронтальних занять педагогом у рамках лексичної теми заздалегідь може бути зроблено опорну схему, за допомогою якої вихованці складуть і відтворять розповідь.

Використовуючи скрайбінг-технологію у роботі з дітьми з ТПМ, слід виділити основні його етапи:

I етап – сформулювати тему (ідею). Вона має бути зрозумілою для дитячої аудиторії.

II етап – обрати способи візуалізації та розробити сценарій. Необхідно детально продумати і законспектувати, про що говоритиметься і за допомогою яких образів передаватиметься сенс для дітей певного віку.

III етап – продумати малюнки-скетчі. Їхня кількість і швидкість, з якою вони демонструватимуться дітям, мають збігатися з часом на озвучування.

IV етап – проведення скрайбінгу [4].

Найважливіші моменти використання скрайбінгу в роботі з дітьми з ТПМ полягають у необхідності врахування вікових особливостей дітей, а також інтелектуального, емоційного та фізичного рівня розвитку. Під час створення історій необхідна наявність певного персонажа або героя. У кожного з них мають бути особливі риси характеру, які відобразатимуться у викладених подіях. Основний персонаж неодмінно має викликати симпатію. Історія має викликати почуття емпатії представленими персонажами. Важливо використовувати відкриті запитання на адресу дітей, які залучають дітей до участі в розказаній історії. Потрібно розуміти, що викладення фактів – це ще не історія. Діти цілісно сприймають світ. Виходячи з цього, необхідно додавати емоційне тло до фактів. Крім того, не варто забувати те, що уява і фантазія у дітей більш гнучкі, ніж у дорослого.

Таким чином, слід зазначити, що використання скрайбінгу в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку значно збільшує ефективність процесу запам'ятовування, підвищує його обсяг, збагачує словниковий запас, розвиває зв'язне мовлення та розвиває творчу уяву дошкільнят. У дітей з'являється бажання переказувати – дитина розуміє, що це зовсім не важко. Процес заучування віршів перетворюється на гру, яка дуже подобається дітям.

Висновок. Отже, скрайбінг виступає інноваційною технологією в корекційно-розвитковій діяльності педагогів дошкільних закладів в роботі з дітьми з ТПМ. Технологія дає змогу вихованцям у доступній і захопливій формі досягти нової якості отриманих знань, сприяє розвитку словесно-логічного, наочно-образного мислення, слухової та зорової пам'яті, уваги, дрібної моторики пальців рук. Можна рекомендувати використовувати скрайбінг у сукупності з іншими педагогічними технологіями. Комплекс корекційних занять, що включає елементи класичного скрайбінгу, дасть змогу розробити та систематизувати методичні рекомендації для педагогів дошкільної освітньої організації та батьків вихованців з ТПМ.

Використана література:

1. Арендарук А. О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 3–6.
2. Білоусова Н. Скрайбінг як технологія візуалізації навчального матеріалу в роботі вчителя. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferen-2018–2019>.
3. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. 2016. Вип. № 7. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf>
4. Матковська Т. Використання візуальні технології скрайбінг в роботі логопеда. *Сучасне дошкілья: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку* : збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців (23 жовтня 2020 року). Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 238–234.
5. Мороз Л., Стахова Л., Кравченко І. Логопедичний супровід як складова комплексного супроводу дітей із порушенням психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8 (92). С. 401–411.
6. Полєвікова О. Б., Пяцько Н. В. Скрайбінг як лінгводидактична інновація. The 8th International scientific and practical conference “Fundamental and applied research in the modern world” (March 17–19, 2021) BoScience Publisher, Boston, USA. 2021. P. 792–796.
7. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.
8. Шитель А. В. Використання скрайбінгу та буктрейлерів у освітньому процесі. URL: <https://alina09v.wixsite.com/mysite/buktrejleri>

References:

1. Arendaruk, A. O. (2012). Lohopedychnyi suprovid ditei z TPM v umovakh intehratyvnoho navchannia, yak psykhologo-pedahohichna problema [Speech therapy support for children with TPM in the conditions of integrative learning as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Serii 19, Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhoholiiia*, 21, S. 3–6. [in Ukrainian]
2. Bilousova, N. Skraibinh yak tekhnolohiia vizualizatsii navchalnoho materialu v roboti vchytelia [Scribing as a technology of visualization of educational material in the work of a teacher]. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019>. (data zvernennia: 11.12.2022). [in Ukrainian]
3. Halushchenko, V. I. (2016). Zastosuvannia innovatsiinykh lohopedychnykh tekhnolohii u korektsiinii roboti z ditmy z porushenniamy movlennia [Application of innovative speech therapy technologies in correctional work with children with speech disorders]. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf> [in Ukrainian]
4. Matkovska, T. (2020). Vykorystannia vizualni tekhnolohii skraibinh v roboti lohopedi [The use of visual technology scribing in the work of a speech therapist]. *Zbirnyk naukovykh statei uchasyukiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii studentiv, mahistriv ta molodykh naukovtsiv «Suchasne doshkillia: aktualni problemy, dosvid, perspektyvy rozvytku» (23 zhovtnia 2020 roku)*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 238–234. [in Ukrainian]
5. Moroz, L., Stakhova, L., Kravchenko, I. (2019). Lohopedychnyi suprovid yak skladova kompleksnoho suprovodu ditei iz porushenniam psykhofizychnoho rozvytku [Speech therapy support as a component of comprehensive support for children with psychophysical developmental disorders]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8 (92), S. 401–411. [in Ukrainian]
6. Polievikova, O. B., Piatko, N. V. (2021). Skraibinh yak linhvodydaktychna innovatsiia [Scribing as a linguodidactic innovation]. The 8th International scientific and practical conference “Fundamental and applied research in the modern world” (March 17–19, 2021) BoScience Publisher, Boston, USA, S. 792–796. [in Ukrainian]
7. Ribtsun, Yu. V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [imary school students with severe speech disorders: training and development] : navch.-metod. posib. Lviv: Svit, 264 s.[in Ukrainian]
8. Shytel A. V. Vykorystannia skraibynhu ta buktreileriv u osvithnomu protsesi [The use of scribing and booktrailers in the educational process]. URL: <https://alina09v.wixsite.com/mysite/buktrejleri> (data zvernennia: 11.12.2022). [in Ukrainian]

Kurienkova A. The application of innovative technology «Scribing» in work with children with speech disorders

The issue of using innovative technologies when working with children with severe speech disorders is considered in the article. The features of speech development of children with severe speech disorders are revealed. The newest innovative technique "Scribing" is characterized. The definition of "scribing" is given. The requirements for scribing as an educational technology, such as conceptuality, systematicity, controllability, reproducibility are highlighted and characterized. Three main forms of scribing are defined (facilitation, video scribing, 3D scribing). The characteristics of the main forms of scribing are given. It is noted that the peculiarity of scrabbling in working with children is that it is possible to simultaneously use the child's hearing, speech, vision and imagination, which contributes to the development of coherent speech, including in children with severe speech disorders. The types of scribbling for correctional and developmental work with children with severe speech disorders (application, magnetic, flannelboard, drawn) are determined and their characteristics are given. It is noted that application, magnetic and flannelgraphic types of scribing should be used in work with children of junior and middle preschool age with severe speech disorders. It is emphasized that drawn scribbling is a classic type, and its use in speech therapy practice with children of senior preschool age with severe speech disorders allows the speech therapist to simultaneously involve all the higher mental processes of the child. The specifics of using scribing in speech therapy classes are outlined. The main stages of scribing technology in working with children with severe speech disorders (formulation of the idea, choice of visualization method, thinking over sketch drawings, scribing) are determined. The importance of using scrabbling in working with children with severe speech disorders, taking into account the age characteristics of children, as well as the intellectual, emotional and physical level of their development, was emphasized.

Key words: children with severe speech disorders, severe speech disorders, innovative technologies, scribing.

УДК 378.011

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.29>

Кушнір Л. О., Кібенко Л. М., Горячок І. В.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Однією з фундаментальних проблем для здобувачів є низька мотивація до навчання. Це дослідження присвячене використанню діяльнісних підходів, заснованих на проєктних роботах для підвищення мотивації здобувачів та якості навчання. У публікації авторами висвітлено педагогічні можливості діяльнісного навчання при викладанні дисциплін: «Методика виховної роботи» в Хмельницькому національному університеті, «Біологічна хімія» в Комунальному закладі вищої освіти «Рівненська медична академія» та «Німецька мова за професійним спрямуванням» в Харківському державному біотехнологічному університеті. Нещодавні дослідження визнали діяльнісний підхід до навчання ефективним процесом, який спонукає здобувачів до навчання та робить його більш значущим через реальну практику з автентичними проблемами. Доведено, що в контексті діяльнісного підходу до навчання особливе місце посідає моделювальна практика та використання проєктів. Діяльнісний підхід передбачає заміщення реального об'єкта професійної діяльності його модельним логіко-почуттєвим відтворенням у вигляді опису найбільш значущих властивостей.

При проведенні занять за умов змішаного навчання з урахуванням діяльнісного підходу, автори зазначають, що варто акцентувати на таких вимогах: заняття повинні використовуватися для надання нової інформації; активне вивчення конкретних ситуацій, групові дискусії, мозковий штурм і т.д.; застосування проєктного навчання, кейс-орієнтованого навчання та навчання, інтегрованого в роботу.

В процесі навчання авторами був проведений експеримент: одна група здобувачів працювали з врахуванням діяльнісного підходу, а друга група, якій викладали ці ж дисципліни – за звичайною лекційною формою в процесі змішаного навчання.

За результатами експерименту, було доведено, що здобувачі освіти, які працювали за методикою діяльнісного підходу мали вищі показники після проходження контрольного семестрового тестування з усіх дисциплін, які брали участь в експерименті, ніж здобувачі, що працювали по лекційному методу.

Ключові слова: методологічні підходи діджиталізація освіти, проєкт, здобувачі освіти, дисципліни викладання, цифровізація, тестування.

Болонський процес та план модернізації системи вищої освіти Євросоюзу дали той значний поштовх для відкритої освіти, яка покликана задовольнити потребу сучасного здобувача для створення персоналізованого та індивідуального підходу в процесі навчання та обрання дидактичних матеріалів. Цифрове суспільство вимагає певної оптимізації освітнього процесу у вищій школі, знаходження методів та нових методик для навчання сучасного здобувача, адже сучасний рівень діджиталізації освіти розширив можливості доступу до інформації всіх учасників процесу. Діяльнісний підхід в процесі змішаного навчання реалізується за допомогою ефективної взаємодії науково-педагогічних працівників між собою, так зі здобувачами вищої освіти.

В працях Л. Занкова, В. Давидова, І. Дичківської, А. Хуторського, Н. Боритко, О. Жорнової можна знайти основні питання, які стосуються діяльнісного підходу до навчання: специфіку, зміст, форми, методи, засоби та інше. Дослідники зазначали, що діяльнісний підхід до навчання має бути організований з дотриманням таких вимог: відображення в дисципліні наукової підготовки; орієнтацію на якісну самостійну роботу; відповідність встановленим загальним вимогам до здійснення професійної діяльності, що створює змістовний контекст діяльності. Діяльнісний підхід повинен надавати абстрактним речам, про які йде мова на занятті, реального змісту.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання діяльнісного підходу при вивченні дисциплін різних спеціальностей в закладах вищої освіти. Поставлена мета визначила низку завдань, які необхідно виконати:

- проаналізувати поняття «діяльнісний підхід», встановити його зміст, особливості методики викладання;
- здійснити опитування здобувачів освіти після навчання за різними підходами: діяльнісним в групі 1, та лекційним в групі 2.

Епоха глобалізації вносить зміни в процес навчання на кожному рівні освіти, і найважливішою складовою розвитку освіти є технології та інформація. В Україні викладачі все більше переходять на «особистісний та персоналізований вимір» в процесі модернізації освіти; практико-орієнтовані системи освіти набувають актуальності та більшого поширення, що дозволяє організувати освітній процес при викладанні дисциплін. Перебудова вищої школи відображає об'єктивні тенденції розвитку, накопичені в передовому педагогічному досвіді. Завдяки активності здобувача освіти, виникають нові форми, методи та засоби навчання, які поєднуються на мотивації, праці та навчанні. Тобто, навчання повинно бути побудоване відповідно до комунікативного підходу, використовувати ситуаційність на заняттях та діяльнісний підхід: під час занять створюються ситуації, які максимально наближені до реальних умов комунікації. При запровадженні на заняттях діяльнісного підходу, навчання буде багатогранним процесом, який виходить далеко за межі методик, орієнтованих на вправи, стимули і реакції.

Діяльнісний підхід – це навчання через дію. Дія, як складник діяльності, складається з таких частин [1]:

– мотиваційної – усвідомлення мети і способів її досягнення, появи прагнення до досягнення мети, зацікавленості в процесі та результатах;

– вибору типу поведінки. Дії викладача: провокує здобувача ставить запитання; моделює ситуацію активізації знань; формує мотивацію навчання. Дії здобувача: відповідає на провокацію; згадує все, що йому відомо з теми; формулює перші гіпотези; визначає свої мотиви;

– інформаційної – системи умов, які необхідні для здійснення діяльності, що включає інформацію про сукупність цілей, засобів і способів здійснення діяльності. Дії викладача: пропонує опорний конспект із теми; організовує процеси читання, обговорення, дискусії; організовує групову роботу; підтримує мотивацію до навчання. Дії здобувача: складає конспект; включається в процеси вивчення інформації, аналізу, обговорення; бере участь у груповій роботі; слухає, ставить запитання, виділяє головне;

– виконавчої – системи послідовно виконуваних дій у різних формах, спрямованих на досягнення мети;

– контрольної – пов'язаної з контролем за результатами діяльності й зіставленням отриманих результатів із заданими еталонами, коригуванням виконавчої та орієнтовної частини. Дії викладача: організовує підбиття підсумків; пропонує нові завдання на майбутнє; оцінює діяльність здобувачів. Дії здобувача: підсумовує вивчений матеріал; ставить запитання, які потребують вивчення в майбутньому; оцінює свою діяльність [1].

Нещодавні дослідження визнали діяльнісний підхід до навчання ефективним процесом, який спонукає здобувачів до навчання та робить його більш значущим через реальну практику з автентичними проблемами. Діяльнісне навчання розглядаємо через створення в просторі діяльності здобувача значущої для нього проблемної ситуації; наповнення проблемної ситуації суперечливістю в стані досліджуваного об'єкта; створення під час занять певних умов для усвідомлення здобувачем цього протиріччя як проблеми [2]. Такий підхід не тільки полегшує участь здобувачів в освітній діяльності, але й покращує їх продуктивність, завдяки індивідуальному підходу, переведенню теорії в дію та наданню об'єктам вивчення реального окреслення.

З вищесказаного можна зробити висновок, що в контексті діяльнісного підходу до навчання особливе місце посідає моделювальна практика та використання проєктів. Вона передбачає заміщення реального об'єкта професійної діяльності його модельним логіко-почуттєвим відтворенням у вигляді опису найбільш значущих властивостей.

Діяльнісний підхід навчання здійснюється як система переходів від навчальної діяльності академічного типу (лекція, аудиторне заняття, чи семінар за допомогою *Zoom*, *Google Meet*) через форми квазіпрофесійної діяльності до навчально-професійної (тренінг, курсова робота, проєктні завдання), а потім – до реальної професійної діяльності. Проведення навчання в контексті діяльності може зробити процес більш привабливим і внутрішньо мотивуючим для здобувача освіти.

При проведенні занять за умов змішаного навчання з урахуванням діяльнісного підходу варто зважати на такі вимоги, як: заняття повинні використовуватися для надання нової інформації; активне вивчення конкретних ситуацій, групові дискусії, мозковий штурм та ін.; застосування проєктного навчання, кейс-орієнтованого навчання та навчання, інтегрованого в роботу.

В процесі навчання авторами був проведений експеримент: одна група здобувачів, яким викладали дисципліни «Методика виховної роботи» в Хмельницькому національному університеті, «Біологічна хімія» в Комунальному закладі вищої освіти «Рівненська медична академія» та «Німецька мова за професійним спрямуванням» в Харківському державному біотехнологічному університеті: працювали з врахуванням діяльнісного підходу, а друга група, якій викладали ці ж дисципліни – за звичайною лекційною формою в процесі змішаного навчання.

Перша група (група 1) працювала на основі проєкту, який був розроблений з врахуванням вимог до діяльнісного підходу:

– були викладені рекомендації щодо літератури, яка повинна бути опрацьована перед тим, як прийти на лекцію, тобто здобувачі повинні були підготуватись до теми, яка буде обговорюватися на занятті; мати попередні знання про матеріал;

– залучення студентів до активізації їх знань та діяльності через проєктні роботи, набуття практичних навичок та попередньо набутого досвіду.

Проєкт мав три окремі, пов'язані між собою цілі:

– розробити модуль з методів дослідження, який охоплює діяльнісний підхід до навчання в груповому середовищі

– покращити залучення студентів через роботу окремими підгрупами;

– розробити більш суворі та справедливі методи оцінювання.

Для слухачів, які навчалися за лекційною формою (група 2) були розроблені презентації Power Point як основний засіб навчання. Здобувачі освіти були активними слухачами, з виконанням запланованих практичних та лекційних занять. Наприкінці кожної теми навчання, авторами було проведено тестування через Google Form для аналізу навчальних досягнень здобувачів освіти, що давало змогу порівняти досягнення груп за різними методиками навчання.

Перше тестування з предметів показали позитивні результати навчання, де в першій групі студентів середні показники були вищими, ніж в 2 групі (рис. 1).

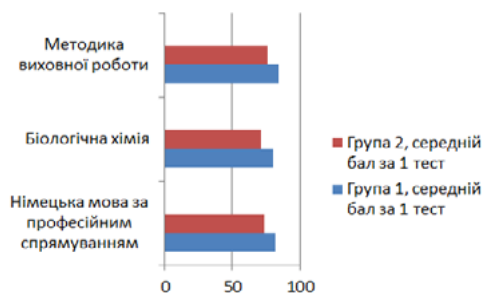


Рис. 1. Проведення першого контрольного тестування в обох групах кожної дисципліни

Як можна стверджувати, здобувачі освіти, які працювали за методикою діяльнісного підходу мали вищі показники з усіх дисциплін, які брали участь в експерименті:

- «Методика виховної роботи» – в 1 групі середній бал після проведення тестування був 84 бали, в 2 групі – 76 балів;
- «Біологічна хімія» – в 1 групі середній бал після проведення тестування був 80 балів, в 2 групі – 71 бал;
- «Німецька мова за професійним спрямуванням» – в 1 групі середній бал після проведення тестування був 82 бали, в 2 групі – 74 бали.

В кінці семестру був проведений контрольний тест, який включав по одному питанню з кожної теми, та 2 відкритих питання, де здобувачі могли поділитись своїми думками, щодо використаного до них підходу навчання.

За результатами дослідження (рис. 2) відомо, що здобувачі освіти (група 1) мали вищий рівень активності та кращу успішність, ніж при проведенні занять лекційним методом (група 2) з використанням презентацій в Power Point. Крім того, в відкритих відповідях слухачі зазначили, що «відчувають позитивний ефект від занять з використанням проєкту, де інформація про навчальні матеріали є більш доступною, що допомагає їм легше зрозуміти теми»; «Я вважаю, що робота в групах може бути корисною, оскільки ви вислуховуєте ідеї та думки інших людей і, таким чином, отримуєте більш повне уявлення про тему, погляди на тему»; «Я дізнався багато корисної інформації та технік. Я вважаю, що часу на занятті було відведено достатньо, незважаючи на велику кількість інформації, яку ми опрацьовували»; «Я вважаю, що завдання з написанням пропозицій та експертна критика були дуже корисними»; «Вправа на проведення інтерв'ю була дуже корисною».



Рис. 2. Проведення контрольного семестрового тестування в обох групах кожної дисципліни

З вищезазначеного, здобувачі освіти, які працювали за методикою діяльнісного підходу мали також вищі показники після проходження контрольного семестрового тестування з усіх дисциплін, які брали участь в експерименті:

- «Методика виховної роботи» – в 1 групі середній бал після проведення тестування був 84 бали, в 2 групі – 74 бали;
- «Біологічна хімія» – в 1 групі середній бал після проведення тестування був 82 бали, в 2 групі – 70 балів;
- «Німецька мова за професійним спрямуванням» – в 1 групі середній бал після проведення тестування був 81 бал, в 2 групі – 70 балів.

Що стосується трьох поставлених цілей, на думку авторів вони були досягнуті з різним ступенем успіху:

- розробка модуля з методів дослідження, який охоплює діяльнісний підхід до навчання в груповому середовищі. Ця мета була успішно досягнута;
- покращити залучення студентів. Результати опитування щодо залучення вказують на те, що цього було досягнуто на достатньому рівні, оцінюючи відкриті відповіді здобувачів;

– розробити більш суворі та справедливі методи оцінювання в групових проектах. Автори вважають, що при проведенні оцінювання в групах результати здобувачів покращились, що свідчить про їх кращу замученість до освітнього процесу.

Висновки. Використання діяльнісного підходу в процесі змішаного навчання підвищує активність студентів і робить навчання та викладання більш перспективним. Викладачі отримують значні переваги від командного викладання. Використання діяльнісного підходу при викладанні в закладах вищої освіти створює необхідні умови для розвитку вмінь здобувачів самостійно мислити, використовувати свої знання та орієнтуватися в певній ситуації.

Використана література:

1. Олейник І. Ключові компетентності учнів початкової школи. *Науково-методичні записки ПОІППО*. 2016. Вип. 8.
2. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навчальний посібник. Рівне : РЛГУ. 2001. 233 с.
3. Ahlfeldt S., Mehta S., Sellnow T. Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research and Development*. 2015. vol. 24(1). P. 5–20.
4. Шехавцова С. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35.
5. Estévez-Ayres I. A methodology for improving active learning engineering courses with a large number of students and teachers through feedback gathering and iterative refinement. *International Journal of Technology and Design Education*. 2015. Vol. 25(3). P. 387–408.
6. Брюханова Н.О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. праць. Харків : УПА, 2007. С. 148–162.

References:

1. Oleinyk I. (2016). Ključovi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly [Key competencies of primary school students.]. *Naukovo-metodychni zapysky POIPPO*[Scientific and methodological notes of POIPPO]. Vol. 8. [in Ukrainian].
2. Dychkivska I. M. (2001). Osnovy pedahohichnoi innovatyky: Navchalnyi posibnyk [Fundamentals of pedagogical innovation: Study guide]/ I. M. Dychkivska. Rivne : RLHU. 233 p. [in Ukrainian].
3. Ahlfeldt S., Mehta S., Sellnow T. (2015) Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research and Development*. Vol. 24(1). P. 5–20.
4. Shekhavtsova S. (2012). Profesiino-pedahohichna pidhotovka studentiv univertytetu v konteksti subiektno-diiialnisnoho pidkhdohu [Professional and pedagogical training of university students in the context of the subjective-activity approach]. *Pedahohika vyshchoї ta serednoї shkoly* [Pedagogy of Higher and Secondary School]. Vol. 35 [in Ukrainian].
5. Estévez-Ayres I.(2015). A methodology for improving active learning engineering courses with a large number of students and teachers through feedback gathering and iterative refinement. *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 25(3). P. 387–408.
6. Briukhanova N. O. (2007). Pro diialnisnyi pidkhdid do formuvannia zmistu pidhotovky inzhenerno-pedahohichnykh kadriv [On the activity approach to the formation of the content of training of engineering and pedagogical personnel]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* : Zb. nauk. prats. Kh. : UIPA. P. 148–162. [in Ukrainian].

Kushnir L., Kibenko L., Horiachok I. Activity-based approach in the organization of blended learning for students

One of the fundamental problems for students is low motivation to study. This study is devoted to the use of activity-based approaches based on project work to increase student motivation and quality of learning. In the publication, the authors highlight the pedagogical possibilities of activity-based learning in teaching disciplines: "Methods of Educational Work" at Khmelnytskyi National University, "Biological Chemistry" at the Municipal Higher Education Institution "Rivne Medical Academy" and "German for Professional Purposes" at Kharkiv State Biotechnology University. Recent studies have recognized the activity-based approach to learning as an effective process that encourages students to learn and makes it more meaningful through real-life practice with authentic problems. It has been proven that in the context of an activity-based learning approach, modeling practice and the use of projects have a special place. The activity-based approach involves replacing the real object of professional activity with its model logical and sensory reproduction in the form of a description of the most significant properties.

When conducting classes in a blended learning environment with an activity-based approach, the authors note that the following requirements should be emphasized: classes should be used to provide new information; active study of specific situations, group discussions, brainstorming, etc.; application of project-based learning, case-based learning, and work-integrated learning.

In the course of the study, the authors conducted an experiment: one group of students worked with an activity-based approach, and the second group, which was taught the same disciplines, was taught in the usual lecture form in the process of blended learning.

According to the results of the experiment, it was proved that the students who worked according to the methodology of the activity approach had higher results after passing the control semester test in all disciplines that participated in the experiment than the students who worked according to the lecture method.

Key words: *methodological approaches digitalization of education, project, students, teaching disciplines, digitalization, testing.*

УДК 378.6.091.2:377

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.30>

Кушнірук С. А., Бондарчук І. М.

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ ЗАСІБ НАКОПИЧЕННЯ ТА ВТІЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглянуто окремі фахової підготовки майбутніх педагогічних працівників до нових умов інтерактивного освітньо-професійного середовища у ВСП КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського, а також особливості формування доцільно організованого педагогічного простору життєдіяльності колективу коледжу, що сприяє формуванню та розвитку в свідомості особистості кожного інноваційного потенціалу.

З метою підвищення ефективності професійної діяльності всіх учасників освітнього процесу в ЗВО України, нині в умовах оголошення в країні воєнного стану, система сучасної освіти прагне опанувати нову модель у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя та його фахової підготовленості до педагогічної праці як інтегрований засіб накопичення і втілення інноваційного потенціалу особистості, що сприятиме всебічності й гармонійності її розвитку в умовах інтерактивного освітньо-професійного середовища ВСП КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського.

Зосереджено увагу на ґрунтовному розкритті змістового модуля технології професійної роботи щодо концептуально-стратегічної спрямованості особистості педагога в умовах освітньо-професійного середовища ВСП КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського.

У статті висвітлено особливості застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці педагогічних працівників. Виокремлено такі основні властивості інноваційних технологій навчання, як: орієнтація освітнього процесу в ЗВО на формування провідних і спеціальних компетенцій педагогічних працівників і розвиток у них самостійності й відповідальності за результати своєї професійної діяльності; міждисциплінарність навчально-професійних завдань; домінування практико орієнтованих і проблемних методів навчання; наявність надійного партнерства з органами державної влади й управління освітою для трансферу інноваційних продуктів у практику.

Ключові слова: заклад вищої освіти, освітньо-професійне середовище, інноваційні технології, коледжі університету.

Інтеграція вищої освіти України до європейського та світового освітніх просторів зумовила виникнення, становлення та розвиток різноманітних університетських комплексів. До їх складу можуть належати заклади вищої освіти (ЗВО) різного рівня акредитації, зокрема і коледжі. Статус університетського коледжу затверджений Законом України «Про вищу освіту», де зазначено, що це ЗВО другого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям майбутнім фахівцем певного ступеня вищої освіти та кваліфікації [3; 8]. Викладачі й обслуговуючий персонал університетського коледжу здійснюють професійну підготовку майбутніх професіоналів за освітньо-професійною програмою підготовки молодшого спеціаліста, яка охоплює також загальноосвітні дисципліни. Завдяки цьому стало можливим утілити на практиці фундаментальну та прикладну складові в отриманні вищої освіти.

Ґрунтовний аналіз наукових досліджень та публікацій учених дає підстави твердити про те, що проблема освітнього середовища у ЗВО висвітлюється із різних позицій. Тлумачення суті та структури поняття «освітнє середовище» у вищій освіті, зокрема й у коледжах, міститься у науковому доробку О. Артюхіної, М. Братко, Н. Нікітіної, М. Сороки, Д. Хорвата та інших учених [1; 2; 3; 6]. Так, М. Братко потрактує освітнє середовище коледжу як «комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистих, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що цілеспрямовано склалася в установі, яка виконує функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного й особистого розвитку суб'єктів освітнього процесу» [6]. Усвідомлення суті цього поняття сприяє вченим-педагогам у виокремленні його компонентів з метою проєктування освітньо-професійного середовища коледжу при університеті для задоволення освітніх, професійних і соціальних запитів і втілення особистого потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу.

Мета дослідження ґрунтується на виокремленні та науковому обґрунтуванні організаційних і психолого-педагогічних умов, що мають вплив на формування і розвиток професійної культури викладачів в інноваційному освітньо-професійному середовищі ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського». Відповідно до зазначеної мети стаття охоплює окремі аспекти вирішення таких завдань: проаналізувати інноваційне освітньо-професійне середовище коледжу, сучасні науково-методичні підходи до формування професійної культури викладача в інноваційному освітньо-професійному середовищі та виокремити й науково обґрунтувати організаційні та психолого-педагогічні умови її розвитку.

Вважаємо доцільним зазначити, що організаційні та психолого-педагогічні умови в ЗВО та наявні педагогічні технології безпосередньо пов'язані із застосуванням системності в освіті й охоплюють всі ланки системи професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме: завдання, мету, зміст освіти, методи, форми та засоби навчання, перевірку і корекцію результатів педагогічної взаємодії тощо.

Особливе місце серед організаційних і психолого-педагогічних умов у ході становлення та розвитку інноваційного освітнього середовища у Відокремленому структурному підрозділі «Київський фаховий коледж міського господарства Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського» належить системі професійної підготовки та формуванню професійних якостей особистості викладача-професіонала, який оволодіває фаховими навичками й уміннями послуговуватися інноваційними педагогічними технологіями у щоденній педагогічній практиці, що сприяє зміцненню, поглибленню і збагаченню його психолого-педагогічних та спеціальних знань, розвитку професійної компетентності тощо.

Доцільно зауважити, що незважаючи на велику кількість досліджень, окремі аспекти інтерпретації суті освітнього середовища, його структури, особливостей становлення та функціонування, ще й досі потребують наукового обґрунтування основні чинники добору фактичного матеріалу для наповнення змістом інноваційної технології педагогічного проектування, адже перед науково-освітньою спільнотою країни постає завдання: осучаснити систему професійної підготовки майбутніх учителів, послуговуючись кращими надбаннями у сфері педагогічної теорії і практики Заходу, не втративши при цьому кращих здобутків вітчизняної педагогіки та психології минулого. На заміну усталеній роками системі вітчизняної освіти у царині професійної підготовки майбутніх фахівців має прийти цілеспрямоване, системне та послідовне впровадження в практику фахової підготовки майбутніх учителів цікавих, оригінальних і новаторських способів, прийомів і педагогічних дій, адже з упровадженням сучасних технологій навчання в інноваційному освітньому середовищі коледжів при університетах України має змінитися вся система освіти, бо інноваційним вважається такий заклад освіти, де постійно виконуються наукові дослідження, а в проєктних планах наявні інтерактивні форми навчання, як: проєктні розробки, тренінги (при цьому ресурсне забезпечення освітнього процесу охоплює майже всі аспекти інновацій у науці й техніці).

У Відокремленому структурному підрозділі «Київський фаховий коледж міського господарства ТНУ імені В.І. Вернадського» здійснюються дослідження концептуально-стратегічної спрямованості особистості майбутнього вчителя, що сприяє оновленню змісту усталених форм роботи з педагогічним колективом, створенню нових програм, науковому обґрунтуванню перспектив і новацій, спираючись на наявність надійного партнерства таких підприємств, як: КП «Київпастранс», КП «Київський метрополітен», КП «Київводоканал», ПРаТ «ОТИС», ТОВ «Майстерліфт» та багато інших, – з органами державної влади й управління освітою для трансферу інноваційних продуктів у практику фахової підготовки майбутніх працівників для партнерів, що співпрацюють з коледжем під час виконання студентами завдань практики, дипломного проєктування та надання робочих місць випускникам. На виконання завдань щодо впровадження інноваційної освітньо-професійної програми фахової підготовки майбутніх спеціалістів представники підприємств ознайомлюють викладачів і студентів коледжу з принципами й особливостями роботи за допомогою новітніх технологій як вітчизняного, так і міжнародного промислового ринку, якими послуговуються їх працівники, що неодмінно втілюється у виконанні курсових і дипломних проєктів.

Отже, на становлення і розвиток інноваційного освітньо-професійного середовища у ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського» в контексті формування професійної компетентності педагогічних працівників мають значний вплив такі показники концептуально-стратегічної спрямованості особистості педагогічного працівника, як: широта охопленості, професійність, інформаційно-комунікаційний аспект, інтенсивність, узгодженість, формалізованість тощо [4].

Інноваційне освітньо-професійне середовище коледжу – це доцільно організований простір життєдіяльності педагогічного колективу, який ґрунтується на технологічній та методичній підготовленості викладачів, їх постійній інформованості щодо нововведень та посилення вимог працедавців і стейкхолдерів щодо фахової підготовки майбутнього працівника. Наявність саме такого середовища у коледжі сприяє подоланню стереотипів у професійній діяльності викладачів й має реальне відображення у їх зацікавленні педагогічною інноватикою. Варто наголосити, що саме інноваційне освітньо-професійне середовище є центром, де зосереджений інноваційний потенціал колективу, який продукує нові ідеї та здійснює впровадження новітніх технологій у сфері професійної підготовки, що вказує на престижність закладу вищої освіти та сприяє формуванню інноваційного потенціалу майбутнього педагогічного працівника.

Впровадження педагогічних інновацій в практику фахової підготовки молодших бакалаврів у ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського» неодмінно загострює низку проблем, серед яких провідними є: необхідність співіснування в одному закладі вищої освіти прихильників різних концепцій навчання; посилення вимог щодо перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, забезпечення їх професійних запитів у міжпредметній професійній комунікації; постійний пошук і розроблення засобів для науково-методичного супроводу інновацій – нових навчальних і методичних посібників, довідників, підручників тощо [6; 8].

Але найважливішим у межах окресленої проблематики є продуктивний розвиток педагогічної культури основних учасників освітнього процесу в інноваційному освітньо-професійному середовищі ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського», що потребує забезпечення належних організаційних і психолого-педагогічних умов.

Структура системи інноваційного освітньо-професійного середовища охоплює такі компоненти: умотивованість педагогічного колективу до здійснення інноваційної діяльності; високий рівень організаційної та виконавської культури; інноваційний стиль керування; імідж колективу в соціумі.

У дослідженні проблематики формування відповідної моделі фахової підготовки майбутніх педагогічних працівників в умовах розвитку інноваційного освітньо-професійного середовища, професійної компетентності та культури педагога як інтегрованих засобів накопичення та втілення інноваційного потенціалу основних учасників освітнього процесу педагогічний колектив ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського» потребує створення нової організаційної структури, оскільки у межах застарілих норм моралі, напрацьованих віками світоглядних орієнтирів і регламентованості способів діяльності система освіти не може лишатися усталеною. Саме тому викладачі коледжу постійно оновлюють, активно розвивають і створюють новітню концепцію розвитку особистості кожного із учасників освітнього процесу та завдяки каналу освіти переносять її в культурний простір, що підвищує рейтинг престижності закладу вищої освіти на теренах України.

Грунтовний аналіз численних наукових праць дає підстави виокремити та сформулювати організаційні й психолого-педагогічні умови розвитку професійної культури вчителів у системі методичної роботи. Для досягнення цієї мети застосовано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану дослідження проблеми у психолого-педагогічній науковій періодиці та монографіях, типологічний та компаративний аналізи.

Інновації в освіті залежать від масштабності перетворень: часткові, модульні та системні.

Інноваційні педагогічні технології є рушійною силою інноваційних процесів у різних галузях науки, техніки і сфери послуг. Впровадження цих технологій на підприємствах має важливе значення й у царині фундаментальних розробок, що сприяє зміцненню конкурентоспроможності продукції на світовому ринку. Основою проєктування і створення такої технології є модульний принцип, адже інтерактивне освітньо-професійне середовище ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського» має організаційну структуру, яку утворюють адміністративний та методичний блоки коледжу, два відділення денної та одне заочної форм навчання здобувачів освіти, що охоплюють сім спеціальностей коледжу, шість циклових комісій, сім лабораторій, аудиторний фонд, інформаційно-виставковий комплекс стендів та діючих створених власноруч студентами макетів, школа «молодого викладача», виробничий корпус для практичного фахового навчання, інформаційно-обчислювальний центр, бібліотека та бухгалтерія. Всі ці структурні одиниці коледжу об'єднуються територіально й організаційно у локальний науково-технічний комплекс. Основу створення такої концепції становлять такі принципи: координація діяльності та співпраця провідних блоків коледжу; накопичення, зміцнення і впровадження інноваційного потенціалу коледжу; постійне застосування трансферної технології науки у промисловість; розвиток інфраструктури; впровадження нових технологій в облаштуванні лабораторій та кабінетів коледжу; оцінка спрямованості на визначення переваг або недоліків у застосуванні нововведень у ЗВО; оптимізація його інноваційної інфраструктури, організаційних форм інноваційної діяльності та створення засобів для стимулювання активізації інноваційних процесів у всіх структурних блоках коледжу; постійний взаємозв'язок коледжу з підприємствами-партнерами в галузі міського господарства щодо визначенні методів і форм впровадження та застосування інноваційних технологій [4; 5].

Наприклад, циклова комісія «Електротехнічне обладнання будівель і споруд ВСП КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського» спільно зі здобувачами вищої освіти в курсових і дипломних проєктах здійснює упровадження модульного принципу за такими ознаками, як: оволодіння принципами роботи нових технологій транспортування електричної енергії, впровадження ефективних ресурсозберігальних технологій, опанування альтернативних джерел енергії; оволодіння принципами роботи сучасних технологій високотехнологічного розвитку системи електропостачання, ліфтової індустрії, розподільчих електричних мереж та під'ємно-транспортних споруд.

Отже, всі вказані вище аспекти технології модульного принципу мають своє призначення прискорити соціально-економічний розвиток ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського», оновити педагогічну технологію викладання дисциплін викладачами коледжу та сформувати якісну інноваційну діяльність учасників освітнього процесу.

Інноваційні освітні технології, що застосовуються у професійній підготовці майбутніх викладачів ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського», відображають загальну стратегію в розвитку єдиного освітньо-професійного простору, а педагогічні – втілюють тактику і методи її впровадження та здійснення. Прикладами освітніх технологій є «Концепція розвитку освіти», Закон України «Про вищу освіту» тощо. Освітні технології охоплюють педагогічну, соціально-виховну й інформаційно-комунікаційну сфери. До педагогічних належать технології управління, навчальні та виховні. Соціально-виховні технології не обмежені лише вирішенням педагогічних завдань, оскільки їх суб'єктами є не лише студенти і вчителі шкіл, але й працівники соціальних служб, позашкільних навчально-виховних закладів і громадських організацій [10].

Проте, інформаційно-комунікативні технології пронизують наскрізь всі інші види технологій і застосовуються у ході здійснення як освітньо-професійних, так і управлінських процесів.

Основні ознаки інноваційних технологій навчання: орієнтація освітнього процесу в ЗВО на формування загальних і (фахових) спеціальних компетенцій педагогічних працівників і розвиток у них самостійності й відповідальності за результати своєї професійної діяльності; міждисциплінарність навчально-професійних завдань; домінування практико орієнтованих і проблемних методів навчання; наявність надійного партнерства з органами державної влади й управління освітою для трансферу інноваційних продуктів у практику.

Інноваційні процеси мають відбуватися за таких умов, коли працівники спочатку усвідомлюють необхідність змін, формулюють мету, розробляють інновації, окреслюють сфери їх застосування й оволодівають принципами роботи, послуговуються ними та поширюють. Проте з часом інновації спрацьовуються, не користуються попитом і «відмирають» [8; 10]. У результаті забезпечується кінцевий результат, що має вагомий технічний і соціально-економічний ефект.

Лише впровадження новацій уможливує підвищити ефективність інноваційного процесу, що сприяє забезпеченню комфортних умов для опанування знань й оволодіння фаховими навичками та вміннями в інтерактивному освітньо-професійному середовищі закладу вищої освіти, а отже, й виокремленню ознак, що задовольняють потреби стейкхолдерів і працедавців (основні підприємства промисловості), які надають робочі місця випускникам коледжу. Саме в таких умовах певна інновація долає шлях від виникнення ідеї до її впровадження та репрезентації на ринку (у підприємствах промисловості).

На відміну від науково-технічного прогресу інноваційний процес не завершується лише впровадженням новації (техніки, технології, продукту) для виготовлення та продукування, йому властива неперервність. А вже з поширенням інновація стає ефективнішою, вдосконалюється і набуває нових споживчих якостей. Якщо дослідити науково-освітню і навчально-виховну діяльність циклової комісії «Електротехнічне обладнання будівель і споруд» ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського», можна зробити висновок про те, що одне нововведення, запропоноване викладачем для виконання студентом курсового чи дипломного проекту, спонукає здобувача вищої освіти до його удосконалення та виготовлення і впровадження іншого нововведення, оскільки на хвилі модернізації система інноваційного процесу буде дієвою лише за умови працездатності сукупності всіх діючих компонентів. Саме цей аспект задовільнить потреби суспільства у впровадженні здобутків науки і техніки.

Інновації в освітньо-професійному середовищі ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського» формуються завдяки забезпеченню належних організаційних і психолого-педагогічних умов, відповідних до мети, обраних методів і технологій, форм організації та системи управління, а також оцінки змісту передбачених програмою модернізації заходів. Так, орієнтація програми осучаснення у галузях освіти та науки на розвиток компетентностей у майбутніх фахівців, упровадження нових освітніх стандартів, перехід до профільного навчання та складання випускниками ЗВО України єдиного державного іспиту потребують внесення докорінних змін у практичну діяльність викладачів коледжів, що спонукає всіх педагогічних працівників до актуалізації наявного багажу знань у ході виконання нових завдань та бути підготовленими до впровадження та застосування новацій для підвищення ефективності своєї педагогічної діяльності. Програма фахової підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності містить єдиний алгоритм, що ґрунтується на *таких принципах*: узгодження цілей інноваційної діяльності; розвиток операційної підготовленості до здійснення та впровадження результатів інноваційної діяльності; трансформація змісту педагогічної взаємодії та співпраці; проектування педагогічних програм, орієнтованих на досягнення нових освітніх результатів.

При виконанні програми фахової підготовки майбутніх педагогів вважаємо доцільним скористатися досвідом інноваційної діяльності, запропонованим для мережі експериментальних майданчиків. Цей досвід охоплює такі принципи опанування здобувачем вищої освіти інноваційного змісту: ним усвідомлюється не лише проблема, але й інноваційна діяльність як форма і методи її розв'язання. Учасники впровадження інноваційного досвіду виконують роль проектувальників, враховуючи у процесі виконання завдань наукового дослідження фахову своєрідність і забезпеченість освітньої установи належними ресурсами. В запропонованому культурно-освітньому просторі кожний серед них обирає власну траєкторію усвідомлення та пошуку шляхів для розв'язання обговорюваної проблеми [7; 9].

Таким чином, опанування змісту програми модернізації освіти як складова фахової підготовки майбутнього вчителя до здійснення інноваційної діяльності має ґрунтуватися на даних педагогічного аналізу можливостей підвищення якості освіти. У зв'язку з цим предметом для обговорення може бути не лише оновлений зміст, який необхідно опанувати, але й загальні проблеми реформування освіти та підвищення її якості.

Програма модернізації у сферах освіти і науки передбачає системні зміни в діяльності закладу вищої освіти. Вона може бути втіленою лише зусиллями колективу, чії педагогічні ідеї узгоджені з цілями, способами виконання та строками впровадження інноваційних змін. Необхідність такого узгодження актуалізує застосування технологій педагогічного аналізу, що ґрунтуються на формах організації та виконання професійних завдань у таких групах, як: «круглий стіл», педагогічний консиліум, семінар, дискусія. Саме за умови дотримання таких принципів роботи циклової комісії «Електротехнічне обладнання будівель і споруд» коледжу запрошує до участі представників установ і підприємств, які є учасниками освітньо-професійного процесу в якості керівників і рецензентів виконуваних студентами курсових або дипломних проєктів, що містять інформацію про інноваційність електротехнічного обладнання системи енергопостачання та транспортно-підйомних споруд у галузі міського господарства. А вже саме **ознайомлення** здобувача вищої освіти з принципами роботи нових технологій і ефективністю виконання ними визначених завдань і процесів, а також **оволодіння** майбутнім фахівцем навичками й уміннями працювати з ними та **втілення ідей** щодо їх удосконалення має бути пов'язаним з результатом інноваційної діяльності педагогів.

Процес оцінювання результатів вищої освіти доцільно організувати в логіці рефлексивного аналізу й оцінки значимості можливих недоліків і прорахунків. Так, для прикладу, на сайті ВСП «КФКМГ ТНУ

імені В.І. Вернадського», в рубриці «Освітній процес» наявна рубрика «Забезпечення якості освіти», а в ній позиція «Моніторинг якості освіти» (запроваджена в жовтні 2022 р.), де всім відвідувачам електронної сторінки, а саме: педагогічним працівникам, абітурієнтам, студентам і випускникам коледжу різних років, а також партнерам, керівникам осередків для практики, – пропонується заповнити анкету, а потім у межах засідання педагогічної ради коледжу здійснити підбиття підсумків анкетування.

Результати анкетування уможливають викладачам коледжу встановити ступінь підготовленості педагогів до роботи з новітніми технологіями, досягнення ними вищих результатів у професійній діяльності, визначити значимість окремих із них. Ступеневість проєкту відображена як у структурі технології виконання завдань з інноваційної діяльності в логіці основних напрямів оновлення змісту освіти, так і в поступовому опануванні досвіду інноваційних перетворень у сфері професійної освіти в ЗВО України спочатку стратегічними командами коледжів, потім педагогічними колективами, які вони репрезентують.

Таким чином, орієнтація аналітико-проєктувальної діяльності викладачів коледжу на розробку та впровадження програми оновлення змісту освітнього процесу в ЗВО спонукає нас до удосконалення практичної складової у фаховій підготовці майбутніх учителів (коригування навчального плану, пошук та створення нових освітніх і надпредметних програм, опанування й оволодіння засобами нових освітніх технологій, зміни в системі оцінювання знань умінь і навичок учнів). Навчання у межах проєкту відбувається на проблемних семінарах, результатами ведення яких є розробка та створення програмних (управлінських, методичних тощо) продуктів, застосування яких на практиці сприятиме вирішенню завдань підвищення якості освіти.

Серед ознак підготовленості педагогічних працівників до інноваційної діяльності формуємо й науково обґрунтовуємо такі показники: сприйняття педагогічної діяльності як сфери самовтілення і самоствердження, володіння основами інноваційної педагогічної діяльності, що охоплює мету та результат її досягнення, набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань що містяться в структурі розроблення та застосування розвивальних технологій навчання, досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах, рефлексію і самоконтроль особистих дій на основі послугоування власними унікальними ризиками та критеріями ефективності.

Висновки. Розвиток педагогічної культури викладачів ВСП «КФКМГ ТНУ імені В.І. Вернадського» в освітньо-професійному середовищі – тривалий та безперервний процес. Свої витoki він має у профорієнтаційній роботі педагога з учнями закладів загальної середньої освіти або викладача ЗВО зі студентами професійних училищ. Рушійними силами розвитку педагогічної культури особистості є задоволення професійних і соціальних потреб, що перетворюються на стійкі професійні мотиви.

Стратегія розвитку фахової педагогічної освіти в Україні передбачає широту участі суспільства в її реструктуризації, що є основною передумовою для впровадження новітніх технологій, адже сформульовані вище принципи спонукають науково-освітню громадськість відмовитися від усталених традицій та орієнтуватися на інновації, що відповідають сучасним потребам розвитку країни та загальносвітовим тенденціям у сфері освіти.

Науково обґрунтована система організаційних і психолого-педагогічних умов освітньо-професійного середовища ВСП «Київський фаховий коледж міського господарства Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського» становить необхідне підґрунтя для накопичення, впровадження та застосування інноваційного потенціалу колективу працівників закладу вищої освіти з метою посилення інноваційної спрямованості освітньо-професійної діяльності коледжу, підвищення рівня професійної культури, модернізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців і форм організації та здійснення її практичної складової, розроблення і впровадження освітніх інновацій та нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Використана література:

1. Авраменко К. Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів. *Психол.-пед. проблеми сіл. школи* : наук. зб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Жовтий О.О., 2012. Вип. 42, ч. 2. С. 65–68.
2. Акімова О.В. Формування творчого мислення в процесі рішення розумових задач. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2007. Вип. 19. С. 144–150.
3. Алексєєв О.М. Дистанційні технології у змішаному навчанні студентів машинобудівних спеціальностей. *Збірник наук. праць*. 2013. Вип. 14, С. 14–18.
4. Алексєєва Г.М. Інтерактивні комп'ютерні технології навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 6. С. 28–31.
5. Алексєєва С.В. Розвиток інформаційної культури педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів: посібник / С.В. Алексєєва, О.Д. Гуменний, В.В. Паржницький. К., 2015. 188 с.
6. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах університетського коледжу: теоретичний аспект. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2016. № 7 (3). С. 9–16.
7. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. К.: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
8. Kushniruk S.A. Formation of readiness for research activity of students in the process of general-pedagogical preparation. *Science and practice: Collection of scientific articles. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia*, 2016. С. 262–267.
9. Kushniruk S.A. Normative and legal frameworks of students' scientific and research activity in pedagogical universities of Ukraine (the 20th– beginning of the 21st century). *Perspectives directions of scientific researches: Collection of scientific articles. Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom*, 2016. P. 302–305. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11690>.

References:

1. Avramenko K. (2012). Rol interaktyvnykh tekhnolohii u zmisti metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv. [The role of interactive technologies in the content of methodical training of future teachers]. *Psykhol.-ped. problemy sil. shkoly : nauk. zb. / Uman. derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny. Uman: Zhovtyi O.O., Vyp. 42, ch. 2. S. 65–68. [in Ukrainian].*
2. Akimova O.V. (2007). Formuvannia tvorchoho myslennia v protsesi rishennia rozumovykh zadach. [Formation of creative thinking in the process of solving mental problems]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny. Vyp. 19. S. 144–150. [in Ukrainian].*
3. Aleksieiev O.M. (2013). Dystantsiini tekhnolohii u zmishanomu navchanni studentiv mashynobudivnykh spetsialnostei. [Distance technologies in mixed education of students of mechanical engineering specialties]. *Zbirnyk nauk. prats. Vyp. 14, S. 14–18. [in Ukrainian].*
4. Aleksieieva H.M. (2012). Interaktyvni kompiuterni tekhnolohii navchannia. [Interactive computer learning technologies]. *Kompiuter u shkoli ta simi. № 6. S. 28–31. [in Ukrainian].*
5. Aliksieieva S.V. (2015). Rozvytok informatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: posibnyk [Development of information culture of pedagogical workers of vocational and technical educational institutions]. / S.V. Aliksieieva, O.D. Humennyi, V.V. Parzhnytskyi. K., 188 s. [in Ukrainian].
6. Bratko M. V. (2016). Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v umovakh universytetskoho koledzhu: teoretychnyi aspekt. [Management of professional training of specialists in the conditions of a university college: theoretical aspect]. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». № 7 (3). S. 9–16. [in Ukrainian].*
7. Mykhailichenko M.V., Rudyk Ya.M. (2016). Osvitni tekhnolohii: navchalnyi posibnyk. [Educational technologies: a study guide]. K. : TsP «KOMPRYNT», 583 s. [in Ukrainian].
8. Kushniruk, S.A. (2016). Formation of readiness for research activity of students in the process of general-pedagogical preparation. *Science and practice: Collection of scientific articles. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, pp. 262–267.*
9. Kushniruk, S.A. (2016). Normative and legal frameworks of students' scientific and research activity in pedagogical universities of Ukraine (the 20th–beginning of the 21st century). *Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles. Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, pp. 302–305. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11690>*

Kushniruk S., Bondarchuk I. Educational and professional environment as an integrated means of accumulation and implementation of the innovative potential of teachers and students of the university's vocational college

The article examines the issue of training teaching staff for the new conditions of the development of an innovative environment at VSP KFCMG TNU named after V. I. Vernadskyi, as well as the formation of a pedagogically and expediently organized space of life, which contributes to the development of the innovative resource of the individual.

In order to improve the effectiveness of education participants, today, in the conditions of the military state of the State, the education system in Ukraine strives for a new model of pedagogical work in the formation of professional competence of the teacher; an integrated means of accumulation and implementation of innovative potential, which will contribute to the development of the innovative resource of the individual and innovative environment at VSP KFCMG TNU named after V. I. Vernadskyi. Attention is focused on a more complete disclosure of the content module on the work technology of the conceptual and strategic orientation of the teacher in the innovative environment at the VSP KFCMG TNU named after V. I. Vernadskyi.

The article highlights the main aspects of the application of innovative pedagogical technologies in the professional training of pedagogical workers. The following main features of innovative learning technologies have been identified: activity-based nature of learning; the dominance of practice-oriented and problem-based learning methods; interdisciplinary nature of educational and professional tasks; orientation of the educational process to the development of key and special competencies of pedagogical workers.

The purpose of the study is to determine the main pedagogical conditions for the development of an innovative environment and the realization of innovative potential in VSP KFCMG TNU named after V. I. Vernadsky and the essential characteristics, selection, specification of the main factors for the selection and design of innovative pedagogical learning technologies.

Key words: *institution of higher education, educational and professional environment, innovative technologies, university colleges.*

УДК 37.01/09

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.31>*Левківська К. В., Давидович М. С., Вергун Т. М., Лихошвед Н. В.*

АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто проблему іншомовної підготовки майбутніх фахівців у взаємозв'язку із загальнопедагогічними пошуками реформування змісту та методів професійної освіти задля можливості протистояти системній освітній кризі. Методологія дослідження ґрунтується на ідеї, що саме цінності, будучи рушійними детермінантами наявних соціальних й освітніх змін, володіють потенціалом до корекції сучасних тенденцій знецінення вищої освіти. Розглянуто цінності як детермінанти й інструменти освітніх змін. Встановлено, що основними ціннісними засадами іншомовної підготовки є цінності культури, мова якої вивчається та цінності міжособистісного й професійного спілкування. Проаналізовано сучасні зміни в іншомовній підготовці фахівців з позицій аксіологічного підходу з урахуванням зміни освітньої парадигми у XXI столітті за шкалами: компоненти іншомовної підготовки; освітня парадигма індустріального суспільства (XX ст.); освітня парадигма інформаційного суспільства (XXI ст.); вплив на зміст іншомовної підготовки. Доведено, що аксіологічний компонент зумовлює зміни в загальній структурі та змісті іншомовної підготовки. А саме, аксіологічний підхід, будучи відправною точкою формулювання ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього простору, визначає професійну, соціальну, особистісну спрямованість процесу іншомовної підготовки сучасних фахівців, визначає їх мотивацію та необхідність її врахування у організації навчання іноземної мови, видозмінює ролі суб'єктів навчання та його форми, методи, способи контролю ефективності. Розкрито етапи, механізми, форми й методи організації навчання іноземної мови в університеті з фокусом на інтеріоризацію молоддю соціальних і професійних цінностей.

Ключові слова: аксіологія, педагогічна аксіологія, аксіологічний підхід, іншомовна підготовка, аксіологічний компонент іншомовної підготовки.

Актуальність дослідження аксіологічного компоненту іншомовної підготовки сучасних фахівців визначається зміщенням центру уваги сучасних освітніх досліджень на технологізацію та інформатизацію навчального процесу, залишаючи осторонь питання цінностей як провідних рушіїв професійної та соціальної діяльності як окремою людини, так і соціальних інститутів. Це призводить до поширення сучасної загрози розриву між спрямованістю освіти та цінностями її учасників, що може бути одним із чинником кризи вищої професійної освіти. Цей феномен Б. Сітарська означила як «людську прогалину» – прірву, суперечність між ресурсами, вкладеними у технічний та економічний розвиток спільноти та зусиллями, спрямованими на розвиток членів цієї спільноти [12, с. 263]. Відповідно, набуває актуальності потреба пошуку ціннісних засад організації іншомовної підготовки сучасних фахівців як вихідних точок подолання цієї прогалини. Володіючи величезними обсягами інформації та ресурсами для її пошуку, зберігання, систематизації людина залишається поза усвідомленням себе, своїх справжніх цінностей і інтересів, свого соціального та професійного призначення.

У своїй роботі щодо окреслення концептуальних підходів до професійної підготовки сучасних фахівців О.А. Дубасенюк і О.В. Вознюк [4] визначають основне протиріччя між протилежними цивілізаційними тенденціями. Одна тенденція характеризує спрямованість суспільства на соціально-економічну та культурно-політичну глобалізацію; інша – на пошук і збереження національної ідентичності, захист національних інтересів. Така ситуація, на думку, авторів, ускладнює визначення вихідних ціннісних орієнтацій процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки не дозволяє чітко окреслити мету освіти як аксіологічну модель випускника.

Натомість, перед науковцями й практиками поставлено завдання пошуку цінностей, а також відповідних їм цілей, форм і методів професійної підготовки сучасних фахівців, здатних інтегрувати новітні тенденції, соціальні запити й індивідуальні потреби суб'єктів вищої освіти в Україні [2].

Аксіологічний підхід як методологічне підґрунтя організації освіти представлено у публікаціях С.С. Вітвицької [3], Р.В. Винничук [1], О.А. Дубасенюк і О.В. Вознюка [4], І.А. Зязюна [6], Т.В. Жигінас [5], Т.Г. Калюжної [7] та інших вчених. Аналіз публікацій свідчить, що, підкреслюючи важливість аксіологічного підходу в освіті та роль цінностей у організації навчання, автори скеровують свою увагу на аналіз філософських ідей у розвитку педагогічної аксіології, класифікацію освітніх і педагогічних цінностей, пошук методів і технологій формування цінностей учнівської й студентської молоді. Однак, аксіологічний підхід у іншомовній підготовці майбутніх фахівців ще не був предметом окремого вивчення.

Мета статті – розкрити сутність і зміст аксіологічного підходу в іншомовній підготовці майбутніх фахівців; проаналізувати сучасні зміни в іншомовній підготовці фахівців з позицій аксіологічного підходу; охарактеризувати роль аксіологічного компоненту іншомовної підготовки та визначити його місце в системі професійної підготовки сучасних фахівців.

Проблема іншомовної підготовки майбутніх фахівців сьогодні корелює із загальнопедагогічними пошуками реформування змісту та методів професійної освіти задля можливості протистояти системній освітній

кризі XXI століття. Уважаємо за важливе зазначити, що саме цінності, будучи рушійними детермінантами наявних соціальних й освітніх змін, володіють потенціалом до корекції наявних тенденцій знецінення вищої освіти. Тобто, на нашу думку, цінності є як детермінантами, так і інструментами освітніх змін.

Іншомовна підготовка розуміється нами як інтегроване поняття, що відображає здатність і готовність майбутніх фахівців реалізувати міжособистісне і міжкультурне спілкування іноземною мовою, у тому числі в процесі професійної діяльності [14, с. 8–9]. Сутність іншомовної підготовки з позицій аксіологічного підходу полягає у розвитку особистості майбутніх фахівців як носіїв певних професійних цінностей [8, с. 117]; у формуванні здатності здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування на основі загальнолюдських цінностей і професійних знань [9, с. 14]. Відповідно, основними ціннісними засадами іншомовної підготовки виступають цінності культури, мова якої вивчається та цінності міжособистісного й професійного спілкування.

Нами була здійснена спроба проаналізувати сучасні зміни в іншомовній підготовці фахівців з позицій аксіологічного підходу з урахуванням зміни освітньої парадигми у XXI столітті та розширенням структури формальної освіти й додаванням неформальної (за Н.П. Павлик [10]), результати представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Зміни в структурі та змісті іншомовної підготовки майбутніх фахівців

Компонент іншомовної підготовки	Освітня парадигма індустріального суспільства (XX ст.)	Освітня парадигма інформаційного суспільства (XXI ст.)	Вплив на зміст іншомовної підготовки
<i>Аксіологічний</i> (цінності як фундамент та результат освітньої діяльності)	Освіта для суспільного виробництва	Освіта для самореалізації людини Освіта в інтересах суспільства Освіта для виробництва й економіки	Освіта для задоволення потреб особистості в кар'єрному зростанні, міжкультурній взаємодії, міжнародній інтеграції, економічній незалежності
<i>Мотиваційний</i> (мотиви як стимули до професійного навчання та вивчення іноземної мови)	Навчання студентів як обов'язок Викладання як професійне зобов'язання науково-педагогічних працівників	Зацікавленість студентів у процесі навчання та задоволення від досягнутих результатів Зацікавленість науково-педагогічних працівників у розвитку молоді	Зацікавленість суб'єктів освіти у особистісному та професійному зростанні, підвищенні соціального статусу й набуття конкурентоспроможності
<i>Цільовий</i> (цілі як очікувані результати іншомовної підготовки майбутніх фахівців)	Засвоєння наукових знань, професійних умінь і навичок; Освіта як гарантія статусу на все життя	Оволодіння загальними компетентностями (навчальними, соціальними, професійними, тощо); Навчання протягом життя для збереження статусу	Оволодіння вузькоспеціалізованими компетенціями залежно від спеціалізації майбутніх фахівців, у т.ч. комунікативною та іншомовною компетентностями у структурі професійних; Неперервне навчання
<i>Суб'єктний</i> (ролі суб'єктів освіти як детермінанти навчальної взаємодії)	Педагог передає знання, він «звеличується» над іншими, оскільки є носієм інформації	Педагог створює умови для самостійного навчання студентів Педагог перебуває поруч зі студентами	Організація навчальної взаємодії на принципах партиципативності, співучасті, партнерства
<i>Організаційний</i> (форми і методи організації навчання іноземної мови майбутніх фахівців)	Ієрархічний, централізований і авторитарний методи управління Стабільна структура навчальних дисциплін Стабільні форми організації навчального процесу Переважає аудиторного навчання під керівництвом педагога	Демократичний і егалітарний (заснований на рівності) методи управління Динамічна структура навчальних дисциплін Динамічні форми організації навчального процесу Увага до організації самостійної роботи студентів	Децентралізований і партиципаторний (заснований на участі рівних) методи управління Інтерактивний та діалогічний характер іншомовної підготовки Увага до міжкультурних цінностей, набуття досвіду та комунікативної взаємодії під час навчання
<i>Рефлексивний</i> (оцінювання результатів іншомовної підготовки)	Здійснюється педагогом або комісією	Зростання уваги на самоконтроль та самооцінку студентами рівня своєї іншомовної компетентності	Полягає у порівнянні визначених стандартами освітніх цілей та одержаних власних результатів іншомовної підготовки відповідно до потреб і очікувань студентів

Таким чином, табл. 1 демонструє, як аксіологічний компонент зумовлює зміни в загальній структурі та змісті іншомовної підготовки. А саме, аксіологічний підхід, будучи відправною точкою формулювання ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього простору, визначає професійну, соціальну, особистісну спрямованість процесу іншомовної підготовки сучасних фахівців, визначає їх мотивацію та необхідність її врахування у організації навчання іноземної мови, видозмінює ролі суб'єктів навчання та його форми, методи, способи контролю ефективності. Упровадження аксіологічного підходу і процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців дозволяє формувати ціннісно-смыслову компетентність особистості, яка, відображає здатність до самовизначення у професійній та соціальній діяльності як усвідомлення своєї ролі в світі та професії та відповідна побудова життєвої траєкторії.

Тобто, застосування у процесі іншомовної підготовки аксіологічного підходу дозволяє трансформувати цінності особистості у цінності групи – через спілкування й навчальну взаємодію. І навпаки, інтеріоризувати цінності групи й соціально-значущі цінності, трансльовані в процесі навчання, у власні пріоритети й сенси. Сформульована нами теза підтверджується роздумами І.А. Зязюна щодо співвіднесення педагогом свого життя та діяльності із педагогічними цінностями [6]. У такому випадку певна загальна цінність перетворюється в суб'єктивне надбання людини [1].

Т.В. Жигінас, аналізуючи шляхи упровадження аксіологічного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки, визначає його зміст у залученні студентів до знань про цінності, їх природу, механізми функціонування; формуванні у молоді системи професійних і загальнолюдських цінностей [5].

Т.Г. Калюжна [7] пропонує такі етапи упровадження аксіологічного підходу в освіті як процесу формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, спроектовані нами на площину іншомовної підготовки майбутніх фахівців:

- 1) актуалізація проблеми через вербалізацію, рефлексію індивідуальних, професійних і міжкультурних цінностей у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців;
- 2) створення умов для усвідомлення й ухвалення молоддю ціннісних орієнтацій через діалоги, дискусії, презентації, вирішення моральних дилем під час навчальних занять;
- 3) реалізація ціннісних орієнтацій у професійній діяльності та соціальній активності через залучення майбутніх фахівців до участі в суспільно-значущих проектах, соціальних комунікаціях іноземною мовою;
- 4) рефлексія привласнення студентами професійно значущих ціннісних орієнтацій та її місця серед інших якостей особистості.

Виокремлені етапи дозволяють розкрити механізм інтеріоризації молоддю цінностей у процесі навчання: від усвідомлення та вербального вираження через внутрішнє ухвалення й позитивне емоційне сприйняття до привласнення й закріплення в діяльності та поведінці [7].

Т. Северіною [11] були сформульовані основні принципи іншомовної професійної підготовки фахівців, які ми розглядаємо крізь призму аксіологічного підходу:

1. Принцип комунікативної спрямованості навчання – навчання студентів у командах, групах, трійках, парах, ланцюжком, тощо. Така організація навчання стимулює набуття студентами цінностей міжособистісного спілкування, слухання, говоріння, розуміння, взаємодії.
2. Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу – навчання студентів базується на вирішенні професійних і комунікативних ситуацій у особистісній, публічній та освітній сферах відповідно до навчальної програми з іноземної мови. Це дозволяє формувати цінності толерантності, розуміння інших, врахування міжкультурних відмінностей.
3. Принцип діяльнісного характеру навчання – забезпечення мовленнєвої взаємодії студентів за допомогою діалогів, монологів, читання, навчально-мовленнєвих ситуацій, ігрових моментів, навчальних проєктів. Означений принцип скерований на оволодіння студентами професійними цінностями творчості, саморозвитку, самопрезентації.
4. Принцип соціокультурного спрямування навчального процесу – робота з автентичними матеріалами для засвоєння країнознавчого та лінгвокраїнознавчого компонентів змісту навчання іноземної мови. Означений принцип скерований на формування у студентів ціннісного ставлення до мови як культурного феномена та стимулювати сприйняття цінностей інших культур і рефлексію цінностей власної культури.
5. Принцип домінуючої ролі вправ і завдань – використання групових технологій кейс-навчання. Робота над кейсом у мікрогрупі дозволяє формувати ціннісне ставлення до освіти як до інструменту вирішення професійних завдань, стимулює цінності пошуку, пізнавальної активності й самостійності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Якщо реалізація аксіологічного підходу спрямована на створення умов для інтеріоризації майбутніми фахівцями соціально та професійно значущих цінностей, то його застосування у процесі іншомовної підготовки спрямоване на засвоєння студентами як власних ціннісних пріоритетів, так і цінностей іншої культури, мова якої вивчається, цінностей міжкультурного спілкування, цінностей міжособистісної взаємодії. Реалізація аксіологічного підходу відбувається за допомогою інформування, обговорення й вербалізації бажаних соціальних і професійних цінностей, стимулювання рефлексії, набуття й закріплення досвіду просоціальної діяльності. Застосування аксіологічного підходу у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців є важливим елементом навчального процесу із вивчення іноземної мови, оскільки дозволяє оптимізувати процеси цілепокладання, планування й організації навчальної діяльності в університеті з урахуванням ціннісних засад діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у необхідності емпіричного виділення й теоретичного обґрунтування конкретних цінностей і ціннісних орієнтацій, на формування яких повинен бути спрямований процес іншомовної підготовки та його аксіологічний компонент.

Використана література:

1. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 2.2(54.2). С. 93-96.
2. Вища освіта України і Болонський процес / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2004. 384с.
3. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63–67.
4. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
5. Жигінас Т. В. Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 5 (74). С.85–94.
6. Зязюн І. А. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук, праць*. Київ–Полтава, 2011. С. 9–24.
7. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
8. Маслак Л. П. Проблеми підготовки спеціаліста в контексті євроінтеграційних процесів в Україні. *Модернізація вищої освіти в контексті євро-інтеграційних процесів*. Житомир : ЖДУ, 2007. С. 114–120.
9. Махінюк В. М. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. «Теорія і практика навчання та виховання»*. Київ : НПУ, 2011. Вип. 17. С. 13–23.
10. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.
11. Северіна Т. Іншомовна професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах запровадження нового державного стандарту. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9. Ч. 1. С. 274–280.
12. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів. Київ : Основа, 2005. 364 с.
13. Тинкалюк О. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2014. 20 с.

References:

1. Vynnychuk R. V. Aksiolohichniy ta kulturolohichniy pidkhody yak aspekty metodolohii suchasnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli [Axiological and cultural approaches as aspects of the methodology of modern training of specialists in higher education]. *Molodyi vchenyi*. 2018. № 2.2(54.2). S. 93-96. [in Ukrainian]
2. Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses [Higher education of Ukraine and the Bologna process] / Za red. V. H. Kremenia. Ternopil : Navchalna knyha, Bohdan, 2004. 384 s. [in Ukrainian]
3. Vitvytska S. S. Aksiolohichniy pidkhid do vykhovannia osobystosti maibutnoho vchytelia [Axiological approach to the education of the future teacher's personality]. *Kreatyvna pedahohika*. 2015. Vyp. 10. S. 63–67. [in Ukrainian]
4. Dubaseniuk O. A., Vozniuk O. V. Kontseptualni pidkhody do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky suchasnoho pedahoha [Conceptual approaches to the professional and pedagogical training of a modern teacher]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. 114 s. [in Ukrainian]
5. Zhyhinas T. V. Aksiolohichniy pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do prosvitnytskoi roboty [Axiological approach in the preparation of future music teachers for educational work]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. 2016. № 5 (74). S. 85–94. [in Ukrainian]
6. Ziazun I. A. Aksiolohichni resursy pedahohichnoi dii vchytelia [Axiological resources of the teacher's pedagogical action]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii : zb. nauk, prats*. Kyiv–Poltava, 2011. S. 9–24. [in Ukrainian]
7. Kaliuzhna T. H. Pedahohichna aksiolohiia v umovakh modernizatsii profesiino-pedahohichnoi osvity [Pedagogical axiology in the conditions of modernization of professional and pedagogical education]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2012. 128 s. [in Ukrainian]
8. Maslak L. P. Problemy pidhotovky spetsialista v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv v Ukraini [Problems of specialist training in the context of European integration processes in Ukraine]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v konteksti yevro-intehratsiinykh protsesiv*. Zhytomyr : ZhDU, 2007. S. 114-120. [in Ukrainian]
9. Makhiniv V. M. Inshomovna komunikatyvna kompetentsiia v konteksti suchasnykh sotsiokulturnykh problem fakhovoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv [Interlingual communicative competence in the context of modern socio-cultural problems of professional training of future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17. «Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia»*. Kyiv : NPU, 2011. Vyp. 17. S. 13–23. [in Ukrainian]
10. Pavlyk N. P. Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Theory and practice of organizing nonformal education of future social pedagogues]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2018. 350 s. [in Ukrainian]
11. Severina T. Inshomovna profesiina pidhotovka maibutnikh pedahohiv v umovakh zaprovadzhennia novoho derzhavnoho standartu [Foreign language professional training of future teachers in the conditions of the introduction of a new state standard]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. 2014. № 9. Ch. 1. S. 274–280. [in Ukrainian]
12. Sitarska B. Teoretichni i metodolohichni zasady dydaktychnykh zavdan z pedahohiky u protsesi pidhotovky ta vdoskonalennia vchyteliv [Theoretical and methodological foundations of didactic tasks in pedagogy in the process of training and improvement of teachers]. Kyiv : Osнова, 2005. 364 s. [in Ukrainian]
13. Tynkaliuk O. V. Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia [Pedagogical conditions for the formation of readiness of future economists for professional foreign language communication: author's review] : avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.04. Ternopil, 2014. 20 s. [in Ukrainian]

Levkivska K., Davydovych M., Verhun T., Lykhoshved N. Axiological component of foreign language training of modern specialists

The article examines the problem of foreign language training of future specialists in relation to the general pedagogical search for reforming the content and methods of professional education in order to resist the systemic educational crisis. The research methodology is based on the idea that values, being the driving determinants of existing social and educational changes, have the potential to correct the current trends in the devaluation of higher education. Values are considered as determinants and tools of educational changes. It has been established that the main values of foreign language training are the values of the culture whose language is studied and the values of interpersonal and professional communication. Modern changes in the foreign language training of specialists were analyzed from the standpoint of an axiological approach, taking into account the change in the educational paradigm in the 21st century according to the following scales: components of foreign language training; educational paradigm of industrial society (XX century); educational paradigm of the information society (XXI century); influence on the content of foreign language training. It has been proven that the axiological component causes changes in the general structure and content of foreign language training. Namely, the axiological approach, being the starting point for formulating the value orientations of the subjects of the educational space, determines the professional, social, and personal orientation of the process of foreign language training of modern specialists, determines their motivation and the need to take it into account in the organization of foreign language training, changes the roles of subjects of training and its forms, methods, methods of efficiency control. The stages, mechanisms, forms and methods of organizing foreign language teaching at the university are revealed, with a focus on the internalization of social and professional values by young people.

Key words: axiology, pedagogical axiology, axiological approach, foreign language training, axiological component of foreign language training.

УДК [373.2.015.31:316.647.5]:173.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.32>

Лянунова В. А., Негрій О. І.

РОЛЬ РОДИНИ У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті розглянуто актуальну на сьогодні проблему – роль родини у вихованні толерантності дітей раннього віку в сучасному змінному соціумі. Надано тлумачення змісту терміну «толерантність», представлено основні напрацювання науковців з даного питання. Розглянуто та проаналізовано головні законодавчі документи України, які акцентують увагу на виховання толерантності у дітей раннього віку. Підкреслено відмінність поняття «толерантність» від поняття «терпимість». Досліджено, що толерантність не тотожна терпимості, терпимість йде від вищого до нижчого, а толерантність, це повага іншого, як рівного. Аргументовано доцільність початку формування толерантності дітей раннього дошкільного віку в умовах родинного виховання. Підкреслюємо, що виховання толерантності підростаючого покоління необхідна умова у взаєминах між окремими особами, в сім'ї та громаді, у дитячих навчальних закладах, школах, університетах та осередках неформальної освіти, вдома і на роботі необхідно формувати атмосферу толерантності, стосунки відкритості, уважності один до одного, почуття солідарності та гідності. Наголошуємо, що при спілкуванні з членами родини зростає орієнтація дитини раннього віку на соціально прийнятні норми взаємодії; відчуваючи єдність з рідними людьми, дитина вчиться співпереживати, співчувати, підтримувати та допомагати іншим. Виділено рекомендації для батьків/опікунів, які допоможуть правильно виховувати толерантну особистість по відношенню до інших «не таких як ми» людей. Зазначено педагогічні умови формування толерантності у дітей раннього віку в умовах родинного виховання з урахуванням принципів з «Декларації принципів толерантності». Переконані, що головними методами виховання толерантності дитини раннього віку в родині є власний приклад дорослих, спільні з батьками/опікунами ігри та заняття, бесіди, прогулянки.

Ключові слова: родина, особистість, ранній вік, толерантність, ідеї толерантності, принципи толерантності, терпимість, педагогічні умови.

На початку XXI ст. проблема толерантності стала однією з найважливіших проблем у цивілізованому світі. Останнім часом часто виникають дискусії про важливість створення толерантного світу, так званого світу без насильства і жорстокості, без порушення гідності людини у якому головною цінністю є єдина у своєму роді і недоторкана людська особистість.

Розуміння процесу формування толерантності в дітей дошкільного віку потребує врахування вікових особливостей цього періоду як підґрунтя для формування на їх основі толерантності. Наявність досить інтенсивного психологічного складника в структурі феномену толерантності змушує дослідників звернути увагу на дошкільний вік як на специфічний, але потенційно сензитивний до формування толерантності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування доцільності початку формування толерантності дітей раннього дошкільного віку як основи соціальної й моральної регуляції поведінки в умовах родинного виховання.

На етапі розвитку суспільства виникла необхідність формування культури толерантності у майбутніх покоління починаючи з дошкільного дитинства, коли закладаються базові якості особистості. Так у сучасному українському суспільстві значно підвищилась роль родини, як першого для дитини життєвого осередку, природного середовища соціалізації, засобу трансляції найважливіших соціальних, сімейних, культурних, естетичних, етичних цінностей, передачі знань і вмінь, виховання моральності, духовності та толерантності. Важливо наголосити, що виховання толерантності у дітей батькам/опікунам слід починати вже в ранньому віці, бо навіть не вмючі говорити, діти раннього віку уважно спостерігають за своїми батьками/опікунами і наслідують їхню поведінку.

На вирішені завдань виховання толерантності у дітей раннього віку акцентують увагу законодавчі документи України: Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, Національна доктрина розвитку освіти України, програми («Впевнений старт», «Діти України», «Дитина», «Дитина і довкілля», «Україна XXI століття», «Соняшник», «Стежина» тощо), в яких зазначено, що необхідно виховувати шанобливу, емпатійну, ввічливу, миролюбну та толерантну особистості.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять ідеї вітчизняних (А. Асмолов, Г. Бардієр, С. Братченко, Б. Гершунський, А. Зімбулі, В. Лекторський, В. Маралов, та ін.) і зарубіжних науковців (А. Adler, G. Allport, W. Brown, A. Ellis, M. Бубер, К. Роджерс, та ін.), щодо аспектів зародження ідей толерантності, як соціальної цінності певного суспільства. В етичному плані толерантність свого часу розглядали відомі педагоги (Я.-А. Коменський, Я. Корчак, М. Монтессорі, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер). Характеристикою основних вимірів толерантності, видів та рівнів прояву займалися науковці С. Бондирева, Р. Валітова, Б. Вульфова, В. Лекторський, Г. Олпорт, Ю. Поваренкова та ін.. Толерантність, як основну цінність сучасного суспільства розглядали А. Асмолов, В. Андрющенко, П. Бурдєс, М. Вебер, Л. Головата, Є. Головаха, В. Грив, В. Воронкова, Є. Зеленов, Г. Зімель, І. Зязюн, В. Тишкова, П. Сорокін та ін.

Історичні особливості становлення й поширення ідей толерантності в Україні сприяли наукові праці В. Андрущенко, О. Бабкіна, І. Беха, В. Бурдяка, В. Бушанського, К. Вітмана, П. Гнатенка, В. Горбатенка, В. Євтуха, В. Пісоцького, І. Сінельника, Ю. Шайгородського, О. Шермана та ін.. Особливості виховання толерантності в дітей дошкільного віку були досліджені в роботах Н. Авраменко, Н. Іванової, Є. Ільїнської, О. Конишевої, В. Ляпунової, О. Овсянникової, К. Ремарчук, С. Фадєєва, Т. Фадєєвої. Окремі аспекти проблеми толерантного ставлення до дітей у сім'ї представлені в роботах Н. Горинцевої, О. Іванової, Л. Стрілецької, Р. Чумічової та ін. Шляхи формування толерантності у батьків вивчали Д. Колесова, Ю. Михайліченко, Г. Солдатова, О. Шароватова та ін. [3, с. 171].

Однак аналіз наукової, психоло-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що питання виховання толерантності у дітей раннього віку в умовах сім'ї недостатньо висвітлено. Тому завданням нашої статті є висвітлення особливостей та ролі родини у вихованні толерантності дітей раннього віку; розкритті сутності понять «толерантності» та «терпимість».

Логіка нашого дослідження вимагала визначення сутності та відмінності окреслених понять «толерантність» і «терпимість». Далі ми надаємо визначення по кожному з них:

Толерантність (від лат. «tolerantia» – стійкість, міцність, витривалість, терпимість) – це пошана, ухвалення і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів виявлення людської індивідуальності, норма сучасного цивілізованого світу, так продекларовано в Резолюції Генеральної Конференції ЮНЕСКО «Декларації принципів толерантності» від 16 листопада 1995 року. З того часу цей день щороку відзначається, як Міжнародний день толерантності по усій планеті. Також у Декларації було прописано головне завдання – зробити все необхідне для закріплення ідеалів толерантності в соціумі, оскільки толерантність є не тільки важливим принципом, а й необхідною умовою миру та соціально-економічного розвитку всіх народів [2].

Толерантність – термін, що означає терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки і звичаїв, протилежністю толерантності є поняття «нетерпимість» [1, с. 153].

Толерантність – сприймають, як особистісну чесноту, створюючи певну цілісність для толерантного і навпаки, позицію девіантності для терпимого; практика толерантності поєднує в собі доброту й щедрість; толерантність може сформулювати особистість людини та її відмінність, а також приналежність і маргінальність (W. Brown, 2006) [9, с. 793].

Трактування поняття «терпимості» в різних історичних епохах представлені мислителями А. Августином, Т. Аквінським, П. Бейлем, Гераклітом, Демокритом, Е. Кантом, Левкіппом, Г.-Е. Лессінгом, Дж. Локком, Сократом, Платоном та ін..

Терпимість – це гармонія в різноманітті, не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба; це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури «війни» культурою «світу». Терпимість означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності.

Терпимість – це не поступка, поблажливність чи потурання, перш за все це активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини ні в якому разі терпимість не може служити виправданням зазіхань на ці основні цінності, терпимість повинні проявляти окремі люди, групи і держави.

Терпимість – це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (в тому числі культурного плюралізму), демократії, верховенства права; відмова від догматизму, від абсолютизації істини; затверджує норми, встановлені в міжнародних правових актах в області прав людини [7].

У цьому контексті необхідно враховувати, що поняття «толерантність» не тотожне поняттю «терпимість». Якщо розглядати зміст цих понять, то можна з упевненістю стверджувати, що терпимість йде від вищого до нижчого; люди, які одержали перевагу через кращу освіту, умови проживання, фінансову спроможність чи оточення, терпляче ставляться до тих, хто отримав дані ресурси в меншій кількості. Толерантність, навпаки, поважає іншого, як рівного собі, і відчуває гордість через те, що не ставиться до нього зверхньо, принизливо, ганебно. Саме тому цю чесноту не в наукових колах називають «повагою до іншого».

Слушною є думка відомого британського філософа М. Дамміта котрий відмітив нетотожність толерантності та терпимості, неприпустимість сплутування термінів «толерантність» і «терпимість». Мовою оригіналу англійське слово «tolerance», не дуже добре підходить для позначення тієї чесноти, яку намагається позначити, оскільки криє у собі можливість сплутування зі словом «toleration» (M. Dummet 1993) [10, с. 17].

В ході наукового дослідження допускаємо поняття «терпимість» вважати видом толерантності, але тільки найпершим, найнижчим чи найслабшим, бо за певних життєвих обставинах терпимість може еволюціонувати, як у толерантність до іншого, так і в нетерпимість до іншого.

Розглядаючи психолого-педагогічні умови формування особистісної толерантності в старшому дошкільному віці, В. Ляпунова наголошує, що основи толерантності дошкільника починають закладатися ще в ранньому віці, завдяки таким передумовам: емоційна прив'язаність до важливого для дитини дорослого; висока потреба в безпеці та емоційній близькості з дорослим; формування еталонного образу іншої людини; вироблення елементів спілкування [4, с. 67].

Цінною для нашого дослідження також є думка видатного педагога минулих років А. Макаренка, який наголошував, що виховання толерантності у дітей здійснюється на основі батьківського авторитету [6, с. 115].

Також інші зарубіжні вчені, які займаються проблемою виховання дітей раннього віку, визнають родину основним інститутом, у якому маленькі діти соціалізуються, навчаються та знайомляться з основами своїх переконань, цінностей, соціальної та культурної ідентичності. Таким чином, сім'ї є першими вчителями маленьких дітей, коли вони пізнають себе та світ. Тривалі стосунки дітей із їхніми родинами та їхня постійна взаємодія в повсякденному середовищі є найближчими процесами, які є «основними двигунами розвитку» (U. Bronfenbrenner, P. Morris, 2006) [8, с. 793].

Саме тому в ході наукового дослідження ми приділили увагу вихованню толерантності дітей раннього віку в умовах родини та її ролі. У процесі спілкування з членами родини зростає орієнтація дитини раннього віку на соціально прийнятні норми взаємодії; відчуваючи єдність з рідними людьми, дитина вчиться співпереживати, співчувати, підтримувати та допомагати іншим; особливістю раннього віку є здатність до емоційних проявів, емпатії, прагнення дитини до наслідування, як позитивного так і негативного. У цьому контексті необхідно враховувати, що перше розуміння толерантності дитина раннього віку отримує у своїй родині від батьків/опікунів. Створення безпечного, стабільного та розвиваючого середовища батьками/опікунами є однією з найголовніших умов повноцінного розвитку дітей раннього віку.

На жаль на сьогодні існує негативна тенденція, яка проявляється в тому, що більшість батьків/опікунів не приділяють належної уваги вихованню толерантної особистості, обмежуючись лише матеріальним забезпеченням дітей або їхні дії направлені на фізичне, емоційне та розумове виховання. Ми вбачаємо, що існує проблема – неінформованого або мало інформованого населення з питань толерантності та її цінності в сучасному змінному соціумі. Для того, щоб виховати дитину раннього віку толерантною, необхідно спочатку зрозуміти, що діти – це дзеркало відносин, поведінки та характеру батьків/опікунів.

Дитину раннього віку постійно повинна оточувати батьківська любов, емоційно-насичене спілкування, ігри разом, підтримка, повага, бесіди, прогулянки. Дитина, яка росте в терпимості найперше вчиться з розумінням приймати інших людей; дитина, яку підбадьорюють батьки/опікуни, вчиться вірити в себе та свої можливості; дитина, яка росте в чесності, вчиться бути чесною та справедливою в соціумі; дитина, яка росте в реальній безпеці, а не уявній, вчиться вірити та довіряти іншим; дитина, яка живе в взаємоповазі, вчиться знаходити любов до інших. В колі власної родини дитина раннього віку має право на власну думку, а в соціумі має право на власну оцінку іншої людини. Батьки/опікуни мають розуміти, що виховання толерантності дітей раннього віку передбачає, не тільки мирне співіснування з приємними їй людьми, а й навпаки – неприємними для неї.

З іншого боку, якщо дитину раннього віку в повсякденному житті буде оточувати агресивна поведінка членів родини (крики, знущання над слабшими/старшими/меншими, приниження гідності один одного, взаємні докори, образи, нехтування безпекою, ін.) то в неї будуть закладатися підґрунтя інтолерантності (нетерпимості, зневаги до інших). Батьки/опікуни, які постійно критикують, ображають або проявляють фізичне насилля над дитиною, нерозуміючий при цьому вікових і анатомо-фізіологічних особливостей дітей, наражають на небезпеку власну дитину. В подальшому вона вчиться ненавидіти оточуючих людей, живе у постійній ворожнечі, вчиться агресивності, стає замкнутою [5, с. 44].

У дітей раннього віку ще не докінця сформовані стереотипи: правильно – неправильно, добре – недобре, гарно – негарно та ін. Від батьків/опікунів буде залежати чи навчать вони дитину доброзичливо сприймати

людину, несхожу у своїй поведінці, поглядах, уміннях, як «іншого», а не як «гіршого» від неї. З огляду на це важливо навчити дитину раннього віку сприймати «іншого», його точку зору, і вміти при цьому зберегти власну істину думку.

Нам імпонує думка Я.-А. Коменського, який вперше в педагогіці обґрунтував головний принцип педагогічної толерантності, який без перебільшення можна назвати золотим правилом виховання: «повага людини починається з поваги до дитини» [6, с. 44]. Актуальною для сьогодення є думка про те, що до особистості, яка формується, слід ставитися так само серйозно й уважно, як до рівного собі.

Толерантність – це сучасна технологія миротворення, тільки завдяки толерантності можна побудувати мирне, дружнелюбне та гармонійне суспільство. Неможливо виховати толерантну особистість без активної залученості всіх членів родини. Без пояснення з боку дорослих, дитина не розумітиме, як правильно поводитися з людьми не такими, як усі. Адже між собою люди розрізняються національністю, релігією, зовнішнім виглядом, захопленнями. Батьки/опікуни привчають дитину толерантно ставитися до всіх людей, які її оточують. Звісно спочатку дитину раннього віку потрібно навчити терпимо ставитися до власних рідних, а потім до інших людей.

На основі опрацьованої літератури, ми виділяємо наступні рекомендації для батьків/опікунів, які допоможуть правильно виховувати толерантну особистість по відношенню до інших людей:

- намагайтесь не жартувати на гострі/болючі теми, не закріплюйте стереотипи в суспільстві;
- пояснюйте дитині про людей з особливими потребами без сорому.

Якщо на вулиці дитина побачила людину у інвалідному візку, то поясніть, що це – людина з інвалідністю, і ходити самостійно, як ми не може. Не варто соромитися, якщо дитина покаже пальцем або голосно запитає, дитина раннього віку тільки починає пізнавати світ і в цей момент тільки від Вас залежить подальше ставлення дитини до тієї «іншої» людини;

- давайте відповіді на запитання дітей про відмінності чесно та шанобливо, це вчить тому, що помічати і обговорювати відмінності можна, якщо це робиться з повагою.
- ретельно обирайте книжки, іграшки, музику, мистецтво та відео, які допоможуть Вам швидше та якісніше виховати толерантну дитину;
- обговорюйте з дитиною, що існують різні національності та релігії, які сповідають люди, формуйте до них повагу.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, визначаємо роль родини у вихованні толерантності дитини раннього віку однією із вирішальних. Саме тому було визначено педагогічні умови ефективного виховання толерантності дітей раннього віку в умовах родини з урахуванням принципів з «Декларації принципів толерантності»:

1. Цілеспрямована взаємодія членів родини з дитиною раннього віку з метою створення толерантно-виховного середовища, що характеризується довірою і повагою, відкритим і доброзичливим спілкуванням, відмовою від авторитарного способу виховання, забезпечення почуття захищеності та безпеки дитини.

2. Формування знань, умінь і навичок толерантності у дітей раннього віку: уявлень про толерантні стосунки, людські емоційні стани та їх причини; прояв доброзичливого, терпимого ставлення до себе та оточуючих.

3. Виховання в дусі толерантності починається з прищеплення дітям знань про їхні права та свободи з метою забезпечити їхню реалізацію та зміцнити прагнення кожного до захисту прав інших.

4. Виховання в дусі толерантності має бути націлене на протидію негативним впливам, які викликають страх та відсторонюють від інших людей. Таке виховання повинне розвивати в дітей здібності до мислення, критичної оцінки та формувати високі моральні якості.

5. Застосування спеціально підібраних педагогічних форм та методів для ефективної реалізації поставлених цілей. Батьки/опікуни мають бути для дитини еталоном демократичної і гуманістичної поведінки в суспільстві [2].

Надаємо також додаткові ресурси, які допоможуть зберегти рівновагу та бути уважним до процесу виховання толерантності у дитини раннього віку, коли батьки/опікуни не знають з чого почати:

– короткометражний фільм для дорослих «Толерантність починається з мене» (режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=Lq-sfcFC6k4>);

– тест «На скільки Ви толерантні?» – допоможе навчитися сприймати людей такими, якими вони є, не намагаючись змінити в них те, що нам не подобається (режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/test-naskilki-vi-tolerantni-326445.html>);

– мультУрок дітям про толерантність – в якому на дитячому рівні розповідають, про особливості толерантності та рівнів її прояву (режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=muwJx76xhMg&ab_channel=NatalkaPoltavka);

– мультяк «Міжнародний день толерантності» – коротка і доступна інформація про появу дня толерантності у світі (режим доступу https://www.youtube.com/watch?v=DKWHP_41uRY);

– 8 коротких анімацій про толерантність. В яких прослідковується толерантне пояснення питань інклюзії для дитини раннього віку – Чому деякі діти не можуть бігати або говорити? Як донести думку про те, що важливо для людей з особливими потребами? (режим доступу: https://osvitanova.com.ua/posts/907?fbclid=IwAR30aUJMDRf8YzS_T0wVNkd6atuvPVhpNtN6SpwtAuLcDzEYIwXEHg4QLdk);

– книга для виховання толерантності Л. Денисенко, М. Фоя «Майя та її мами» – складається з невеликих сімейних історій Майї та її однокласників/ць. Особливості їх виховання: когось виховує бабуся, когось – тільки мама, хтось жив в інтернаті;

– книга для виховання толерантності Т. Стус «Рі(з)дні люди» – у віршованій формі розповідається історія про те, що всі люди різні: є веселі та сумні, є багаті та бідні, є сімейні та самотні, добрі та злі.

Висновки. Отже з вище зазначеного констатуємо, що родина відіграє величезну роль у виховання толерантності дитини раннього віку. Головними методами виховання в родині є власний приклад, спільні з батьками/опікунами ігри та заняття, бесіди. Коли батьки/опікуни та всі члени родини прищеплюють у дитини раннього віку любов і повагу до нашої Батьківщини, вчать бути дружними і терпимими до інших людей, закріплюють у них радість від спілкування з різними «іншими» людьми, традиціями країни то виховують повноцінного і повноправного члена сучасного суспільства. Подальшого наукового пошуку потребує вивчення і впровадження передового, експериментально перевіреного досвіду країн світу щодо застосування новітніх методик виховання толерантності у дітей дошкільного віку.

Використана література:

1. Бакальчук В. О. Толерантність як ціннісна складова української культурної ідентичності. *Стратегічні пріоритети* 2, 2007. С. 153–158.
2. Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО. Декларація, Міжнародний документ від 16.11.1995 URL: https://web.archive.org/web/20180715224508/http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503
3. Люлька Г. А. Взаємодія педагогів і батьків з формування толерантного ставлення до дітей у сім'ї. *Молодий вчений*, 1 (77), 2020. С. 171–173.
4. Ляпунова В. А. Підготовка вихователів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку : монографія. В. А. Ляпунова. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 67–68.
5. Молчанова А. О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. С. 44–46.
6. Поніманська Т. І. Виховання у світлі педагогіки толерантності Я.-А. Коменський, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський. *Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*, 1 (46), 2014. С. 115–119.
7. Толерантність. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
8. Bronfenbrenner U., Morris P. The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 2006. P. 793–828.
9. Brown W. Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire. *Princeton, NJ: Princeton University Press*, 2006. P. 201–206.
10. Dummet M. Tolerance La tolerance aujourd'hui. *Analyses philosophique. UNESCO. Paris*, 1993. P. 17–18.

References:

1. Bakalchuk V. O (2007) Tolerantnist yak tsinnisna skladova ukrainskoi kulturnoi identychnosti. [Tolerance as a valuable component of Ukrainian cultural identity]. *Strategic priorities* Nr 2, pp. 153–158. [in Ukrainian].
2. Deklaratsiia pryntsyviv tolerantnosti YuNESKO (1995) Deklaratsiia, Mizhnarodnyi dokument vid 16.11.1995. [Declaration of principles of tolerance UNESCO. Declaration, International document dated 16.11.1995]. URL: https://web.archive.org/web/20180715224508/http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (data zvernennia: 20.03.2023). [in Ukrainian].
3. Liulka H. A. (2020) Vzaiemodiia pedahohiv i batkiv z formuvannia tolerantnoho stavlennia do ditei u simi. [Interaction of teachers and parents on formation tolerant attitude towards children in the family]. *Young Scientist*, Nr 1 (77), pp. 171–173. [in Ukrainian].
4. Liapunova V. A. (2016) Pidhotovka vykhovateliv do formuvannia tolerantnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku. [Preparation of educators for the formation of tolerance in children of older preschool age]. Monograph. V. A. Lyapunov. Melitopol : MDPU named after B. Khmelnytskyi, pp. 67–68. [in Ukrainian].
5. Molchanova A. O. (2013) Tolerantnist yak tsinnisna osnova profesiinoi diialnosti pedahoha. [Tolerance as a value basis of professional teacher's activities]. Kyiv, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine, pp. 44–46. [in Ukrainian].
6. Ponimanska T. I. (2014) Vykhovannia u svitli pedahohiky tolerantnosti Ya.-A. Komenskyi, K. D. Ushynskyi, V. O. Sukhomlynskyi. [Education in the light of pedagogy of tolerance Ya.-A. Komenskyi, K. D. Ushynskyi, V. O. Sukhomlynskyi]. *Scientific Bulletin of MDU named after V. O. Sukhomlynskyi. Ser. Pedagogical Sciences*, Nr 1 (46), pp. 115–119. [in Ukrainian].
7. Tolerantnist. [Tolerance]. Material from Wikipedia – the free encyclopedia. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> [in Ukrainian].
8. Bronfenbrenner U., Morris P. (2006) The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, pp. 793–828.
9. Brown W. (2006) Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire. Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 201–206.
10. Dummet M. (1993) Tolerance La tolerance aujourd'hui. *Analyses philosophique. UNESCO, Paris*, pp. 17–18.

Liapunova V., Nehrii O. The role of the family in the education of tolerance of young children

The article examines a current problem – the role of the family in the education of tolerance of young children in modern society. An interpretation of the meaning of the term «tolerance» is provided, the main developments of scientists on this issue are presented. The main legislative documents of Ukraine, which emphasize the education of tolerance in young children, were reviewed and analyzed. The difference between the concept of «tolerance» and the concept of «tolerance» is emphasized. It has been studied that tolerance is not the same as tolerance, tolerance goes from higher to lower, and tolerance is respect for others as equals. The expediency of starting the formation of tolerance of children of early preschool age in the conditions of family education is argued. We emphasize that the education of tolerance of the younger generation is a necessary condition in relations between individuals, in the family and community, in children's educational institutions, schools, universities and centers of non-formal education, at home and at work it is necessary to form an atmosphere of tolerance, open relations, attentiveness to each other one and a sense of solidarity. We emphasize that when communicating with family members, the orientation of a young child to socially acceptable norms of interaction increases; feeling unity with relatives, the child learns to empathize, sympathize, support and help others. Recommendations for parents/guardians are highlighted, which will help to properly raise a tolerant personality in relation to other «not like us» people. Pedagogical conditions for the formation of tolerance in young children in the context of family education are indicated, taking into account the principles from the «Declaration of Principles of Tolerance». We are convinced that the main methods of raising the tolerance of a young child in the family are the own example of adults, joint games and activities with parents/guardians, conversations, walks.

Key words: family, personality, early age, tolerance, ideas of tolerance, principles of tolerance, tolerance, pedagogical conditions.

УДК 373.5.015.31:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.33>

Мазур С. О.

МОРАЛЬНА АВТОНОМІЯ ПІДЛІТКІВ У СОЦІАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

У статті порушено проблему стану формування моральної автономії підлітків у соціальному контексті. Проаналізовано дослідження сутності та змісту цінності моральної автономії підлітків. На підставі досвіду США, України та країн СНД виявлено сутність і різницю методів та напрямів функціонування підліткових громадських організацій. Доведено, що загалом автономія означає здатність людини думати, відчувати та приймати рішення щодо свого майбутнього, а термін «автономія» відноситься до зростаючої здатності підлітків думати, відчувати, приймати рішення. Наголошується, що автономія має різні типи, а саме, емоційна, поведінкова, ціннісна / моральна автономії, які системно взаємопов'язані, а у підлітків визначального значення набуває саме моральна автономія. Розкривається значення моральної ідентичності як аспекту «інтегральної» ідентичності людини та її формування як процесу, у якому моральні цінності є центральними для встановлення постійного відчуття себе. Доводиться, що для підліткового віку розвиток здорового самоправління своєю поведінкою є надзвичайно важливим завданням та мають включати в себе такі типи самоуправління, як прийняття рішень, самостійність, конформність. Наголошується, що така здатність як приймати рішення покращується вже коли ми стаємо старше. Наголошується, що важливим елементом загальної суспільної автономії підлітка є не стільки «фізична» автономія, але моральна автономія. Здійснено теоретичний огляд наукових праць, присвячених питанню формування ідентичності, зокрема моральної і соціальної. Запропоновано низку маркерів за умов дотримання яких можливе формування моральної автономії підлітків у соціальному контексті. На основі теоретичного аналізу, зроблено висновки щодо потенційно ефективного впливу громадських організацій як соціального ландшафту на формування та розвиток позитивного морального дослідження сутності та змісту цінностей моральної автономії підлітків.

Ключові слова: моральна автономія, соціальний контекст, моральне мислення, підлітки, емоційна автономія, поведінкова автономія.

Проблема виховання морально та психологічно зрілої особистості постає в контексті розвитку та формуванні українського суспільства. Виходячи з того, що автономія характеризується здатністю підлітків думати, відчувати, приймати рішення актуалізується потреба у виявленні специфіки та засобів нормального формування цих процесів. Проблема досягнення моральної автономності як здатності до внутрішнього ставлення до своєї ідентичності, до суспільства, до цінностей і норм – основне завдання розвитку у підлітковому віці. Намагання підлітка довести собі та іншим, що він вже здатний до самостійних рішень та дорослого життя визначає особливість становлення особистості підлітка. Таке намагання підлітка треба активно та своєчасно підтримувати, оскільки цей період є сенситивним у формуванні моральної автономії. Допомога дорослих у навчанні приймати самостійні рішення, думати, відчувати є найбільш затребуваною в такий час, оскільки підліток може ділити відповідальність та результати такої діяльності з дорослим, що, пізніше, коли вся відповідальність за свої рішення будуть лягати на нього, буде відбуватися більш повільніше. Ефективність процесу розвитку моральної автономності у підлітковому віці буде визначати в подальшому успішність

життєвого шляху особистості в цілому. Саме тому вивчення моральної автономії підлітків у соціальному контексті є актуальним питанням сучасної освіти.

Моральний розвиток тісно пов'язаний із формуванням ідентичності, а моральна самоідентичність має вирішальне значення для цілеспрямованого життя, таким чином сприяючи «моральному добробуту» [22]. Загалом вважається, що моральна ідентичність означає важливість або виразність моралі в ідентичності людини [31]. Чим більше моральна ідентичність людини є центральною для її відчуття справжнього «Я», тим більшу роль вона відіграє в поведінці та зобов'язаннях. З соціальної когнітивної точки зору, моральна ідентичність визначається як ступінь, до якої бути людиною з моральними рисами є соціальною ідентичністю, яка є помітною в само-концепції людини. Модель моральної ідентичності має два підвимири: інтерналізацію та символізацію. Перше відноситься до того, до якої міри моральна Я-схема сприймається як центральна для самовизначення людини, тоді як останнє відноситься до того, до якої міри соціальна ідентичність моральної особи виражається через поведінку людини в реальному світі, таку як участь у самостійній діяльності.

В той же час, моральне зобов'язання представляє мотиваційний елемент загальної моральної думки. Це стосується ступеня, до якої людина відчуває особисту відповідальність і відданість питанням моральних прав [5; 28; 29]. Той факт, що загальне моральне мислення містить як когнітивний, так і мотиваційний елемент, причому останній є важливим провісником фактичної поведінки [8; 9], може бути додатковою причиною очікувати, що загальне моральне мислення ближче до волонтерства, ніж моральне міркування (обгрунтування).

Дослідження показали, що загальне моральне мислення відрізняється від морального міркування, але пов'язане з ним: моральне міркування позитивно пов'язане з двома когнітивними елементами загального морального мислення [13; 28; 29]. Виявилось, що загальні моральні думки є важливим фактором, що визначає залученість, наприклад, у волонтерство, особливо в підлітковому віці. У цей період врахування потреб інших стає все більш важливим мотивом соціальної поведінки та волонтерства. Ван Гетем та ін. (2012) припускають, що три компоненти загальної моральної думки є важливими проміжними поняттями в процесі, що веде від моральних міркувань до волонтерської поведінки: «Ми очікуємо, що моральні міркування позитивно пов'язані з когнітивними елементами загальної моральної думки (тобто, моральне розуміння та моральне звернення) і що загальне моральне мислення, що складається з морального розуміння, морального звернення та морального зобов'язання, у свою чергу, пов'язане з волонтерством» [1].

Дослідження ідентичності та волонтерства в підлітковому віці в основному зосереджено на волонтерстві як становленні підлітка як частини суспільства та співвіднесенні з ним. Підлітки беруть участь у різних суспільних контекстах, у яких вони можуть вивчати різні ролі, цінності та ідеології, що може сприяти тому, щоб стати здоровими членами суспільства. Більшість підлітків беруть участь у соціальних проєктах в контексті школи, дому та дозвілля. Інші обирають участь у ще інших контекстах, таких як волонтерство та участь у суспільно і навіть політичному житті спільноти [16; 19]. Підлітки відрізняються за кількістю контекстів ідентичності, до яких вони мають відношення, але вони також відрізняються за ступенем, до якого вони вважають кожен із цих контекстів важливим для свого почуття ідентичності та автономії [20].

Завдяки участі в різних суспільних контекстах підлітки розвивають самосвідомість у кожному з цих контекстів [15; 32]. Проте підлітки не тільки розвивають контекстно-специфічну ідентичність, але й інтегрують ці різні контекстно-специфічні ідентичності в уявлення про те, що вони є тією самою людиною в різних контекстах та в часі: відчуття часово-просторової безперервності [10; 15; 20]. Це відчуття часово-просторової безперервності, або інтеграції автономії та ідентичності, є важливою характеристикою розвитку ідентичності підлітка [10; 16].

Слід також зазначити, що термін «автономія» часто використовується для позначення ряду психосоціальних проблем, які мають особливе значення в підлітковому віці. Тим не менш, конкретне значення терміна часто важко визначити, і це створює деяке «непорозуміння» між психологічною та педагогічною наукою стосовно поняття ідентичності. Крім того, пояснення того, як індивіди стають автономними – і чому деякі не досягають цього, або досягають лише частково – різняться залежно від початкових припущень щодо сенсу та значення автономії. Загалом автономія означає здатність людини думати, відчувати та приймати рішення щодо свого майбутнього. Термін *автономія* відноситься до зростаючої здатності підлітків думати, відчувати, приймати рішення. Розвиток самостійності не закінчується після підліткового віку. Протягом дорослого віку автономія продовжує розвиватися щоразу, коли хтось змушений діяти з новим рівнем впевненості у собі. Причому найбільш важливим елементом загальної суспільної автономії підлітка є не стільки «фізична» автономія, тобто наявність можливості діяти самостійно, на свій розсуд, але моральна автономія – внутрішнє ставлення до своєї ідентичності, до суспільства, до цінностей і норм і т.п. Моральна автономія має особливе значення саме в підлітковому віці, оскільки наявність саме моральної автономії означає, що підліток є унікальною, здібною, незалежною особистістю, яка менше залежить від батьків та інших дорослих.

Підлітки розвивають свою самостійність через стосунки в сім'ї та з людьми поза сім'єю в суспільстві. Як правило, у підлітковому віці вони вже мають більше можливостей керувати своєю поведінкою. Багато підлітків проводять багато часу поза прямим наглядом дорослих. Для підлітків надзвичайно важливо розвивати здорове самоуправління своєю поведінкою. Три типи самоуправління включають: прийняття рішень,

самостійність, конформність. Здатності приймати рішення покращуються, коли ми стаємо старше. У підлітковому віці ми вміємо мислити абстрактно, зважувати варіанти та дивитися вперед, щоб побачити можливі наслідки наших дій. Ми починаємо усвідомлювати цінність порад інших. Ми також починаємо усвідомлювати, що поради інших можуть залежати від їхньої особистої думки. Почуття самовпевненості також загалом зростає з віком. Однак є один фактор, який треба враховувати: молодь часто думає, що діє за власним бажанням, але дорослі можуть вважати, що на рішення молоді впливають друзі. Конформність також є важливим питанням у підлітковому віці. Конформність іноді вважають «тиском однолітків». Це означає слідувати поведінці чи думці друзів чи інших людей. Молодь найбільш схильна до конформності з однолітками в середньому підлітковому віці – приблизно в сьомому та восьмому класах, в той час як молодші діти зазвичай піддаються більшому впливу батьків. Тиск однолітків зростає, коли підлітки дорослішають, але зрештою в старшому підлітковому віці на більшість підлітків тиск однолітків не робить вирішального впливу, оскільки вони вчаться приймати рішення незалежно від однолітків.

Говорячи про автономію, слід підкреслити, що автономія має різні типи, але в цілому основні типи є наступні:

- Емоційна автономія
- Поведінкова автономія
- Ціннісна / Моральна автономія

Емоційна автономія: пов'язана з емоціями, особистим мисленням і почуттями, а також з тим, як підліток ставиться до людей навколо нього у його суспільстві. Коли виникають проблеми, емоційно автономні підлітки більш здатні шукати власне рішення. Емоційна автономія зазвичай досягається в ранньому підлітковому віці.

Поведінкова автономія пов'язана з поведінкою в тому сенсі, що вона стосується здатності самостійно приймати рішення та супроводжувати ці рішення діями. Поведінкова автономія зазвичай досягається у віці від 15 до 18 років.

Цінність/моральна автономія пов'язана з незалежним ставленням і преференціями щодо духовності, політики та моралі. Ціннісна автономія передбачає розвиток набору переконань, які керуватимуть мисленням і поведінкою щодо правильного та неправильного. Переконання підлітка все більше стають більш абстрактними, більш принциповими і більш внутрішніми.

Хоча ці види автономії системно взаємопов'язані, у підлітків саме моральна автономія набуває визначального значення.

Більшість досліджень обговорюють моральний розвиток у перспективі когнітивного розвитку [19; 29]. Відповідно, моральна ідентичність — це когнітивна Я-схема, структурована набором загальних моральних рис [7]. Згідно з Кроссом і Маркусом (1994), «Я-схеми представляють атрибути або здібності, що стосуються конкретної області, і досвід людини в цих областях» [18, с. 423]. Я-схеми відіграють основоположну роль у розвитку майбутніх когнітивних уявлень про себе. Наявність Я-схеми в певній сфері є сильним провісником майбутньої поведінки людини в цій сфері.

Моральна людина набуває моральних схем, і це дає їй можливість «оцінювати, отримувати доступ і практикувати поточний стан соціальної ситуації в своїй свідомості» [18, с. 852]. Відповідно, моральна ідентичність визначається як «міра, в якій люди ототожнюють себе з моральною особистістю та роблять те, що є моральним, і в якій вони зацікавлені в цьому» (17, с. 45). Моральна ідентичність – це ступінь індивіда, який розглядає свій моральний характер як домінуючу частину своєї самооцінки [7].

Ідентичність є частиною Я. Існує кілька вимірів моральної ідентичності, таких як емоції, пізнання [4; 24], відданість [6; 27], судження [17; 24] і дії [2; 4; 24; 27]. Моральні дії легше піддаються спостереганню, ніж моральні зобов'язання [27]. Моральний вчинок є наявною якістю морального зобов'язання. Зобов'язання розглядаються як внутрішня «частина» моральної автономії, і в той же час дії можуть виявляти або суперечити зобов'язанню. Таким чином, необхідне більш чітке розуміння моральних зобов'язань і дій, для чого доцільно звернутись до теорії Кольберга.

Теорія морального розвитку Кольберга є основною теорією морального когнітивного розвитку [19]. Кольберг досліджував мораль, «визнаючи парадигму Піаже» [14, с. 851]. Вважається, що моральна ідентичність є чинником, який усуває розрив між моральним розумінням/судженням і моральною дією [6]. Candee і Kohlberg (1987) вважали «судження про відповідальність» мостом між моральним судженням і дією. Розрив у дії морального судження стосується стану наявності морального судження, яке не узгоджується з моральною поведінкою людини [7]. Особа з сильною моральною ідентичністю намагається підтримувати узгодженість між уявленнями про себе та вчинками [2; 5; 6; 32].

Розвиток прихильності до моральних цінностей впливає на розвиток ідентичності [5; 27]. Моральне зобов'язання є основою сильної моральної ідентичності; це вказує на розгляд моральних цінностей як життєво важливих компонентів власного саморозуміння [5; 27]. Людина, яка глибоко віддана певним переконанням і має чітке відчуття ідентичності, узгоджує свої дії з цими переконаннями [2; 5; 6; 17; 32]. Існує тісний зв'язок між моральною ідентичністю та моральною поведінкою [17; 27]. Моральна ідентичність спонукає до моральних дій [2; 5; 15; 17].

Моральна ідентичність є аспектом «інтегральної» ідентичності людини [11]. В літературі початку поточного століття по-іншому використовуються терміни, наприклад Nucci (2004) використовує термін «моральне Я». В той же час, моральна ідентичність має той самий процес розвитку, що й особиста ідентичність [24]. Багато експертів підкреслюють, що моральна ідентичність людини включає конкретні погляди та переконання [2; 4; 12]. По суті, формування моральної ідентичності є процесом, у якому моральні цінності є центральними для встановлення постійного відчуття себе [12].

Існує кілька компонентів моральної ідентичності, і різні автори визначили ці компоненти. Компоненти моралі глибоко обговорюються в моделі «моральної анатомії» Берковіца (2012b). Відповідно, мораль включає «сім психологічних сфер: моральну дію, моральні цінності, моральну особистість, моральне міркування, моральну ідентичність, моральні емоції та основні характеристики» [3, с. 249]. Моральні емоції та моральне міркування є важливими компонентами моральної ідентичності [3].

Психологічні експерименти показали, що моральна ідентичність та моральна автономія як її складова значною мірою пов'язані з моральною поведінкою [2]. У цих дослідженнях моральну ідентичність вимірювали за шкалою моральної ідентичності (MIS), у якій учасників запитували, чи важливі пов'язані з мораллю характеристики (наприклад, турбота, співчуття) для символізації того, ким вони є (символізація) та інтерналізації в їх самооцінку (інтерналізація). Дослідники продемонстрували, що сильна центральна роль моральних принципів і цінностей у самоідентифікації людини, яка вимірюється як моральна ідентичність, значно пом'якшила зв'язок між судженнями та благоїною поведінкою, а також між судженнями та участю у волонтерській діяльності. Крім того, моральна ідентичність сприяла подоланню расових стереотипів у рамках поведінки рід час участі у благоїних проєктах і посиленню просоціальних дій у різноманітних ситуаціях [2]. Ці результати свідчать про те, що моральна ідентичність «пом'якшує» зв'язок між моральним судженням і моральною поведінкою і пов'язана з просоціальною поведінкою та судженнями про поведінку інших. Крім того, моральна ідентичність також може бути пов'язана з участю в політичній діяльності, яка вважається тісно зв'язаною з мораллю [32]. Що стосується евдемонічного благополуччя, Хан, Ліау та Кунц (2019) повідомили, що моральна ідентичність сприяє підтримці сенсу життя людини під час дорослішання.

Підлітки намагаються сформувані стійке почуття ідентичності в основних аспектах свого життя [15], таких як розвиток «почуття та внутрішнє розуміння кар'єри, моральної, етичної, релігійної, політичної та сексуальної ідентичності» [15, с. 32]. Інтеграція ідентичності та моралі починається в ранньому підлітковому віці і поширюється на доросле життя [3; 11; 15]. У середньому підлітковому віці моральність стає основною рисою особистості [11], а особистість стає «більш визначеною в моральних термінах» [11, с. 109].

Підліток, в процесі дорослішання від раннього до пізнього підліткового віку, починає думати про себе як про моральну особистість. Інтеграція моралі та ідентичності відбувається в підлітковому віці, тому що на цій стадії розвитку ці дві системи змінюються від більш зосереджених на собі до більш ідеологічних та міжособистісних [17]. Виходячи з того, що кожна людина розглядає мораль як аспект себе, деякі люди можуть розглядати свою мораль як свого роду маргінальний елемент своєї самоідентичності [11], в той час як інші вважають свою мораль життєво важливим елементом їх самоідентичності [11], таким як моральний взірєць.

Також, моральні приклади мають міцний зв'язок між собою та моральною ідентичністю та автономією [17]. Якщо підлітки визначають себе в моральних термінах, їхнє Я та мораль переплітаються [12; 17], і їх чітке відчуття ідентичності базується на їхній моралі [17].

Висновки. Отже, в сучасних умовах вкрай актуальним завданням для сучасної педагогічної науки є дослідження сутності та змісту цінності моральної автономії підлітків, особливо в соціальному контексті, тому що саме в соціумі проявляється моральна автономія підлітка – позитивна чи негативна. Одним із важливих елементів соціального ландшафту, в якому потенційно ефективно може формуватись та розвиватись позитивна моральна дослідження сутності та змісту цінності моральної автономії підлітків є громадські організації. В подальших дослідженнях аналіз досвіду США, України та країн СНД дозволить виявити сутність і різницю методів та напрямів функціонування підліткових громадських організацій та стане основою діагностичної бази формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.

Використана література:

1. Філіпчук Г. *Національна ідентичність: культурно-освітній вимір*: монографія. Чернівці : Друк Арт. 2016. 304 с.
2. Aquino K., & Reed, A. The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. 83, 1423–1440.
3. Berkowitz M. W. Moral and character education. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urda (Eds.), *Educational Psychology Handbook* (pp. 247–264). Washington, DC, US : American Psychological Association. 2012.
4. Berkowitz M.W. *You can't teach through a rat: And other epiphanies for educators*. Boone, NC : Character Development Group. 2012.
5. Blasi A. Moral cognition and moral action. *Developmental Review*. 1983. 3(2), 178–210. 10.1016/0273-2297(83)90029-1
6. Blasi A. Moral identity: Its role in moral functioning. *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. 1984. 128.
7. Bock T., & Samuelson P. L. Educating for Moral Identity: An analysis of three moral identity constructs with implications for moral education. *Journal of Research in Character Education*. 2015. 10(2), 155.
8. Chapman J. G., & Morley R. Collegiate service-learning: Motives underlying volunteerism and satisfaction with volunteer service. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 1999. 18, 19–33.
9. Clary E. G., Snyder M., Ridge R. D., Copeland J., Stukas A. A., Haugen J., et al. Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. 74, 1516–1530.

10. Côté J. E., & Levine C. *Identity formation, agency, and culture. A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. 2002.
11. Damon W. Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewitz (Eds.). *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 109–127). New York, NY : Wiley. 1984.
12. Damon W., & Gregory A. The youth charter: towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*. 1997. 26(2), 117- 130.
13. Derryberry W. P., & Thoma S. J. Functional differences: comparing moral judgment developmental phases of consolidation and transition. *Journal of Moral Education*. 2005. 34(1), 89–106. doi:10.1080/03057240500049372
14. Dornbusch S. M., Herman M. R., & Morley J. A. Domains of adolescent achievement. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence*. 1996. (pp. 181–231). Thousand Oaks, CA : Sage.
15. Erikson E. H. *Identity: Youth and crisis*. New York, NY : Norton. 1968.
16. Goethem A., van Hoof A., van Aken M., Raaijmakers Q., Boom J., de Castro B. The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of Adolescence*. 2012. 35(3), 509–520.
17. Hardy S. A., Walker L. J., Olsen J. A., Woodbury R. D., Hickman J. R. Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology*. 2013. 50, 45–57.
18. Kocabiyik O. O., & Kulaksizoglu A., A qualitative survey examining the moral identities of young adults. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2014. 14(3), 851–858.
19. Kohlberg L. *Essays on moral development. Vol.2. The psychology of moral development*. San-Eranchiseo. 1984.
20. Kroger J. A longitudinal study of ego identity status interview domains. *Journal of Adolescence*. 1988. 11, 49–64.
21. Lies J. & Bock T. What does it take to give? Moral identity, moral reasoning and religiosity as predictors of civic engagement. In F. K. Oser, & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam : Sense Publishers. 2008.
22. Lind G. *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin : Logos Verlag. 2016.
23. Matsuba M. K., Hart D., & Atkins R. Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*. 2007. 41, 889–907. doi:10.1016/j.jrp.2006.11.001
24. Nucci L. Reflections on the moral self construct. In D. K., Lapsley, & D. Narvaez (Eds.). *Moral Development, self, and identity*. 2004. (pp. 111–132). Mahwah, NJ : Erlbaum.
25. Omoto A. M., & Snyder M. Considerations of community: the context and process of volunteerism. *American Behavioral Scientist*. 2002. 45, 846–867. doi: 10.1177/0002764202045005007
26. Pitt D. W., & Thoma S. J. Moral judgment, self-understanding, and moral actions: the role of multiple constructs. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2005. 51(1), 67–92. doi:10.1353/mpq.2005.0005
27. Pratt M. W., Hunsberger B., Pancer M., & Alisat S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12(4), 564–585.
28. Raaijmakers Q. A. W., & van Hoof A. Does moral reasoning represent sociomoral structure or political ideology? A further exploration of the relations between moral reasoning, political attitudes, consistency of moral thought, and the evaluation of human rights in Dutch young adults. *Social Behavior and Personality*. 2006. 34, 617–638.
29. Rest J. R., Narvaez, D., Bebeau M. J., & Thoma S. J. *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach*. London : Lawrence Erlbaum Associates. 1999.
30. van Goethem A., van Hoof A., van Aken M., Raaijmakers Q., Boom J., de Castro B. The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of Adolescence*. 2012. 35(3), 509–520.
31. Vignoles V. L., Schwartz S. J., & Luyckx K. Introduction: Toward an integrative view of identity. In Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L. (Eds.), *Handbook of identity theory and research: Vol. 1. Structures and processes* (pp. 2–5). Brighton, UK : Springer. 2011.
32. Youniss J., & Yates M. *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, IL : The University of Chicago Press. 1997.

References:

1. Filipchuk H. (2016). *Natsionalna identychnist: kulturno-osvitnii vymir : Monohrafiia [National identity: cultural and educational dimension. Monograph]*. Chernivtsi : Druk Art. 304 s.
2. Aquino K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423–1440.
3. Berkowitz M. W. (2012a). Moral and character education. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *Educational Psychology Handbook* (pp. 247–264). Washington, DC, US: American Psychological Association.
4. Berkowitz M.W. (2012b). *You can't teach through a rat: And other epiphanies for educators*. Boone, NC : Character Development Group.
5. Blasi A. (1983). Moral cognition and moral action. *Developmental Review*, 3(2), 178–210. 10.1016/0273-2297(83)90029-1
6. Blasi A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*, 128, 39.
7. Bock T., & Samuelson P. L. (2015). Educating for Moral Identity: An analysis of three moral identity constructs with implications for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 10(2), 155.
8. Chapman J. G., & Morley R. (1999). Collegiate service-learning: Motives underlying volunteerism and satisfaction with volunteer service. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18, 19–33.
9. Clary E. G., Snyder M., Ridge R. D., Copeland J., Stukas A. A., Haugen J., et al. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1516–1530.
10. Côté J. E., & Levine C. (2002). *Identity formation, agency, and culture. A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
11. Damon W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewitz (Eds.). *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 109–127). New York, NY : Wiley.
12. Damon W., & Gregory A. (1997). The youth charter: towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26(2), 117–130.
13. Derryberry W. P., & Thoma S. J. (2005). Functional differences: comparing moral judgment developmental phases of consolidation and transition. *Journal of Moral Education*, 34(1), 89–106. doi:10.1080/03057240500049372

14. Dornbusch S. M., Herman M. R., & Morley J. A. (1996). Domains of adolescent achievement. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence* (pp. 181–231). Thousand Oaks, CA : Sage.
15. Erikson E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY : Norton.
16. Goethem A., van Hoof A., van Aken M., Raaijmakers Q., Boom J., de Castro B. (2012). The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of Adolescence*, 35(3), 509–520.
17. Hardy S. A., Walker L. J., Olsen J. A., Woodbury R. D., Hickman J. R. (2013). Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 50, 45–57.
18. Kocabiyik O. O., & Kulaksizoglu A., (2014). A qualitative survey examining the moral identities of young adults. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 851–858.
19. Kohlberg L. (1984) Essays on moral development. Vol. 2. *The psychology of moral development*. San-Eraneiseo.
20. Kroger J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains. *Journal of Adolescence*, 11, 49–64.
21. Lies, J. & Bock, T. (2008). What does it take to give? Moral identity, moral reasoning and religiosity as predictors of civic engagement. In F. K. Oser, & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam : Sense Publishers.
22. Lind G. (2016). *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin : Logos Verlag.
23. Matsuba M. K., Hart D., & Atkins R. (2007). Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*, 41, 889–907. doi: 10.1016/j.jrp.2006.11.001
24. Nucci L. (2004). Reflections on the moral self construct. In D. K., Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, self, and identity* (pp. 111–132). Mahwah, NJ : Erlbaum.
25. Omoto A. M., & Snyder M. (2002). Considerations of community: the context and process of volunteerism. *American Behavioral Scientist*, 45, 846–867. doi: 10.1177/0002764202045005007
26. Pitt D. W., & Thoma S. J. (2005). Moral judgment, self-understanding, and moral actions: the role of multiple constructs. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(1), 67–92. doi:10.1353/mpq.2005.0005
27. Pratt M. W., Hunsberger B., Pancer M., & Alisat S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12(4), 564–585.
28. Raaijmakers Q. A. W., & van Hoof A. (2006). Does moral reasoning represent sociomoral structure or political ideology? A further exploration of the relations between moral reasoning, political attitudes, consistency of moral thought, and the evaluation of human rights in Dutch young adults. *Social Behavior and Personality*, 34, 617–638.
29. Rest J. R., Narvaez, D., Bebeau M. J., & Thoma S. J. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
30. van Goethem A., van Hoof A., van Aken M., Raaijmakers Q., Boom J., de Castro B. (2012). The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of Adolescence*, 35(3), 509–520.
31. Vignoles V. L., Schwartz S. J., & Luyckx K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L. (Eds.), *Handbook of identity theory and research: Vol. 1. Structures and processes* (pp. 2–5). Brighton, UK : Springer.
32. Youniss J., & Yates M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.

Mazur S. Moral autonomy of adolescents in the social context

The article deals with the issue of the formation of adolescents' moral autonomy in the social context. The research works on the whole issue and content of the value of adolescents' moral autonomy are analysed. Based on the experience of the USA, Ukraine and the CIS countries, the content and variety of the methods and directions of the adolescent public organizations functioning have been described. It has been proven that, in general, autonomy refers to a person's ability to think, feel, and make decisions about their future, and the term "autonomy" refers to the growing capacity of adolescents to think, feel, and make decisions. It is emphasized that autonomy has different types, namely, emotional, behavioural, value / moral autonomy, which are systemically interconnected. Teenagers' are characterized by the dominance of moral autonomy that acquires a decisive importance. The author highlights the value of moral identity as an aspect of a person's "integral" identity. Formation of integral identity is a process in which moral values are central elements establishing a permanent sense of oneself. It is emphasized that an important element of adolescents' general social autonomy is not so much "physical" autonomy, but moral autonomy. A theoretical review of scientific works devoted to the issue of identity formation, in particular moral and social ones, was carried out. The author offers a number of markers, which influence the formation of moral autonomy of adolescents in the social context. On the basis of the theoretical analysis, conclusions are made regarding the potentially effective influence of public organizations as a social landscape on the formation and development of positive moral research on the whole issue and content of the values of adolescents' moral autonomy.

Key words: moral autonomy, social context, moral thinking, adolescents, emotional autonomy, behavioural autonomy.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНИХ ОСВІТНІХ НАРАТИВІВ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ТА НОВАЦІЇ

У статті розкрито основні особливості розвитку освітніх процесів на теренах України, зважаючи на сучасні виклики у соціумі та потреби кожного індивідуума задля гармонійного, збалансованого та успішного життя. Визначено трендові парадигми у межах вітчизняних освітніх процесів. Закцентовано увагу на осучасненні педагогічно-викладацьких напрямів через призму диджиталізованих (цифровізованих) процесів у низці сфер життєдіяльності. Проаналізовано особливості імплементації новацій у контексті: технології діяльнісного (активного) навчання, тенденцій у отриманні балансу між формульним і традиційним видами оцінювання навчальних досягнень здобувачів і здобувачок освіти, розвитку різних типів мислення, формування елементів медіаграмотності та реалізації фасилітації задля оволодіння ключовими компетентностями.

Вагоме значення надано репрезентації основних аспектів у межах соціалізації кожної особистості, що безпосередньо впливає на формування світоглядних концептів. Проаналізовано значення інтегрованого підходу до навчання, зважаючи на тренди сьогодення та особливості «кліпового» мислення у здобувачів і здобувачок освіти. Одне з цільних місць – висвітленню мотиваційних аспектів та підходів у контексті реалізації діяльнісних (активних) технологій навчання.

Дослідження базується на принципах наукової об'єктивності, соціального підходу та причинності. Воно спирається на описовий та аналітико-синтетичний методи. Результатом розвідки є визначення ключових тематико-проблемних векторів (напрямів) у контексті модернізації підходів до організації та реалізації вітчизняного освітнього процесу та формування орієнтованих пропозицій щодо їхнього подальшого впровадження в освітній процес.

Ключові слова: державні освітні наративи, дитиноцентризм, діяльнісне навчання, формувальне оцінювання, традиційне оцінювання, диджиталізація, медіаграмотність.

В умовах сьогодення на теренах України відбувається реформування освітньої системи, пов'язане з її інтеграцією в єдиний загальноєвропейський освітній простір. У сфері управління знаннями, формування альтернативно-продуктивної державної політики набуває все більшого значення. Освіта розглядається як стратегічний пріоритет держави. Зважаючи на це, визначення трендових тенденцій та їхній подальший аналіз має вагоме значення для подальшого формування комплексної освітньої парадигми.

Проблеми реалізації стрижневих освітніх напрямів та впровадження інноваційних практик у закладах освіти присвячено вагомий науковий доробок учених. Зокрема, В. Кремень зосередив увагу на інноваційно-модернізаційних аспектах у «фокусі» розвитку освіти і науки на теренах України [3; 4]. Т. Пушкарьова та О. Топузов зосередили увагу на активностях у межах реалізації інтегративно-діяльнісної педагогіки [13]. Аспекти наскрізності та всебічного розвитку здобувачів і здобувачок освіти у межах їхнього ознайомлення з регіональною історією досліджено О. Орлюк [9]. Проблематику, пов'язану з розвитком індивідуальних здібностей індивідуумів, розглянув В. Матвеев [6]. Водночас П. Саух дослідив один із трендів сучасного освітнього процесу – розвиток критичного мислення [15]. І. Калініна надала великого значення аналізові підходів щодо реалізації формульного оцінювання [1]. Л. Петрик розглянуто медіаграмотність як навичку ХХІ ст. [10]. М. Кириченко зосередив увагу на продукуванні наукових ідей щодо ключових концептів у межах поняття «цифрової культури» як результату розвитку культури інформаційного суспільства [2]. Ю. Погоріла та В. Василенко висвітлили засади реалізації диджиталізованих підходів у контексті освітніх активностей [11]. І. Ніколаєску та В. Шинкарьова проаналізували процес цифровізації освіти як сучасну вимогу інформаційного суспільства [8].

Зважаючи на зазначене вище, доцільно визначити деякі ключові напрями-наративи у межах реалізації сучасного освітнього процесу. Серед них: процеси диджиталізації (цифровізації); осучаснення методів, прийомів і технологій навчання через впровадження діяльнісних (активних) практик; досягнення балансу між елементами традиційного та формульного видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів і здобувачок освіти; імплементація елементів медіаграмотності під час викладання; реалізація інтегрованих підходів у контексті проведення уроків / занять тощо.

Метою статті є визначення та аналіз ключових наративів-тенденцій та інновацій у контексті державної освітньої політики, що продукується на теренах України, зважаючи на реалії сьогодення. Доцільно виокремити такі завдання:

- по-перше – визначити трендові освітні напрями, що сприятимуть осучасненню освітніх парадигм;
- по-друге – проаналізувати особливості імплементації сучасних навчальних практик під час реалізації освітнього процесу;
- по-третє – надати орієнтовні шляхи вирішення викликів, що постали перед спільнотою освітян і освітянок.

Для того, щоб увіліти в життя тематичні вектори-завдання, зазначені вище, варто не забувати, що історія людства стає сьогодні історією розвитку особистості. Це вимагає дитиноцентричної освіти, що передбачає

максимальне наближення навчання і виховання кожної дитини згідно з її потребами, здібностями, особливостями тощо. Ідея дитиноцентризму пов'язана з ціннісним підходом до реалізації освітнього процесу. Серед висновків, до яких дійшов В. Матвєєв у межах продукування ідей щодо ціннісних аспектів у формуванні здобувачів освіти, є нагальна потреба у введенні в навчальні плани дисциплін, які давали б змогу репрезентувати людську особистість в аспекті її самореалізації та надавали б конкретні рекомендації до застосування теорії на практиці [6, с. 267].

Сучасна освіта підтримує особистісно зорієнтовану парадигму, яка вимагає від педагогів значного зростання професійного рівня. Вже не програма, а вчитель є системотвірним фактором, тому від його умінь, здібностей, світогляду та ціннісних орієнтацій залежить успіх навчального процесу. Стратегія розгортання педагогічної взаємодії, а також реалізація теорій та концепцій, залежать від професіоналізму та майстерності вчителя. Справжній педагог може досягати високих результатів, працюючи навіть за недосконалою програмою, тоді як недосконале викладання може зіпсувати будь-яку якісну програму.

В освіті все більше визнається, що особистість учня повинна стати центром навчального процесу. Це означає, що учитель повинен мати високий рівень педагогічної майстерності, бути творцем психолого-педагогічних умов, необхідних для ефективного навчання. Таким чином, успішність освіти залежить не тільки від змісту програми, але й від якості педагогічної діяльності вчителя.

Варто зосередитися на розвитку педагогічної майстерності, світогляду та культуротворчих здібностей вчителів, а також їх особистісних якостей та ціннісних орієнтацій. Високий рівень професіоналізму і майстерності вчителя забезпечує ефективну реалізацію будь-якої педагогічної системи, теорії або концепції, незалежно від рівня досконалості програм.

Вагоме значення в реаліях сьогодення має реалізація ціннісних підходів у межах продукування навчальних та виховних наративів задля гармонійного становлення щасливого індивідуума зі сформованим комплексом життєво-мотиваційних концептів. Доцільно активізувати популяризацію вивчення регіональної історії шляхом залучення освітян / освітянок до роботи в обласних творчих лабораторіях, групах, клубах тощо. О. Орлюк зазначила, що посилення уваги до питань регіональної історії надає учням можливість бути глибше обізнаними з історією не лише рідного регіону, а й інших регіонів України, пробудити прагнення до співробітництва з людьми з інших регіонів, усвідомити єдність країни за умов існування регіональних відмінностей тощо [9, с. 3]. На думку Т. Пушкарьової та О. Топузова, всебічно розвинена особистість акумулює в собі не тільки високий рівень знань, умінь та навичок, а й високий потенціал творчого, морального, фізичного, психологічного розвитку та здоров'я [13, с. 273].

Не менш трендовим напрямом є «популяризація» підходів до розвитку різних типів мислення у здобувачів / здобувачок освіти на всіх рівнях. І. Мельничук та І. Білоус зацентрували увагу на дизайнерському мисленні. На їхню думку, воно постає творчим способом мислення, спрямованим на створення нестандартних, оригінальних рішень та несподіваних ідей, що приводять до найкращого вирішення проблеми [7, с. 99]. Водночас П. Саух зазначив, що потрібно зважати й на те, що метою розвитку критичного мислення є не лише продукування ефективних проривних ідей та дій людини у вирішенні наукових, технологічних, підприємницьких завдань, а й утвердження основ демократичного способу життя, уміння переконливо аргументувати власну позицію в процесі обговорення оригінальних соціальних проєктів та здатності протистояти різним формам несанкціонованого втручання в особисте життя й тенденціям маніпулювання людською свідомістю [15, с. 236].

Зважаючи на інформаційно-освітні виклики, що постали у нас час, варто також акцентувати увагу на особливостях імплементації елементів медіаграмотності в освітній процес. Вагоме значення – формуванню медіаграмотних навичок задля розвитку різних типів мислення у здобувачів і здобувачок освіти. На думку Л. Петрик, саме медіазасоби є інструментами, які спонукають особистість до інтенсивного життя у глобалізованому світі [10, с. 103].

Обізнаність у «вирі» науково-інформаційних технологій, що передбачають у своєму розвитку диджиталізацію (цифровізацію) освітнього процесу, – вимога часу. М. Кириченко дійшов висновку, що цифровою культурою спеціаліста є цінності цифрової технологізації, які не суперечать загальним гуманістичним цінностям, а означають цифрову компетентність спеціаліста, володіння технологіями оптимального орієнтування у цифровій реальності, і, перш за все, продуктивного спілкування у віртуальному просторі [2, с. 181]. Ю. Погоріла та В. Василенко зазначили, що процес диджиталізації є початком оцифрування не лише освітньої, а й усіх сфер діяльності, і цей потребує постійної підтримки та оновлення [11, с. 41]. І. Ніколаєску та В. Шинкарьова зацентрували увагу на тому, що ефективність цифровізації освіти «взаємозалежна» з наявним рівнем цифрової грамотності майбутніх фахівців, професійна підготовка яких має відбуватись із урахуванням міждисциплінарної інтеграції та умов цифровізації (за допомогою педагогів, які забезпечують і реалізуватимуть освітній процес у закладі вищої освіти згідно з сучасними вимогами суспільства) [8, с. 922].

Зважаючи на зазначене вище, можна констатувати, що в сучасних реаліях сьогодення парадигма цифрової (диджиталізованої) освіти має один із ключових векторів у продукуванні принципів та підходів на шляху до успішної реалізації освітніх процесів.

Використання сучасних методів, прийомів і технологій навчання – у «фокусі» уваги. Імплементація авторських практик у навчання надасть змогу осучаснити підходи до викладання, зважаючи на ціннісні

нарлативи. У цьому контексті доцільно наголосити на необхідності формування чітких інструктажів у контексті виконання певних завдань. Не менш вагоме значення має впровадження нарлативів проблемного навчання, що сприятиме формуванню «гнучких» («м'яких») навичок у здобувачів і здобувачок освіти Л. Лебедик, В. Стрельніков та М. Стрельніков зазначили, що вміння учнів / студентів формулювати проблему є найбільш необхідним, відправним у засвоєнні дослідницької навчальної діяльності [5, с. 211].

Актуальний освітній вектор – досягнення балансу між традиційним («підсумковим», «сумативним» тощо) і формувальним («формативним», «формуєчим», «формаційним», «розвивальним», «аналітичним» тощо) видами оцінювання навчальних досягнень здобувачів і здобувачок освіти. Формувальне – оцінює процес. Традиційне – результат навчання. І. Калініна сфокусувала увагу на тому, що формувальне оцінювання є ефективним засобом організації зворотного зв'язку [1, с. 289]. Воно допомагає відстежувати особистісний розвиток особистості та хід опановування навчального досвіду як основи компетентності, вибудувати індивідуальну траєкторію особистості.

Отже, освітня політика України спрямована на світовий ринок і формується, зважаючи на інтеграційні процеси. Доцільно зорієнтуватися на реалізацію активностей у межах напрямів, які у своєму контексті сприятимуть ефективній реалізації трендових освітніх нарлативів. Серед них:

- усебічний розвиток здобувачів і здобувачок освіти;
- застосування ІТ-технологій, онлайн-сервісів під час «конструювання» освітнього процесу;
- формування культури демократії та громадянської відповідальності;
- осучаснення методів, прийомів і технологій навчання;
- розвиток елементів медіаграмотності під час проведення уроків / занять тощо.

Тематичні напрями-нарлативи у межах розбудови освітніх процесів, проаналізовані у статті, – не є вичерпними. Водночас доцільно зазначити, що важливо акцентувати більш пильну увагу на особливостях підходів до формування вмінь і навичок щодо пошуку навчальної інформації, доцільної та корисної для опрацювання під час проведення уроків / занять. Проблематика розвідки також мотивує до нових дослідницьких пошуків через призму опрацювання контенту розвідок іноземного походження, що стануть у нагоді під час реалізації компаративного зіставлення вітчизняного та міжнародного досвіду щодо вирішення освітніх викликів.

Використана література:

1. Калініна І. М. Формувальне оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. *Грааль науки*. 2021. Червень (№ 5). С. 285–290.
2. Кириченко М. О. Цифрова культура як результат розвитку культури інформаційного суспільства. *Гілея : науковий вісник*. 2017. Вип. 124. С. 179–182. URL : <https://bit.ly/3TMuHtJ>.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
5. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю., Стрельніков М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін : навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с.
6. Матвеев В. О. Значення розвитку індивідуальних здібностей в системі вищої школи в аспекті самореалізації особистості. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», серія «Психологія», серія «Медицина». 2021. № 3 (3). С. 254–268.
7. Мельничук І., Білоус І. Інноваційні методи викладання та навчання у сфері вищої освіти. *Гуманітарні студії : історія та педагогіка*. 2022. № 2. С. 94–102.
8. Ніколаєску І. О., Шинкарьова В. С. Цифровізація освіти як сучасна вимога інформаційного суспільства. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», серія «Психологія», серія «Медицина». 2022. № 2 (7). С. 914–923.
9. Орлюк О. В. Методика навчання старшокласників регіональної історії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 262 с.
10. Петрик Л. В. Медіа-грамотність як навичка ХХІ ст. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2017. № 27. С. 100–104.
11. Погоріла Ю. В., Василенко В. Ю. Диджиталізація в освітній діяльності. *Прикладні аспекти сучасних міждисциплінарних досліджень* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 26 листопада 2021 р. Вінниця, 2021. С. 38–41.
12. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с.
13. Саух П. Ю. Розвиток критичного мислення як один із провідних трендів сучасного освітнього процесу. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, м. Київ, 8 червня 2021 р. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2021. С. 233–236. URL : <https://bit.ly/42TRDuL>.

References:

1. Kalinina I. M. (2021). Formuvalne otsiniuvannya navchalnykh dosiahnen zdobuvachiv osvity [Formative assessment of educational achievements of education seekers]. *Hraal nauky*. Cherven (№ 5). S. 285–290 [in Ukrainian].
2. Kyrychenko M. O. (2017). Tsyfrova kultura yak rezultat rozvytku kultury informatsiinoho suspilstva [Digital culture as a result of the development of information society culture]. *Hileia : naukovyi visnyk*. Vyp. 124. S. 179–182. URL: <https://bit.ly/3njW8ym> [in Ukrainian].
3. Kremen V. H. (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and science in Ukraine - innovative aspects. Strategy. Realization. The results]. Kyiv : Hramota, 448 s. [in Ukrainian].
4. Kremen V. H. (2003). Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdumy, perspektyvy) [Education and science of Ukraine: ways of modernization (Facts, thoughts, perspectives)]. Kyiv : Hramota. 216 s. [in Ukrainian].
5. Lebedyk L. V., Strelnikov V. Yu., Strelnikov M. V. (2020). Suchasni tekhnolohii navchannia i metodyky vykladannia dystsypilin: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv

- serednoi, profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi), fakhovoi predvyshchoi ta vyshchoi osvity [Modern learning technologies and methods of teaching disciplines: Educational and methodological manual for students of advanced training courses for teaching staff of secondary, professional (vocational and technical), professional pre-higher and higher education institutions]. Poltava : ASMI, 303 s. [in Ukrainian].
6. Matvieiev V. O. (2021). Znachennia rozvytku indyvidualnykh zdibnostei v systemi vyshchoi shkoly v aspekti samorealizatsii osobystosti [The importance of the development of individual abilities in the system of higher education in the aspect of self-realization of the individual]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. Seriya «Pedahohika», seriya «Psykhohohiia», seriya «Medytsyna». № 3 (3). S. 254–268 [in Ukrainian].
 7. Melnychuk I., Bilous I. (2022). Innovatsiini metody vykladannia ta navchannia u sferi vyshchoi osvity [Innovative methods of teaching and learning in the field of higher education]. *Humanitarni studii : istoriia ta pedahohika*. № 2. S. 94–102 [in Ukrainian].
 8. Nikolaiesku I. O., Shynkarova V. S. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity yak suchasna vymoha informatsiinoho suspilstva [Digitization of education as a modern requirement of the information society]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. Seriya «Pedahohika», seriya «Psykhohohiia», seriya «Medytsyna». № 2 (7). S. 914–923 [in Ukrainian].
 9. Orliuk O. V. (2015). Metodyka navchannia starshoklasnykiv rehionalnoi istorii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 [Methods of teaching regional history to high school students: dissertation. ... candidate ped. Sciences: 13.00.02]. Kyiv. 262 s. [in Ukrainian].
 10. Petryk L. V. (2017). Media-hramotnist yak navychka KhKhH st. [Media literacy as a skill of the 21st century]. *Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka*. Psykhohohiia. Pedahohika. № 27. S. 100–104 [in Ukrainian].
 11. Pohorila Yu. V., Vasylenko V. Yu. (2021). Dydzhitalizatsiia v osvithnii diialnosti [Digitalization in educational activities]. *Prykladni aspekty suchasnykh mizhdystsyplinarnykh doslidzhen : materialy I Vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Vinnytsia, 26 lystopada 2021 r. Vinnytsia*. S. 38–41 [in Ukrainian].
 12. Pushkarova T. O., Topuzov O. M. (2019). Intehratyvno-diiialnisna pedahohika : monohrafiia [Integrative and activity pedagogy: monograph]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 304 s. [in Ukrainian].
 13. Saukh P. Yu. (2021). Rozvytok krytychnoho myslennia yak odyin iz providnykh trendiv suchasnoho osvithnoho protsesu [The development of critical thinking as one of the leading trends in the modern educational process]. *Istoriia ta filosofii osvity v nezalezhnii Ukraini : kontroverzy suchasnoho naukovoho piznannia : zb. tez Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnarodnoi uchastiu, m. Kyiv, 8 chervnia 2021 r. / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy*. Kyiv. S. 233–236. URL : <http://surl.li/fufnf> [in Ukrainian].

Marchuk I. Implementation of state educational narratives on the territory of Ukraine: key aspects and innovations

The article reveals the main features of the development of educational processes on the territory of Ukraine, taking into account the modern challenges in society and the needs of each individual for a harmonious, balanced and successful life. The trend paradigms within the domestic educational processes have been determined. Attention is focused on the modernization of pedagogical and teaching directions through the prism of digitized (digitalized) processes in a number of life spheres. The peculiarities of the implementation of innovations in the context of: technology of active learning, trends in maintaining a balance between formative and traditional types of evaluation of educational achievements of students, development of different types of thinking, formation of elements of media literacy and implementation of facilitation for mastering key competencies are analyzed.

Significant importance is given to the representation of the main aspects within the socialization of each individual, which directly affects the formation of worldview concepts. The value of an integrated approach to education is analyzed, taking into account the current trends and the peculiarities of "clip" thinking among those who acquire education. One of the prominent places is the highlighting of motivational aspects and approaches in the context of the implementation of activity (active) learning technologies.

The research is based on the principles of scientific objectivity, social approach and causality. It is based on descriptive and analytical-synthetic methods. The result of the investigation is the identification of key thematic problem vectors (directions) in the context of modernization of approaches to the organization and implementation of the domestic educational process and the formation of indicative proposals for their further implementation in the educational process.

Key words: *educational narratives (directions-narratives), child-centeredness, activity (active) learning, formative assessment, traditional assessment, digitization (digitalization), integration, media literacy.*

УДК 378.147: 811.111

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.35>

Мельник А. І.

ПРОЄКТУВАННЯ КУРСУ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Увіражено визначення поняття «курс змішаного навчання». Стверджено, що практична реалізація змішаного навчання (ЗН) на рівні навчального курсу – це така організація освітнього процесу в межах навчальної дисципліни, що характеризується взаємодоповнюваністю традиційного й дистанційного курсів із позааудиторною та асинхронною самостійною роботою студентів у взаємодії цільової, мотиваційної та змістової компонент навчального процесу. Витлумачено структуру реалізації ЗН та розподіл навчально-пізнавальної діяльності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти в межах традиційного й дистанційного навчання (ДН), аудиторних та онлайн-занять (у синхронному та асинхронному режимах). Позааудиторна та асинхронна самостійна робота магістрантів ґрунтується на індивідуально розподіленому в часі виконанні комплексу завдань із консультативно-координувальною допомо-

гою викладача. Асинхронна самотійна робота навчально-пізнавальної діяльності магістрантів у ЗН – це їхня інтерактивна взаємодія в розподіленому часі та просторі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема Moodle, Microsoft Teams, що спонукають до ініціативного виконання навчально-пізнавальних та практичних завдань у спільній колективно-груповій діяльності в умовах несинхронізованої навчальної комунікації. Усі компоненти навчального процесу повторюються впродовж курсу, водночас збільшуються шанси студентів на ефективне навчання в індивідуальному режимі, у зручний час. Зміна ролі викладача, коли в процесі навчальної діяльності майбутніх викладачів англійської мови (АМ) він є фасилітатором та надає потрібного напрямку роботі всієї групи та кожного студента, є особливою ознакою курсу ЗН.

Ключові слова: курс змішаного навчання, традиційне навчання, дистанційне навчання, змішане навчання, майбутні викладачі, АМ, позааудиторна самотійна робота, асинхронна самотійна робота, Microsoft Teams.

Ключові геополітичні й технологічні чинники сучасного світу вимагають поступового вдосконалення і оновлення змісту та форм системи вищої освіти для підготовки активних, конкурентоспроможних, компетентних фахівців із притаманною їм освіченістю, критичним мисленням, здатністю до генерування цікавих інноваційних ідей. Тенденції до неоіндустріалізації, упровадження концепції Індустрії 4.0 та роботизації залишають актуальними професії, пов'язані з освітою, оскільки не зможуть бути замінені автоматизованими системами, навіть із використанням штучного інтелекту.

Повномасштабне вторгнення росії на територію України зробило неможливим не тільки аудиторне навчання, а й обмежило можливості проведення дистанційних занять у синхронному режимі [3, с. 70]. Обмеження можливостей реалізації та розвитку потенційних здібностей студентів у традиційному (очному) навчанні та недосконалість методичного забезпечення і застосування елементів ДН уможливили окреслення їхніх нових шляхів розвитку. ДН, що стало трампліном для прискореного впровадження ЗН, роль і значення котрого употужнюється в сучасних реаліях, може надати нового значення поняттю «залучення здобувача освіти до освітнього процесу», що раніше визначалося здебільшого його фізичною присутністю на заняттях [7].

По-перше, таке навчання дає змогу оптимально співвіднести онлайн- та офлайн-формати його реалізації, раціонально використати навчальний час, і як наслідок, покращити практичну підготовку, розвинути потенціал кожного студента в навчальній діяльності особистісно-орієнтованої парадигми. По-друге, ЗН, не лише уможливляє формування готовності і прагнення студентів до постійного самовдосконалення і самоосвіти, але й забезпечує їх досвідом створення індивідуальної освітньої траєкторії з моніторингом та самомоніторингом навчальних досягнень.

Згідно із чинною Програмою з англійської мови для університетів / інститутів (2001) випускник другого (магістерського) рівня повинен мати рівень досвідченого компетентного користувача – С2, який визначений так: «Може розуміти без утруднень практично все, що чує, або читає; може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її та зробити аргументований виклад у зв'язній формі; може висловлюватися спонтанно, дуже швидко й точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу в досить складних ситуаціях» [2, с. 24]. Це найвищий рівень володіння мовою, і магістранти не завжди досягають його. Тому на часі оновлення системи вищої філологічної освіти, її змісту та активного впровадження інноваційних підходів у організацію освітнього процесу на другому рівні вищої освіти, особливо розвиток професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів у світлі ЗН.

У наукових доробках обґрунтовано науково-методичні підходи і стратегії впровадження ЗН у вищій школі (Ю. Капустін, К. Лісецький, М. Львов, Н. Морзе, Н. Рашевська, А. Стрюк, Г. Ткачук, та ін.); аналіз можливостей застосування елементів ЗН у процесі викладання різних навчальних дисциплін (Я. Василенко, В. Галан М. Громяк, А. Фандеева та ін.); організація ЗН у викладанні ІМ (О. Гнедкова, Л. Данькевич, Г. Чередніченко, Л. Шапран та ін.). Розвиток професійної підготовки майбутніх учителів ІМ дослідили Л. Ананьєва, О. Бігич, Н. Бориско, Л. Гайдукова, Л. Зеня, Т. Коваль, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський, В. Черниш та ін. Коло питань, порушене зазначеними вище авторами, дуже широке, однак невирішеними аспектами є практична реалізація курсу ЗН у професійній підготовці студентів, зокрема майбутніх викладачів АМ.

Мета статті – репрезентувати проєктування курсу ЗН для майбутніх викладачів АМ. Для її досягнення треба виконати такі завдання: виокремити основні компоненти та складові курсу ЗН; спроєктувати розподіл навчально-пізнавальної діяльності студентів між аудиторною роботою та онлайн-навчанням для майбутніх викладачів АМ.

В Україні головні завдання активного впровадження ІКТ та перспективи раціонального сполучення традиційного навчання і ДН здобувачів вищої освіти визначено в Рекомендаціях МОН України щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти, де ЗН є підходом, педагогічною і технологічною моделлю, методикою, що поруч із технологіями онлайн спирається на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії [6].

В університеті Кембриджа проводилися дослідження та розробляються курси за моделлю ЗН. Перший масштабний проєкт за такою моделлю був орієнтований на вивчення АМ студентами італійських університетів, метою котрого було підготувати їх зі знаннями АМ до рівня, необхідного для складання іспиту згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Курс нараховував 75 годин дистанційного курсу та 25 годин аудиторного навчання, де студенти відпрацьовували комунікативні компетентності в читанні, письмі, аудіюванні та говорінні та працювали в зручному темпі та режимі, користуючись комп'ютерами

в університеті або вдома. Освітні ресурси були представлені у відео або аудіоформаті, зображеннях та текстах. Студенти також мали можливість діставати під час навчання онлайн-підтримку викладачів. Як зазначає М. Маккарті [10], модель ЗН отримала позитивні відгуки студентів і викладачів.

Проаналізувавши й узагальнивши дослідження з теоретичних основ ЗН у вищій школі, під змішаним навчанням у вищій школі ми розуміємо цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності здобувачів освіти, який має бути гнучким синтезом ДН, що доповнюється безпосередньою взаємодією з викладачем та іншими здобувачами освіти під час традиційного навчання, яка відповідно дозволить значно інтенсифікувати освітній процес, вибудовуючи при цьому самостійне навчання, індивідуальну траєкторію учіння кожного здобувача освіти [3].

У світовому досвіді упровадження моделей ЗН спостерігаються його чотири рівні: діяльності, курсу, навчального плану, освітнього закладу [9, с. 8]. У сучасних умовах розвитку професійної освіти в Україні найбільш поширеним є ЗН на рівні навчального курсу. Тому визначальним для нашого дослідження є проектування курсу навчання, який ми витлумачуємо як таку модель організації освітнього процесу в межах навчальної дисципліни «Культура усного та писемного мовлення англійської мови», що характеризується взаємодоповнюваністю традиційного й дистанційного навчання із самостійною діяльністю магістранта.

Ідеї вчених [1; 5] стали теоретичною основою для розроблення і обґрунтування курсу ЗН, який складається із цільової, мотиваційної та змістовної компонент. Враховуючи вагому роль цих компонент у проектування курсу ЗН, вважаємо за необхідне розглянути їх докладніше.

Цільова компонента передбачає мету курсу, яка полягає в розвитку комплексних компетентностей студентів другого (магістерського) рівня, надані систематизованих знань із навчальної дисципліни «Культура усного та писемного мовлення англійської мови», розвитку мовленнєвих умінь та професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів для забезпечення ефективного спілкування в академічному та професійному середовищах, удосконалені умінь застосовувати різні комунікативні стратегії спілкування. Курс ЗН із навчальної дисципліни «Культура усного та писемного мовлення англійської мови» орієнтований на досягнення рівня володіння мовою С 1+ / С 2 відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти [2]. Засобами досягнення навчальних цілей за таким курсом є зовнішні навчальні платформи Moodle та Microsoft Teams, змістове наповнення яких індивідуально розробляє навчальна інституція, з урахуванням мети навчання та аналізу потреб студентів та внутрішні платформи Q: Skills for Success level 5 та On screen level C2, що відображають зміст уже розроблених навчальних курсів.

Мотиваційна компонента курсу передбачає підвищити мотивацію та інтерес студентів-магістрів до навчання. Основними джерелами мотивації до вивчення змішаного курсу є: використання діяльнісних форм навчання (студент – творець проєкту, суб'єкт дистанційного, аудиторного, самостійного навчання); упровадження активних форм навчання (форум, квазіпрофесійні завдання, завдання на розвиток критичного мислення, відеоблогінг тощо); наявність зворотного зв'язку між студентом і викладачем; застосування комплексного систематичного контролю.

Діяльнісна компонента курсу відображає процесуальну його сутність та реалізується завдяки системі методів, форм і засобів навчання. З огляду на особливості предмета нашого дослідження, ми погоджуємося з думкою Ю. Триуса, що до діяльнісної компоненти змішаного курсу належать традиційні й комп'ютерно орієнтовані методи, форми й засоби [8]. Відповідно для досягнення мети та завдань такого курсу ЗН передбачено застосування: традиційних методів (словесних, наочних, практичних), форм (практичних занять, самостійної роботи, МКР, іспиту), засобів (посібника, електронних інформаційних матеріалів, роздаткових матеріалів); комп'ютерно орієнтованих методів (кейс-технологій, вебквестів, ділових ігор, проєктів), форм (гіпертекстів, форумів, чатів), засобів (відеоматеріали, програмне забезпечення контролю, інформаційно-пошукові та довідкові системи).

Система Moodle надає змогу студентам самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, виконувати необхідні навчальні завдання, складати іспити та заліки у вигляді тестування, анкетування, а також є засобом для групової роботи (форумів, інтернет-конференцій, дискусій, чатів тощо); перегляд результатів студентом проходження навчального курсу чи тесту; завантаження файлів із виконаними завданнями, а для викладача – це інструментарій представлення навчально-методичних матеріалів курсу, проведення теоретичних / практичних занять. Для оцінювання навчальних досягнень студентів використовуються індивідуальні завдання, тести та опитування шляхом контрольних запитань. Платформа Moodle уможливує створення тестових завдань 10 різних типів. До недоліків системи можемо віднести те, що вона досить погано адаптується на смартфонах, немає можливості проводити онлайн-зустрічі; має складний інтерфейс, який вимагає спеціальних навичок, не містить додаткових інструментів (скажімо, текстових, графічних, відеоредакторів або іншого програмного забезпечення для обробки даних).

Microsoft Teams – це універсальна програма для роботи колективу чи групи, яка дає змогу самим викладачам вибрати різні варіанти використання навчальних матеріалів і дизайну власної логіки освітнього процесу, спілкуватися зі студентами в режимі реального часу, проводити онлайн-заняття, видавати завдання, здійснювати поточний контроль знань за допомогою тестів. Цей сервіс полегшує викладачеві керування процесом навчання та дає змогу академічній групі спілкуватися між собою та викладачем і обмінюватися інформацією в електронному вигляді. До недоліків системи Microsoft Teams відносимо такі: потрібно додатково створювати пошту Microsoft; немає електронного журналу. Важливим підґрунтям є також

використання хмаро орієнтованих середовищ, зокрема для проєктування хмаро орієнтованого інформаційно-освітнього середовища використовується хмарний сервіс Office 365.

До діяльнісних форм навчання належать такі практичні завдання, виконання яких забезпечує проєктну діяльність студентів. Завдання сформульовані так, що вимагають від студента інтеграції психолого-педагогічних, методичних знань та практичних умінь. Дискусії на форумі стимулюють студентів до висловлення власних думок щодо теми спілкування, вони отримують консультації від викладача та інших студентів. Зворотний зв'язок між викладачем і студентом, повідомлення на форумі дають змогу викладачеві визначити теми, що цікавлять студентів, їх ставлення до курсу та активність у навчальному процесі. Робота в аудиторії передбачає використання методів активного навчання, взаємодії один з одним для виконання спільних завдань (групова, проєктна робота). На практичних заняттях студенти демонструють виконання практичного завдання через імітаційні й рольові ігри.

Результати власних спостережень і практичний досвід дозволили нам зробити висновок про те, що основними складовими курсу ЗН для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти є традиційне і ДН, аудиторні та онлайн-заняття (у синхронному та асинхронному режимах). Так, за визначенням К. Осадчої та В. Осадчого, у синхронному ДН усі суб'єкти взаємодіють між собою, перебуваючи одночасно у вебсередовищі (чат, аудіо, відеоконференція, соціальні мережі). В асинхронному ДН спілкування суб'єктів відбувається із затримкою в часі (електронна пошта, форум, соціальні мережі) [4]. Асинхронне ДН має чітко встановлені терміни виконання завдань (щотижня), що не виключає можливості працювати у власному темпі. Синхронне навчання менш гнучке, має певні часові обмеження, але це найбільш розповсюджений вид ДН, оскільки пропонує часту взаємодію між студентами та викладачем.

Узагальнивши визначення вчених, під самостійною роботою в курсі ЗН ми розуміємо індивідуалізовану ініціативну навчальну діяльність студентів, яка здійснюється в інтегративному просторі ІКТ і спрямована на актуалізацію суб'єктної позиції та підвищення компетентнісного рівня відповідальності особистості за результати навчальної діяльності. Асинхронна самостійна робота магістранта ґрунтується на індивідуально розподіленому виконанні комплексу завдань у часовому відтинку та з консультаційно-координувальною допомогою викладача.

Структурну організацію курсу ЗН відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Структура курсу ЗН

Складові змішаного курсу	Практичне заняття	Самостійна робота
Традиційне (аудиторне) навчання	Систематизація й узагальнення практичного матеріалу, відпрацювання мовленнєвих умінь (у читанні, письмі, аудіюванні, говорінні)	Позааудиторна самостійна робота – представлення й оцінювання виконання позааудиторних самостійних завдань
Дистанційне (онлайн) навчання	Консультаційний супровід, інформаційні матеріали у вільному доступі	Асинхронна самостійна робота – ознайомлення із завданнями, вимогами, рекомендаціями, виконання синхронно-асинхронних та асинхронних самостійних завдань

На підставі представленої структури курсу ЗН маємо спроектувати розподіл навчально-пізнавальної діяльності студентів у межах ЗН, де позааудиторна самостійна робота, асинхронна самостійна робота студента мають наскрізний характер і реалізуються шляхом рефлексивної діяльності, самоконтролю та практичного взаємоконтролю під час аудиторних та онлайн-занять. У ДН студенти здійснюють самостійну пізнавально-пошукову діяльність (ознайомлюються із силабусом, вимогами, планом навчання, інструкціями, дидактичними матеріалами й завданнями). Асинхронна самостійна робота в дистанційному режимі – це розподілена в часі інтерактивна взаємодія студентів у електронному просторі, який спонукає до ініціативного вирішення навчально-пізнавальних, пізнавально-пошукових та практичних завдань у спільній колективно-груповій діяльності в умовах несинхронізованої навчальної комунікації. Це відбувається в індивідуальному темпі та зручний для них час. У традиційному навчанні магістр здійснює навчально-практичну діяльність, з'ясовує ключові аспекти дидактичного матеріалу для очного етапу навчання, порушує проблемні питання, презентує результати виконання практичних завдань тощо.

Отже, за результатами планування курсу ЗН було визначено його компоненти та описано структуру, спроектовано розподіл навчально-пізнавальної діяльності студентів між аудиторними та онлайн-заняттями. Комп'ютерна підтримка і супровід самостійної навчальної діяльності магістрантів є абсолютно необхідним чинником як для їхнього оперативного забезпечення навчальними матеріалами, так і для автоматизованого обліку їхніх навчальних досягнень.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності магістрантів в умовах ЗН, обґрунтуванні та аналізі результативної компоненти курсу ЗН та шляхів його реалізації на основі моделі перевернутого навчання для майбутніх викладачів АМ.

Використана література:

1. Беляев С. Б. Загальні характеристики педагогічної системи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 27. С. 26–32.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Мельник А. І. Проблеми використання елементів дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Вісник КНЛУ. Педагогіка та психологія*. Вип. 37. С. 64–75.
4. Осадча К. П., Осадчий В. В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4. : навч. посіб. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 396 с.
5. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4. С. 7–12.
6. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
7. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>
8. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 51 с.
9. Bonk, C. J., Graham C. R. *The Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 2005. 624 p.
10. McCarthy M. *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching*. Cambridge University Press. 2015. 277 p.

References:

1. Bieliaiev S. B. (2011) Zahalni kharakterystyky pedahohichnoi systemy [General characteristics of the pedagogical system]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 27, S. 26–32 [in Ukrainian].
2. Zahalnoevropeyski Rekomendatsii z movnoi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment]. Naukovi redaktor ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva. (2003) Kyiv: Lenvit. 273 s. [in Ukrainian].
3. Melnyk A. I. (2022) Problemy vykorystannia elementiv dystantsiinoho navchannia v umovakh voiennoho stanu [Problems of using distance learning elements under martial law]. *Visnyk KNLU. Pedahohika ta psykhohohiia*, 37, S. 64–75 [in Ukrainian].
4. Osadcha K. P., Osadchyi V. V. (2014) Tekhnolohii dystantsiinoho navchannia. Robota z Moodle 2.4. [Technologies of distance learning. Working with Moodle 2.4] : navchalnyi posibnyk. Melitopol: MDPU im. B. Khmelnytskoho. 396 s.
5. Proshkin V. V. (2015) Pedahohichna systema yak predmet naukovooho doslidzhennia [Pedagogical system as a subject of scientific research]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 4, S. 7–12 [in Ukrainian].
6. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi predvyshchoi ta vyshchoi osvity [Guidelines on blended learning implementation in professional and higher education]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
7. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> [in Ukrainian].
8. Tryus Yu. V. (2005) Kompiuterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Computer-oriented methodological systems for teaching mathematical disciplines in higher education institutions]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv. 51 s. [in Ukrainian].
9. Bonk, C. J., Graham C. R. (2005) *The Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 624 p.
10. McCarthy M. (2015) *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching*. Cambridge University Press. 277 p.

Melnyk A. Implementation of a blended learning course for future English language teachers

The definition of the concept of «blended learning course» is presented. It is argued that the practical implementation of blended learning (BL) at the level of a training course is a organisation of the educational process for students of the second (master's) level of higher education within the academic subject, characterised by the complementarity of traditional and distance courses with students' extracurricular and asynchronous independent work in the interaction of its target, motivational and content components. The structure of the implementation of BL and the distribution of students' educational and cognitive activities within the framework of classroom and online classes (in synchronous and asynchronous modes) are explained. Extracurricular and asynchronous independent work of students' educational and cognitive activity is based on individually distributed performance of a set of multi-level tasks in time with the consulting and coordinating assistance of the teacher. Asynchronous independent work in BL is a time-distributed interaction of students in the space of modern ICT (Moodle, Microsoft Teams), which encourage their initiative in solving educational, cognitive, search and practical tasks in joint collective group activities in conditions of unsynchronised educational communication. All components of the learning process are repeated throughout the course of BL, increasing students' chances to learn effectively in an individual mode and at a convenient time. The change of the teacher's role is a special feature of the course, when in the process of learning activities of the English language (EL) future teachers he/she has become a facilitator and directs the work of the whole group and individual student in the right direction.

Key words: *blended learning course, traditional learning, distance learning, blended learning, future teachers, EL, extracurricular independent work, asynchronous independent work, Microsoft Teams.*

МАТЕМАТИЧНІ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Навчання, що базуються на компетентнісному підході передбачає не просто освоєння студентами тієї чи іншої дисципліни, а вміння використовувати набуті знання у своїй майбутній професійній діяльності. Матеріал даної статті присвячений такому важливому питанню, як математичні компетенції студентів природничих спеціальностей, оскільки саме вони сприяють адекватному застосуванню математики у повсякденному житті та майбутній кар'єрі. Метою статті є обґрунтувати важливість набуття математичних компетенцій для успішної подальшої професійної діяльності студентів природничих спеціальностей, сприяти кращому вивченню дисциплін природничо-математичного циклу у вищих навчальних закладах, вказавши на їх важливість та прикладний характер. У роботі показано, що необхідною характеристикою висококваліфікованого фахівця є математичні компетенції. У процесі математичної підготовки студентів природничих спеціальностей мають бути залучені до навчальної діяльності, яка б сприяла формуванню в них критичного мислення, здатності до застосування математичних методів досліджень, та використання вже набутих математичних знань в інших галузях науки, знання інформаційно-комунікаційних технологій, вміння застосувати методи математичного моделювання, здатності застосовувати абстрактні процеси мислення, у нових галузях досліджень та для досягнення нових наукових результатів. Встановлено, що високий рівень математичної компетентності значно підвищує конкурентоспроможність на ринку праці, сприяє успішному кар'єрному росту студентів, майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Показано, що математичну підготовку слід націлити на формування математичної компетенції у студентів, адже від її якості в значній мірі залежить рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця природничих спеціальностей.

Ключові слова: математична компетентність, математична підготовка, студенти природничих спеціальностей, освіта, математика, наука.

Глобальні зміни у культурній, екологічній, соціальній та економічній сфері ХХІ століття викликали нові потреби щодо змісту освіти. Зросли вимоги до фахівців, які працюватимуть в умовах бурхливого розвитку технологій, у нестандартних ситуаціях. Посилились позиції «компетентнісного підходу», орієнтованого навчання.

Серед освітян існує широкий консенсус щодо того, що освіта є важливою для досягнення соціального, економічного та політичного прогресу в суспільстві. Це вимагає гнучкості та здатності до адаптації від суспільства та окремих людей [1]. Нові технології змінюють ринок праці, швидко з'являються нові професії, змінюється зміст традиційних професій, зростають запити на фахівців, які ініціативні, самостійні, відповідальні, креативні, комунікабельні, легко пристосовуються, вміють критично мислити, мають навички міжкультурного спілкування, лідерські навички, ІТ-навички, медіа-, інформаційну-, фінансову-, наукову-, математичну грамотність, та предметні знання [2–4].

Працівники в галузі освіти усвідомлюють брак математичних знань у студентів. На жаль, небагато спільного між математикою, яка викладається в школах і університетах, та математикою, яка б могла бути застосована в різних життєвих ситуаціях. Тому вона не може створити міцний фундамент для подальшої кар'єри, а недостатня математична компетентність випускників ЗВО турбує не лише освітян, але й роботодавців, які бачать у сучасних студентах потенційних майбутніх колеґ, а дана компетентність ефективно розвивається у процесі навчання математики та природознавства.

Враховуючи вимоги сьогодення і перспективи розвитку вищої освіти, навчання вищої математики студентів має вийти на якісно новий рівень. Математичний апарат використовують для аналізу графіків різних залежностей та для опрацювання тих чи інших статистичних закономірностей, тощо. У процесі математичної підготовки студенти мають бути залучені до навчальної діяльності, яка б сприяла формуванню в них умінь і навичок, притаманних майбутній професійній діяльності [5].

Перспективним є застосування компетентнісного підходу до вивчення математики. Суть цього підходу полягає в тому, що студентів потрібно дати не певну сукупність знань, а сформувати математичну компетентність. Тому одним із шляхів розв'язання вище зазначеної проблеми, важливою умовою удосконалення навчально-виховного процесу є формування у студентів високого рівня математичної компетентності, що дозволить майбутньому фахівцеві розглядати певне явище з позицій різних навчальних предметів, усвідомлювати глибинні взаємозв'язки структурних компонентів досліджуваного явища чи процесу [6].

Під математичною компетентністю розуміють «уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень». С. Раков [7] відносить математичні компетентності до предметно-галузевих, оскільки «математика займає цілком особливе місце у системі знань людства, виконуючи роль універсального та найпотужнішого методу сучасної науки» [7].

Розв'язування розрахункових задач та математичне моделювання з дисциплін природничо-математичного циклу: хімії [8], фізики [9], біології [10], географії [11], є важливими методами і засобами навчання.

Саме такі завдання потребують математичних компетентностей і мають дидактичну можливість показати значимість їх практичного застосування у побуті [7].

Фахівці гуманітарного профілю дещо менш зацікавлені у розвитку математичних компетентностей, оскільки їх програмні результати не передбачають таких знань, вмінь та навичок. Тим не менше, як показує досвід відсутність деяких математичних компетентностей впливає на їхню професійну і життєву самореалізацію в майбутньому. Такі життєво необхідні навички, як виявляти логічні взаємозв'язки, переосмислювати і вирішувати проблему базуються на математичних основах. Одним зі шляхів зацікавлення майбутніх фахівців природничих спеціальностей до належного вивчення математичних дисципліни є наповнення її змісту, актуалізації знань та мислення, чітко вказавши на їх прикладний зміст.

Метою статті є обґрунтувати важливість набуття математичних компетенцій для успішної подальшої професійної діяльності студентів природничих спеціальностей, сприяти кращому вивченню дисциплін природничо-математичного циклу у вищих навчальних закладах, вказавши на їх важливість та прикладний характер.

Forbes – один із найвідоміших і авторитетних видань у світі, опублікував дослідження, згідно якого у списку найбільш затребуваних компетенцій фахівця, яких шукають роботодавці є критичне мислення, воно опинилося на високому третьому місці, поступившись лише розвитко-орієнтовному мисленню та навчанню протягом усього життя [12].

Критичне мислення – це звичка думати про об'єкт, явище або проблему, завдяки якій мислитель покращує якість свого мислення, вмilo беручи під контроль структури, властиві мисленню, і нав'язуючи їм інтелектуальні стандарти [13]. Для порівняння автор [14] стверджує, що критично мислячи можна мислити логічно та рефлексивно, вирішуючи, як діяти. З обох думок можна зробити висновок, що критичне мислення може використовувати навички мислення, скориставшись різними об'єктами та поняттями для вирішення проблеми.

Природно що, одночасно з набуттям математичних знань, умінь та навичок відбувається розвиток критичного мислення. Критичне мислення дозволяє перевірити істинність теоретичних висновків, вірогідність отриманих результатів, передбачити хід подій. Критичне мислення у значній мірі може формуватися також на заняттях фізики. Фізика наука експериментальна, вона формує науковий світогляд, що сприяє розвитку критичного мислення, оскільки у багатьох ситуаціях можна довести і перевірити, замість того, щоб сподіватися і вірити.

За даними власного опитування, проведеного серед студентів природничих спеціальностей з'ясувалось, що на їхню думку найважливішими компетенціями є вміння самостійно обирати методи для вирішення життєвих задач та вміння довести і аргументувати свою думку, використовуючи математичне мислення. Це аргументували, тим, що людина з розвиненим математичним мисленням здатна утримувати в голові велику кількість інформації, вміння розбивати складні завдання на дрібніші, враховувати всі варіанти розвитку подій, вміння дивитися на речі з різних сторін, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, здатна швидко оцінити ситуацію і завдяки цьому зазвичай приймає найкраще рішення.

Згідно роботи [15] головним змістом математичної освіти має бути не опанування готовими алгоритмами розв'язування типових задач, а розуміння і здатність до застосування математичних методів досліджень. При виробленні здібності до кількісного мислення сам процес та діяльність важливі так само, як і знання. Знання математики передбачає здатність та готовність застосовувати математичний спосіб мислення та методи наукового мислення. Основними рисами математичної освіти є математична інтуїція, навички в знаходженні оптимальних розв'язків задач, вміння користуватись математичними поняттями, працювати з формулами, моделями, графіками, діаграмами. Під математичними знаннями автори досліджень часто розуміють знання з арифметики, алгебри, геометрії, та статистики.

Після 2020 року, у період переходу більшості вітчизняних ВНЗ на дистанційне навчання неможливо уявити фахівця будь-якої галузі науки без компетенції здатності опрацьовувати дані з різних джерел за допомогою інформаційних процесів та знання інформаційно-комунікаційних технологій, вона дозволяє студентам набутти необхідних навичок для функціонування в суспільстві, орієнтованому на технологічні знання. На думку автора [16] сформована ІК-компетентність у застосуванні ІКТ передбачає: застосування ІКТ в навчанні та повсякденному житті; раціональне використання комп'ютера і комп'ютерних засобів під час розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням; будівництвом інформаційних моделей і дослідження їх за допомогою засобів ІКТ.

Здатність використовувати вже набуті знання в інших галузях науки означає готовність та здатність використовувати основи знань та методології для пояснення світу природи, щоб визначити проблеми вирішити їх оптимально та зробити висновок, заснований на доказах. Знання у сфері науки та техніки передбачає розуміння змін, спричинених людською діяльністю. Засобами розвитку логічної та дослідницької компетентностей студентів можуть слугувати усні завдання, що виконують розвивальну функцію та можуть використовуватися з метою закріплення вмінь, навичок, а також з метою контролю, тобто на різних етапах вивчення матеріалу. Фізика та математика мають певні аналогії, що створює передумови глибокому розумінню студентами методики розв'язання задач фізико-математичного циклу, набуті математичні знання ефективно використовуються при розв'язуванні фізичних задач [9].

Застосування методів математичного (інформаційного) моделювання, різних сферах діяльності вимагає від фахівців володіння відповідним математичним апаратом, в якості якого в морських гідрологічних прогнозах використовуються методи теорії ймовірностей, математичної статистики, диференціальні рівняння, що описують фізичні процеси, характеристики яких складають основу дослідження [11]. Завдяки високому рівню розвитку математичного моделювання, у природничо-математичних науках, його застосовують для моделювання вітрового хвилювання в просторово-неоднорідному океані та тропічних циклонів [11], моделювання динаміки популяцій, динаміки чисельності шкідників та збудників хвороб, в моделі типу «хижак – жертва» [10], математичного моделювання міграції хімічних елементів та ін.

Згідно дослідження [17], можна припустити, що люди опрацьовують візуальну інформацію, яка часто зустрічається в їх оточенні, подібно до того, як математики-теоретики думають про складні математичні поняття, з великою ймовірністю вони користуються абстрактним математичним мисленням. Абстрактне мислення часто називають науковим мисленням. Завдяки йому людина здатна встановлювати зв'язок між подіями, узагальнювати і робити висновки, генерувати нові ідеї, вирішувати складні проблеми, шукати нестандартні методи для виконання завдань, мислити поза встановленими рамками.

Математика незамінна для трансформації у суспільстві, прискорюючи технічні можливості та досягнення в науці, технології та техніці [3]. Продукти математичних досліджень широко поширені та приносять користь через багатofункціональні комп'ютери, мобільні телефони та інтернет-комунікації [3; 4]. Математика є не тільки дуже важливим і загальнообов'язковим шкільним предметом, але вона також відіграє фундаментальну роль у повсякденній діяльності людини: на роботі, для планування та управління графіками роботи; вдома; у торгівлі, під час продажу або купівлі товарів; у сфері охорони здоров'я для керування дозами ліків; і взагалі, коли ми рухаємося в цьому технологічно розвиненому світі [3]. Примітно, що такі промислово розвинені країни, як Німеччина та Велика Британія, змогли розвиватися завдяки технічним можливостям, створеними прогресом у науці, що керується математикою [4].

Висновки: показано важливість набуття математичних компетенцій для студентів природничих спеціальностей для успішної подальшої реалізації у професійній діяльності в майбутньому. Формування математичних компетенцій здійснюється у процесі вивчення дисциплін природничо-математичного циклу, саме тому потрібно акцентувати увагу у вищих навчальних закладах, на їх важливість та прикладний характер.

Використана література:

1. Melesse S., Mekonnen D. The contribution of placement school experiences to prospective teachers' multicultural competence development: Ethiopian secondary schools in focus. *Journal of Education and Learning*. 2020. 14.(1). 15–27.
2. 21. századi készségek, amelyekre minden tanulónak szüksége van. 2017. URL: <http://librariandbd.blogspot.com/2017/03/21-szazadi-keszsegek-amelyekre-minden.html>
3. Ogan G. C. Mathematics as a tool for achieving the Vision 2020 goal of national transformation. *International Journal of Education, Learning and Development*. 2015. 3(8), 57–61.
4. Fatima R. Role of mathematics in the development of society. 2015. URL: www.ncert.nic.in/pdf-file
5. Ткач Ю.М. Професійна спрямованість навчання вищої математики у системі економічної освіти. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт*. 2011. Донецьк: ДонНУ. В. 35. 93–97.
6. Токарчук М.О. Математична компетентність фахівців економічного профілю: критерії оцінювання сформовано. *Науковий вісник УжНУ*. 2014. В.33. 193–196.
7. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. *Математика в школі*. 2005. № 5. С. 2–8.
8. Буяло Т.С., Слободянюк К.С. Розв'язування задач з хімії як засіб реалізації предметної компетентності учнів в умовах реформування змісту освіти. *Педагогічні науки реалії та перспективи*. 2016. 5 (53). 29–33.
9. Mesarosh L. Professional competencies of students of physical and mathematical specialties. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2021. 2 (41), 31–34.
10. Allman E. S., Rhodes J. A. Mathematical models in biology an introduction. *Cambridge University Press*. 2004. 384
11. Кравцова Л. В., Зайцева Т. В., Камінська Н. Г. Математичне моделювання прогнозування природних явищ у професійній роботі моряка. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. В. 6. 2019. 84–90.
12. Forbes. The Top 10 Skills Recruiters Are Looking For In 2021. Forbes Human Resources Council. URL: <https://www.forbes.com/sites/forbeshumanresourcescouncil/2020/11/09/the-top-10-skills-recruiters-are-looking-for-in-2021/?sh=69a24c027e38>
13. Elder L., Paul R. Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills. *Journal of Developmental Education*. 2010. 34(2), 38–39.
14. Ennis, R. Critical thinking: Reflection and perspective. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*. 2011. 26(1), 4–18.
15. Roslova L. O., Vachurina M. A. Mathematical education content in the context of mathematical literacy. *International Conference "Education Environment for the Information Age. EEIA 2019"*. 2019. p. 673–681.
16. Божинська О. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності. *Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. 2015. 90–91.
17. Lengyel G., Nagy M., Fiser J. Statistically defined visual chunks engage object-based attention. *Nature communications*. 2021. 1–12.

References:

1. Melesse S., Mekonnen D. The contribution of placement school experiences to prospective teachers' multicultural competence development: Ethiopian secondary schools in focus. *Journal of Education and Learning*. 2020. 14.(1). 15–27.
2. 21. századi készségek, amelyekre minden tanulóknak szüksége van [21st century skills every student needs]. URL: <http://librariandbd.blogspot.com/2017/03/21-szazadi-keszsegek-amelyekre-minden.html> [in Hungarian].
3. Ogan G. C. Mathematics as a tool for achieving the Vision 2020 goal of national transformation. *International Journal of Education, Learning and Development*. 2015. 3(8), 57–61.
4. Fatima, R. Role of mathematics in the development of society. 2015. URL: www.ncert.nic.in/pdf-file
5. Tkach Yu.M. (2011). Profesiina spriamovanist navchannia vyshchoi matematyky u systemi ekonomichnoi osvity [Professional orientation of teaching higher mathematics in the system of economic education]. *Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennia: Mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh robit*. Donetsk: DonNU. 35. 93–97. [in Ukrainian].
6. Tokarchuk M.O. (2014). Matematychna kompetentnist fakhivtsiv ekonomichnoho profilu: kryterii otsiniuvannia sformovano [Mathematical competence of specialists in the economic profile: evaluation criteria have been formed]. *Naukovyi visnyk UzhNU*. V. 33. 193–196. [in Ukrainian].
7. Rakov S.A. (2005). Formuvannia matematychnykh kompetentnosti vypusknika shkoly yak misiia matematychnoi osvity [Formation of mathematical competencies of a school graduate as a mission of mathematical education]. *Matematyka v shkoli*. 5. 2–8. [in Ukrainian].
8. Buialo T.Ie., Slobodianiuk K.S. (2016). Pozviazuvannia zadach z khimii yak zasib realizatsii predmetnoi kompetentnosti uchniv v umovakh reformuvannia zmistu osvity. [Linking problems in chemistry as a means of realizing the subject competence of students in the conditions of reforming the content of education]. *Pedahohichni nauky realii ta perspektyvy*. 5 (53). 29–33. [in Ukrainian].
9. Mesarosh L. Professional competencies of students of physical and mathematical specialties. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2021. 2 (41), 31–34 p.
10. Allman E. S., Rhodes J. A. *Mathematical models in biology an introduction*. Cambridge University Press. 2004. 384.
11. Kravtsova L. V., Zaitseva T. V., Kaminsky N. G. (2019). Matematychni modeliuvannia prohnozuvannia pryrodnykh yavysch u profesiinii roboti moriaka [Math modeling for natural phenomena forecasting in the professional activity of a seaman]. *Visnyk KrNU imeni Mykhayla Ostrohradskoho*. 6. 84- 90. [in Ukrainian].
12. Forbes. The Top 10 Skills Recruiters Are Looking For In 2021. Forbes Human Resources Council. URL: <https://www.forbes.com/sites/forbeshumanresourcescouncil/2020/11/09/the-top-10-skills-recruiters-are-looking-for-in-2021/?sh=69a24c027e38>
13. Elder L., Paul R. Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills. *Journal of Developmental Education*. 2010. 34(2), 38–39.
14. Ennis R. Critical thinking: Reflection and perspective. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*. 2011. 26(1), 4–18.
15. Roslova L. O., Bachurina M. A. Mathematical education content in the context of mathematical literacy. *International Conference "Education Environment for the Information Age. EEIA 2019"*. 2019. p. 673–681.
16. Bozhynska O. V. (2015). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti [Formation of information and communication competence]. *Novitni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti*. 90-91. [in Ukrainian].
17. Lengyel G., Nagy M., Fiser J. Statistically defined visual chunks engage object-based attention. *Nature communications*. 2021. 1–12.

Mesarosh L. Mathematical competencies of science students

Training based on a competency-based approach involves not just mastering one or another discipline by students, but the ability to use the acquired knowledge in their future professional activities. The material of this article is devoted to such an important issue as the mathematical competencies of students of natural sciences, since these competencies contribute to the adequate application of mathematics for solving problems of everyday life. The purpose of the article is to substantiate the importance of acquiring mathematical competences for the successful further professional activity of students of natural sciences. In addition, it is aimed promoting a better study of the disciplines of the natural and mathematical cycle in higher educational institutions, highlighting their importance and applied nature. The paper shows that a necessary characteristic of a highly qualified specialist is mathematical competence. In the process of mathematical training, students of natural sciences should be involved in educational activities that would contribute to the formation of critical thinking in them, the ability to apply mathematical methods of research, and the use of already acquired mathematical knowledge in other fields of science, knowledge of information and communication technologies, the ability to apply methods mathematical (informational) modeling, the ability to apply abstract thinking processes, in new fields of research and to achieve new scientific results. It has been established that a high level of mathematical competence significantly increases competitiveness in the labor market, contributes to the successful career growth of students, future specialists in natural sciences. It is shown that mathematical training should be aimed at the formation of mathematical competence in students, because the level of formation of the professional competence of a future specialist in natural sciences largely depends on its quality.

Key words: mathematical competence, mathematical preparation, students of natural sciences, education, mathematics, science.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО МЕДІАКОМПЛЕКСУ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлені результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу у закладах професійно-технічної освіти. Експеримент проводився за структурним планом, котрий містив такі аспекти перевірки: готовність учителя до використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі, ґрунтовність знань учнів, динаміка знань учнів, уміння застосовувати знання учнями, сформованість професійних умінь учнів, сформованість практичних навичок учнів, досягнення освоєння виробничого навчання учнями, сформованість компонентів професійної готовності учнів, рівні готовності учнів до професійної діяльності, розподіл учнів за тестами професійної компетентності, узагальнена динаміка рівнів компетентності учнів. Визначено рівень ефективності авторського спецкурсу «Підготовка педагогів професійного навчання до використання інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів». В учнів експериментальних груп спостерігали вищу концентрацію і обсяг уваги, а також вищу здатність переключати увагу з об'єкта на об'єкт, чіткішу здатність до стійкого, активного і цілеспрямованого сприйняття знань та застосування їх на практиці. Виявлено, що навіть часткове використання інтегрованого навчально-методичного медіа-комплексу в освітньому процесі позитивно впливає на рівень знань учнів. Компонентами сформованості готовності до професійної діяльності учнів обрано мотиваційний, знанневий, діяльнісний та ціннісний. Результати засвідчують зростання мотивації до здобуття професійних знань та умінь за визначеними критеріями. Вміння учнів експериментальної групи вищі, ніж відповідні показники в контрольній групі, особливо щодо креативності вмінь, які відіграють ключову роль у професійній діяльності. Спостерігалась позитивна динаміка в експериментальних групах щодо рівневої характеристики професійної готовності, а розподіл учнів за її рівнями на завершальній стадії експерименту був значно вищий від початкового. Отже, використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в закладах професійно-технічної освіти має позитивний вплив на зростання професійної компетентності учнів.

Ключові слова: заклади професійно-технічної освіти, інтеграція, медіа, комплекс, інтегрований навчально-методичний медіакомплекс, ефективність, педагогічний експеримент.

Безпосереднє завдання медіаосвіти полягає у формуванні необхідних для учнів умінь і навичок, зокрема таких як аналіз інформації з різноманітних джерел, її структурування та категоризація, виокремлення найвагомішого тощо. Належне науково обґрунтоване спрямування медіаосвіти дає змогу запобігти показовості використання медіа, переорієнтувати його з ефекту формального застосування на розвиток можливостей учнів та їх професійної компетентності. Готовність до використання медіа педагогом професійного навчання полягає у послуговуванні медійними засобами під час викладання конкретної дисципліни чи виробничого навчання. Однак певна частина педагогів професійного навчання не має достатньої медіапідготовки, яка дозволила б їм працювати з оптимальним застосуванням цифрових технологій. Нині застосування медіа у закладах професійно-технічної освіти доволі неоднорідне, залежить від профілю навчального закладу, спеціальності, кадрового складу тощо.

Загалом сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій вимагає створення та використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти.

Проблема медіа посідає значне місце у сучасній науково-педагогічній літературі. Медіаосвітні технології – це засоби, що поряд із застосуванням «періодичних видань, радіо, телебачення, кіно та програмно-апаратних засобів і пристроїв, забезпечують операційне збирання, оброблення, накопичення, збереження і передавання інформації» [3, с. 109]. Варто зазначити, що «реалії освітньої системи України, швидкий розвиток нових медіа, значні зміни місця і ролі традиційних ЗМІ в суспільстві, необхідність входження освітньої системи України до єдиного європейського освітнього простору обумовлюють завдання, виконання яких необхідне для успішного впровадження медіа-освіти» [4, с. 84].

У дослідженні ми також спиралися на наукові розробки Т. Шроль [10], де досліджено змішане навчання як нову форму організації інформаційно-комунікаційних технологій у закладах професійно-технічної освіти, Л. Майбороди [5] щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничому процесі закладів професійно-технічної освіти; О. Глазиріної [1], яка дослідила медіапедагогіку як складову педагогічних знань.

В експериментальній частині дослідження використано науковий доробок С. Гончаренка [2] щодо педагогічних досліджень; особливості педагогічного експерименту у системі інноваційної освітньої (О. Кошка, В. Красовська [6]), методологію педагогічного дослідження (Н. Тверезовська, К. Сидоренко [7], елементи математичної статистики (М. Турчин [8]), методики інноваційної освітньої діяльності (В. Химинець [9]) та ін. Водночас недостатня теоретична дослідженість окресленої проблеми викликає суперечності між темпами формування інформаційної сфери закладів професійно-технічної освіти та недостатнім рівнем застосування медіазасобів; доцільністю використання інтегрованого навчально-методичного медіа-комплексу

в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти та неналежним рівнем дослідження заданої проблеми у педагогічній науці.

Мета статті – висвітлення результатів дослідно-експериментальної перевірки ефективності використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу у закладах професійно-технічної освіти.

Формувальний експеримент був основним видом дослідження. Для одержання об'єктивних даних проводилося вирівнювання експериментального та контрольного об'єктів за рівнем успішності, попередньою підготовкою, умовами проведення навчального процесу тощо. Експеримент проводився за структурним планом, котрий містив такі *аспекти перевірки*: готовність вчителя до використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі, ґрунтовність знань учнів, динаміка знань учнів, уміння застосовувати знання учнями, сформованість професійних умінь учнів, сформованість практичних навичок учнів, досягнення освоєння виробничого навчання учнями, сформованість компонентів професійної готовності учнів, рівні готовності учнів до професійної діяльності, розподіл учнів за тестами професійної компетентності, узагальнена динаміка рівнів компетентності учнів.

Готовність учителя до використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі. На першому етапі формувального експерименту визначено рівень ефективності авторського спецкурсу «Підготовка педагогів професійного навчання до використання інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів». Істотним моментом було коригування критеріїв, що передбачало оцінку не тільки знань педагогів професійного навчання про медіакомплекси та вміння впроваджувати їх, але й уміння оцінити результативність цієї діяльності. Варто зауважити, що педагоги професійного навчання, які освоїли спецкурс, впевненіше розпочинають діалоги в ситуаціях професійного медіаспілкування, успішніше продовжують у онлайн-режимі бесіду, вміють перепитати, уточнити, погодитися, відмовитися, прокоментувати тощо. Зауважимо, що серед педагогів професійного навчання виділялося, як правило, декілька педагогів професійного навчання у кожній групі, показники яких були значно вищі від середнього рівня.

Ґрунтовність знань учнів. Ґрунтовність професійно значущих знань учнів оцінювали за допомогою відношення кількості знань, які залишаються в пам'яті за час після їх отримання, до початкового обсягу знань. Результати експериментальної роботи показують, що в учнів експериментальних груп спостерігались вища концентрація і обсяг уваги, а також вища здатність переключати увагу з об'єкта на об'єкт. В учнів цих груп чіткіше помітні спостережливість, здатність до стійкого, активного і цілеспрямованого сприйняття знань та застосування їх на практиці.

Динаміка знань учнів. Виявлено, що відсоток збільшення знань учнів на достатньому та високому рівнях був пропорційний до відсотка збільшення кількості учнів, що взяли участь у використанні педагогами професійного навчання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу. Тому навіть поодинокі використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі позитивно позначаються на рівні знань учнів, а також заохочують їх до самовдосконалення.

Уміння застосовувати знання учнями. Первинний показник якості професійної підготовки – це рівень сукупності знань, або практичне послугоування теоретичними знаннями, здатність їхнього застосування, а також перенесення у трудову діяльність. За дослідженнями, більшість учнів експериментальних груп виявили творчий підхід до застосування теоретичних знань за нижчого результату у групах контролю. Неправильних відповідей у експериментальних групах зафіксовано менше.

Сформованість професійних умінь учнів. Чільне місце у нашому дослідженні посідала та частина експерименту, яка дозволила виявити вплив використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі на рівень сформованості та різнобічності фахових умінь. Аналіз відповідності вмінь учнів професійним функціям показав доцільність використання розробленого нами інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу. Учні експериментальних груп більш підготовані до виконання розширених виробничих функцій, ефективно поєднують знання та переключають увагу, оцінюючи об'єкт чи явище різнобічно.

Результативність виробничого навчання учнів. Основними функціями педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів у процесі їх виробничого навчання є: інформаційна, корекційна та мотиваційна. Діагностування навчальних досягнень учнів базується на результатах виконання тестового завдання у контрольних і експериментальних групах. Як свідчить аналіз даних, учні експериментальних груп відповідають на більшість запитань тесту, що свідчить про достатній рівень оволодіння професійними компетентностями. Водночас такі показники має значно менша кількість учнів контрольних груп.

Сформованість компонентів професійної готовності учнів. У ході дослідно-експериментальної роботи було проведено контрольний зріз задля виявлення динаміки рівня сформованості компонентів професійної готовності в учнів контрольних та експериментальних груп. Компонентами сформованості готовності до професійної діяльності учнів обрано мотиваційний, знанневий, діяльнісний та ціннісний. Результати засвідчують зростання мотивації до здобуття професійних знань та умінь за вище викладеними критеріями. Вміння учнів експериментальної групи вище, ніж відповідні показники в контрольній групі, особливо щодо креативності вмінь, які відіграють ключову роль у професійній діяльності.

Рівні готовності учнів до професійної діяльності. Спостерігалась позитивна динаміка в експериментальних групах щодо рівневої характеристики професійної готовності учнів шляхом використання інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів учнів закладів професійно-технічної освіти.

Розподіл учнів за рівнями професійної готовності. Початковим завданням формувального експерименту був розподіл учнів за рівнями професійної підготовленості, який відбувався згідно з середніми показниками теоретичного та практичного рівнів, на чотири рівні: низький, середній, достатній та високий. Дослідження проводили у три етапи: на початку проведення педагогічного експерименту, в середині та в кінці.

Розподіл на початку експериментального дослідження, коли контрольна та експериментальні групи є в однакових умовах, проводився з метою отримати початкові дані, які згодом стали порівняльною точкою. Розподіл у середині дослідження дозволив отримати проміжні результати, які передбачали внесення необхідних коректив у навчальний процес. Кінцевий розподіл учнів за рівнями професійної підготовленості слугував критерієм оцінки ефективності запропонованої в роботі методики.

З метою отримання точніших результатів задіяли дві експериментальні групи, які відрізнялися ступенем використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі (перша – часткове, друга – повне).

Це дослідження проводилося з метою оцінки запропонованих методик. Необхідно було переконатись, що на цьому етапі вже відчутні результати використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі, спрямованих на розвиток професійної підготовленості. Це дозволило підвищити рівень професійної підготовленості учнів в експериментальних групах, тоді як у контрольній групі рівень залишився близьким до початкового. У першій експериментальній групі, де професійна підготовленість формувалася з частковим використанням інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі, на низькому рівні виявилось на 9%, а на середньому рівні на 11% учнів менше, ніж у контрольній групі. Водночас показники достатнього та високого рівнів збільшилися на 3% та 7% відповідно.

Отримані дані свідчать про ефективність навіть часткового використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі, спрямованих на розвиток професійної підготовленості.

Результати, отримані в обох експериментальних групах, відрізняються від початкових відсотком учнів на вищому рівні на 2% у першій та на 7% у другій експериментальній групі. Незважаючи на те, що отримані показники не є статистично значущими, позитивна тенденція дозволила спрогнозувати підвищення результативності проведених заходів з часом. Отже, розподіл учнів за рівнями професійної підготовленості на завершальній стадії педагогічного експерименту суттєво відрізнявся від початкового. Це вказує на те, що в експериментальних групах добилися помітніших успіхів у процесі професійної підготовки.

Узагальнення динаміки рівнів професійної компетентності учнів. В експериментальній групі показник учнів із початковим рівнем зменшився з 35% до 17%, тоді як у контрольній – з 37% лише до 32%; зменшився також відсотковий показник учнів середнього рівня: в експериментальній групі – з 29% до 23%, а в контрольній групі цей показник дещо зріс – з 30% до 31%; зросла кількість учнів достатнього рівня: в експериментальній групі – з 25% до 37%, у контрольній – з 24% до 25%; студентів високого рівня стало значно більше в експериментальній групі – з 9% до 20%, тоді як у контрольній групі – з 7% до 11%.

Отже, використання інтегрованого навчально-методичного медіа-комплексу в освітньому процесі не лише дозволяє підвищити рівень теоретичних та практичних професійних знань, але й має позитивний вплив на зростання професійної компетентності загалом.

Висновки. Дослідно-експериментальній перевірці підлягали такі аспекти як готовність учителя до використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі, ґрунтовність знань учнів, динаміка знань учнів, уміння застосовувати знання учнями, сформованість професійних умінь учнів, сформованість практичних навичок учнів, досягнення освоєння виробничого навчання учнями, сформованість компонентів професійної готовності учнів, рівні готовності учнів до професійної діяльності, розподіл учнів за тестами професійної компетентності, узагальнена динаміка рівнів компетентності учнів.

У ході експериментальної роботи підтвердилася гіпотеза доцільності використання інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу в освітньому процесі, оскільки за всіма критеріями зростають показники професійної компетентності учнів.

Подальшими напрямками дослідження вважаємо розроблення конкретних моделей для різних спеціальностей випускників закладів професійно-технічної освіти.

Використана література:

1. Глазиріна О. В. Медіапедагогіка як складова педагогічних знань. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив*. Київ: НАПН України, 2013. С. 483–490.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Імерідзе М. Сутнісно-функціональний аналіз мас-медіа. *Психологія і суспільство*. 2016. № 1. С. 109–113.
4. Іщенко А. Ю. Сучасна медіа-освіта: впровадження в Україні та міжнародний досвід. *Стратегічні пріоритети*. 2013. № 13. С. 80–84.
5. Майборода Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничому процесі ПТНЗ. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки та перспективи*. 2013. Вип. 3. С. 129–137.
6. Педагогічний експеримент у системі інноваційної освітньої діяльності / упор.: Кошка О.А., Красовська В.Ю. Хмельницький : ХОІППО, 2014. 126 с.
7. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 440 с.

8. Турчин М. Ф. Математична статистика. Київ : Видавничий центр «Академія», 1999. 240 с.
9. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 360 с.
10. Шроль Т. С. Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Записки Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту*. 2016. № 13(1). С. 166–170.

References:

1. Hlasyryna, O.V (2013). Mediapedahohika yak skladova pedahohichnykh znan [Media pedagogics as a constituent of pedagogical knowledge]. *Media education in Ukraine: scientific reflection to challenges, practices, prospects*. Kyiv : NAPS of Ukraine, 483–490. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S.U. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical studies: methodological advices to young scientists]. Kyiv-Vinnytsia : DOV “Vinnytsia”. [in Ukrainian].
3. Imeridze, M. (2016). Sutnisno-funktsionalnyi analiz mas-media [Content and functional analysis of mass media]. *Psychology and society*, (1), 109–113. [in Ukrainian].
4. Ishchenko, A.Yu. (2013). Suchasna media-osvita: vprovadzhennia v Ukraini ta mizhnarodnyi dosvid [Modern media education: implementation in Ukraine and international experience]. *Strategic priorities*, (13), 80–84. [in Ukrainian].
5. Maiboroda L. (2013). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalno-vyrobnychomu protsesi PTNZ [Using information and communication technologies in the training process at vocational schools]. *Modernization of professional education and learning: problems, search and prospects*, 3, 129–137. [in Ukrainian].
6. Koshka, O.A. & Krasovska, V.Yu. (2014). Pedahohichni eksperyment u systemi innovatsiinoi osvitynoi diialnosti [Pedagogical experiment in the system of innovative educational activity]. Khmelnytskyi : KhRIPPE. [in Ukrainian].
7. Tverezovska, N.T., Sydorenko, V.K. (2013). Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [tekst]: navch.posib. [Methodology of pedagogical research [text]: manual]. K. : Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
8. Turchyn, M.F. (1999). Matematychna statystyka [Mathematical statistics]. K. : Akademia. [in Ukrainian].
9. Khymynets, V.V. (2009). Innovatsiina osvityna diialnist [Innovative educational activity]. Ternopil : Mandrivets. [in Ukrainian].
10. Shrol, T.S. (2016). Zmishane navchannia yak nova forma orhanizatsii IKT-osvity. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Blended learning as a new form of organization of the ICT-education. Upgrading the content, forms and methods of training at education establishments]. *Notes of Rivne State Humanitarian University*, 13(1), 166–170. [in Ukrainian].

Mychka-Levchenko Yu. Efficiency of using integrated educational and methodological media complex at vocational schools

The article presents result of the research and experimental testing of the efficiency of using integrated educational and methodological media complex at vocational schools. The experiment was carried out according to the structured plan which included the following aspects of testing, particularly teachers' willingness to use the integrated educational and methodological media complex in the academic process, consistency of students' knowledge, dynamics of students' knowledge, students' ability to use the obtained knowledge, students' professional skills, practical skills mastered by students, level of students' practical training, components of professional training learned by students, students' readiness to run professional activity, distribution of students by the tests of professional competence, general dynamics of the levels of students' competence. The research gives estimation of the level of efficiency of the author's specialized course called "Preparation of the teachers of professional training to use integrated educational and methodological media complexes". Students of the experimental groups demonstrated higher concentration and attention, as well as better capability to switch from one object to another, higher stability, more active and focused receipt of information and practical use of the obtained knowledge. It is determined that even partial use of the integrated educational and methodological media complex in the academic process made a positive effect on the level of students' knowledge. Components characterizing students' readiness to professional activity include motivation, knowledge, activity and value. The obtained results confirm increase of the students' motivation to get professional knowledge and skills by the set criteria. Students of the experimental groups demonstrated better developed skills as compared to the corresponding indicators in the control group, especially concerning skills of creativity which were of key importance in professional activity. In the experimental groups, a positive dynamic was marked concerning the characteristics of professional readiness, whilst students' distribution by the levels was much higher at the final stage of the experiment than at the initial one. Thus, using the integrated educational and methodological media complex at vocational schools makes a positive impact and contributes to the growth of students' professional competence.

Key words: vocational schools, integration, media, complex, integrated educational and methodological media complex, efficiency, pedagogical experiment.

ПРИНЦИП КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито проблему реалізації принципу культуровідповідності у підготовці майбутніх учителів початкової школи через вивчення навчальних предметів професійного блоку навчального плану підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта. Доведено актуальність даного питання, про що свідчить належна кількість опублікованих праць науковцями різних галузей наук.

У дослідженні проаналізовано твердження окремих науковців щодо тлумачення принципу культуровідповідності, його ролі в розвитку освіти. Доведено, що на сьогодні принцип культуровідповідності має бути наскрізним в освітньому процесі. Він означає оволодіння особливостями національної та загальнолюдської культури, духовно-моральних основ життя людини, народу. Наголошується на важливості реалізації принципу культуровідповідності у всій педагогічній діяльності, змісті й методиці навчання і виховання підростаючого покоління в Новій українській школі. А для цього потрібно підготувати майбутніх учителів, які будуть здійснювати освітній процес, побудований на національних та загальнолюдських цінностях, навчатимуть своєї культури та виховуватимуть толерантне ставлення до культур інших народів.

Проаналізовано нормативні документи (Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта, Державний стандарт початкової освіти, Концепцію Нової української школи) щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням принципу культуровідповідності.

Представлено окремі предмети фахового блоку навчального плану («Література Переяславицини», «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Теорія і методика виховної роботи»), які реалізують принцип культуровідповідності. Виділені загальні, фахові компетентності, які формуються у процесі вивчення навчальних курсів, а також програмні результати дисциплін. Наведені приклади тем, які найбільше спрямовані на формування культурної компетентності в майбутніх учителів закладу початкової освіти та реалізації принципу культуровідповідності.

Ключові слова: принцип культуровідповідності, культурна компетентність, загальні компетентності, фахові компетентності, програмні результати навчання, підготовка фахівців, заклад початкової освіти, Нова українська школа, державні освітні документи.

Важливим завданням у напрямі інтеграції України до європейського простору, орієнтації на загальноєвропейські рекомендації та вимоги є реформування вищої освіти, підготовки майбутніх спеціалістів, насамперед, учителів з урахуванням принципу культуровідповідності. На розвиток освіти впливають різноманітні фактори та педагогічні умови. Цей процес визначається багатьма принципами. Одним з основних, на нашу думку, є принцип культуровідповідності, який передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням особливостей багатьох культур і, насамперед, досконале вивчення специфіки української народної культури.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі принципу культуровідповідності у фаховій підготовці майбутніх учителів закладу початкової освіти.

Досліджуючи дане питання, ми проаналізували твердження окремих науковців щодо тлумачення принципу культуровідповідності, його ролі у розвитку освіти. Як зазначає О. Сухомлинська, культуровідповідність – це педагогічний принцип, що відображає відповідність виховання дітей вимогам культури тієї спільноти, народу, середовища і часу, в яких відбувається освітній процес [3, с. 442]. Принцип культуровідповідності був висунутий у ХІХ ст. німецьким педагогом Ф. Дістервегом, який вважав, що дитину необхідно формувати відповідно до вимог культури і науки: «У вихованні необхідно брати до уваги умови місця і часу, в яких народилася людина або доведеться їй жити, одним словом – всю сучасну культуру в широкому й всеохоплюючому сенсі слова, особливо культуру країни, яка є батьківщиною учня» [3, с. 442].

Головна мета виховання, за Ф. Дістервегом, – це гармонійно розвинена особистість. Він виділив принципи: природовідповідності (виховання має здійснюватися відповідно до природи дитини, враховуючи її вікові та психологічні особливості, розвиток індивідуальних особливостей дитини); культуровідповідності (у процесі виховання передавати підростаючому поколінню досягнення культурної спадщини рідного народу, а також світової культури); наочності [5].

Розвиток особистості в гармонії з національною і загальнолюдською культурою залежить від її цілісних підстав. Ця закономірність обумовлює принцип культуровідповідності. Твердження Ф. Дістервега про те, що «кожна людина – продукт свого часу» набуває нового актуального змісту. Сучасне трактування принципу культуровідповідності передбачає неодмінне правило: виховання і освіта людини повинні ґрунтуватися на синтезі національних і загальнолюдських цінностей і будуватися з урахуванням особливостей етнічної та регіональної культур. У свою чергу, принцип культуровідповідності, взаємодіючи з принципом природовідповідності, визначає необхідні суспільні умови, зміст і цінності, обсяг і критерії освоєння особистістю соціокультурного досвіду в процесі соціалізації.

Принцип культуровідповідності, за словами О. Сухомлинської, був особливо важливий у період революції 1848 р., коли розбудовувалися європейські держави за національними критеріями, і культуромовні традиції та ознаки лягли в основу створення національних систем освіти [3, с. 443].

З відродженням незалежності України й розбудови національної системи освіти у 1990-х рр. ХХ ст. принцип культуровідповідності актуалізується й поступово посідає одне з цільних місць серед загально-педагогічних принципів. На нашу думку, на сьогодні, в умовах війни, коли Україна в чергове відстоює свою незалежність, демонструючи всьому світу незламність, народну єдність, принцип культуровідповідності є актуальним та має бути наскрізним в освітньому процесі. Принцип передбачає відповідність навчання й виховання дітей і молоді «національно специфічній, соціально, культурно орієнтованій матриці народу, що проживає на певній території і нерозривно пов'язаний з історією, наукою, традиційно-побутовою культурою, є способом долучення до загальнолюдської культури як універсальної системи пристосування людського суспільства до різноманітних умов природного і соціального середовища у їх часовому вимірі» [3, с. 443].

Принцип культуровідповідності має пронизувати всю педагогічну діяльність, входить складовою у зміст і методику навчання і виховання підростаючого покоління в Новій українській школі. А для цього потрібно підготувати майбутніх учителів, які будуть здійснювати освітній процес, побудований на національних і загальнолюдських цінностях, навчатимуть учнів своєї культури та виховуватимуть толерантне ставлення до культур інших народів.

Враховуючи нові освітні документи, зокрема Концепцію Нової української школи (затверджена 2016 р.), ми переконані, що одним із важливих підходів у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкової школи є реалізація принципу культуровідповідності, що означає опанування особливостями національної та загальнолюдської культури, духовно-моральними основами життєдіяльності людини і людства, а також культурними основами сімейних, соціальних явищ і традицій.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти (затверджений 2018 р.) [2], Концепції Нової української школи [4], метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Мета досягається через формування ключових компетентностей у молодших школярів. Серед одинадцяти ключових компетентностей виділена культурна компетентність [4, с. 13], яка формується через реалізацію принципу культуровідповідності. Задля того, щоб майбутні вчителі мали змогу втілювати в практику освітнього процесу принцип культуровідповідності, ми повинні навчити їх цьому, а також у фаховій підготовці реалізовувати цей принцип. Так, у Державному стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта, серед зазначених загальних компетентностей, виділено «здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань [1, с. 7]. Тому важливо у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи здійснювати освітній процес з урахуванням та реалізацією принципу культуровідповідності.

Низка навчальних предметів фахового блоку навчального плану підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта спрямована на реалізацію принципу культуровідповідності. Так, на першому курсі здобувачі освіти вивчають інтегрований курс «Дитяча література. Література Переяславщини». Навчальний предмет «Література Переяславщини» забезпечує реалізацію принципів культуровідповідності та регіональності. Він передбачає розкриття творчості письменників, літературних надбань Переяславщини. Вивчаючи дану дисципліну, здобувачі освіти знайомляться з творчістю видатних майстрів слова Переяславщини, багатством ідейно-художнього змісту творів талановитих митців. У процесі вивчення дисципліни «Література Переяславщини» в здобувачів вищої освіти повинні бути сформовані такі компетентності: *загальні* – здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області; *фахові* – здатність до збору, інтерпретації та застосування даних у сфері початкової освіти із використанням методів наукової діяльності до формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти; здатність доносити до фахівців і нефакхівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи; *програмові результати* – організувати монологічну, діалогічну та полілогічну форми спілкування з молодшими школярами, іншими учасниками освітнього процесу, представниками громади, поважаючи права людини та суспільні цінності; формувати судження, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти.

Наведемо приклади тем, вивчення яких, на нашу думку, найбільше сприяють реалізації принципу культуровідповідності: «Творчість Г. Сковороди і Т. Шевченка на Переяславській землі», «Творча спадщина М. Хераскова і М. Максимовича. Їх зв'язок із Переяславиною», «Переяслав у творах єврейського письменника Шолом-Алейхема», «Творчість сучасних майстрів слова Переяславщини» та ін. Вивчаючи ці теми студенти знайомляться з культурою, традиціями, які притаманні Переяславській землі, де проходять їх найкращі студентські роки. Ця дисципліна вчить знати культуру, звичаї, традиції свого народу та толерантного ставлення до культурної спадщини інших.

На другому курсі студенти бакалаврату спеціальності «Початкова освіта» вивчають навчальну дисципліну «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», спрямовану на забезпечення студентів знаннями про сучасні досягнення методики, якими повинні оволодіти майбутні вчителі початкових класів при викладанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; підготовку їх до розробки планів-конспектів та проведення уроків, позаурочної і позакласної роботи з курсу «Я досліджую світ»; ознайомлення студентів

з нормативними документами та вимогами Нової української школи. У процесі вивчення дисципліни «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»» в здобувачів освіти повинні бути сформовані такі компетентності: *загальні* – здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; *фахові* – здатність здобувачів освіти аналізувати Типові освітні програми Нової української школи (природничу, громадянську, історичну освітні галузі, інтегрований курс «Я досліджую світ»); здатність розуміти процеси інтеграції в освітньому середовищі, передбачати очікувані результати навчання учнів, здійснювати оцінювання, висловлювати власні думки, критично мислити; здатність до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти; *програмові результати* – знати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, індивідуальні відмінності в перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи, закономірності та теорію процесу навчального пізнання, сучасні навчальні технології; уміти використовувати основи філософських знань для формування світоглядної позиції шляхом використання наукового знання та реалізації методів для формування власного світогляду; моделювати процес навчання учнів початкової школи певного предмету: розробляти проекти уроків, методику роботи над окремими видами завдань.

Наведемо приклади тем, при вивченні яких реалізується принцип культуровідповідності: «Методика формування суспільствознавчих понять «культура», «правила поведінки» на уроках «Я досліджую світ»», «Методика формування поняття «держава», «символи України», «державні свята» на уроках «Я досліджую світ»», «Методика формування громадянських якостей молодших школярів при вивченні інтегрованих уроків «Я досліджую світ»» та ін.

На третьому курсі студенти спеціальності «Початкова освіта» вивчають навчальну дисципліну «Теорія і методика виховної роботи». Мета курсу полягає в отриманні уявлення про виховання молодших школярів, навчити орієнтуватися в закономірностях, принципах процесу виховання; опанувати знаннями про різні форми, методи, засоби виховання; оволодіти навичками аналізу виховного процесу і проблемних педагогічних ситуацій у сім'ї, колективі; розвивати практичні вміння, що забезпечують творчість та ініціативу в різних видах діяльності. У процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика виховної роботи» в здобувачів освіти повинні бути сформовані такі компетентності: *загальні* – здатність навчатися й оволодівати сучасними знаннями, зокрема, інноваційними методичними підходами, сучасними системами, методиками, технологіями навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи; чинним нормативним забезпеченням початкової освіти тощо; наявність ціннісно-орієнтаційної позиції; загальнокультурна ерудиція, широке коло інтересів; розуміння значущості для власного розвитку історичного досвіду людства; розуміння сутності і соціальної значущості майбутньої професії; збереження національних духовних традицій; розуміння переваг здорового способу життя та прийняття їх як власних цінностей; *фахові* – здатність до розвитку учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку; здатність до проєктування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування освітнього процесу в початковій школі; здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організувати їхню пізнавальну діяльність; *програмові результати* – планувати та організувати освітній процес у початковій школі, позаурочні й позашкільні заняття та заходи, використовуючи різні організаційні форми навчання та типи занять, із дотриманням принципів науковості, культуровідповідності, природовідповідності та вимог нормативних документів початкової школи.

Пропонуємо приклади тем, вивчення яких забезпечує реалізацію принципу культуровідповідності: «Суть процесу виховання. Принципи виховання», «Позакласна і позашкільна виховна робота», «Виховна робота класовода, її планування та облік», «Взаємодія школи і сім'ї у вихованні молодших школярів», «Основні напрями виховання молодших школярів» та ін. Також, навчальна дисципліна передбачає вивчення здобутків етнопедagogіки, зокрема організацію освітнього процесу в початковій школі з урахуванням особливостей багатьох культур, досконале вивчення специфіки української народної культури, традицій, звичаїв, обрядів, що й передбачає принцип культуровідповідності.

У процесі роботи над розробкою виховних заходів, ми націлюємо студентів на те, щоб виховна робота була різнопланова, теми актуальні, реалізовували всі принципи виховання. Важливо наголосити на тому, що на сьогодні Україна володіє неоціненним багатством, яким є українська історія, мова, культурна автентичність, звичаї і традиції, народне мистецтво. Важливо, щоб майбутні вчителі початкової школи зуміли донести це до молодших школярів, навчили їх зберігати й примножувати, популяризувати це багатство у своїй та інших країнах. Майбутні вчителі закладу початкової освіти повинні усвідомити важливість цієї справи та вміти переконати своїх учнів. Про необхідність реалізації цього завдання в освітньому процесі НУШ йдеться при вивченні фахових навчальних дисциплін («Дитяча література. Література Переяславщини», «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Теорія і методика виховної роботи»). Також студенти знайомляться з основними державними документами (Концепція Нової української школи, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Державний стандарт початкової освіти, Типові

освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи), в яких прослідковуються ознаки культурологічної парадигми, що повинна стати основою освітнього процесу як у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, так і у навчанні та вихованні молодших школярів.

Висновки. Отже, зважаючи на державні освітні документи, зокрема на Концепцію Нової української школи, Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта, Державний стандарт початкової освіти, переконуємося, що важливим у фаховій підготовці майбутніх учителів закладів початкової освіти є принцип культуровідповідності, що означає оволодіння особливостями національної та загальнолюдської культури, духовно-моральними основами життя людини й народу в цілому, а також культурологічними основами сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій. Майбутній учитель Нової української школи має усвідомлювати власну національну ідентичність як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших народів. Ця здатність учителя є важливою у вихованні підростаючого покоління.

Використана література:

1. Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <http://preschool.mdu.edu.ua/wpcontent/uploads/2020/10/80-2021.pdf>
2. Державний стандарт початкової освіти. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Опанасенко Н.І. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник. Київ : Гуляєва В.М., 2020. 177 с.

References:

1. Derzhavnyi standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 Pochatkova osvita haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [State Standard of Higher Education in the speciality 013 Primary Education]. URL: <http://preschool.mdu.edu.ua/wpcontent/uploads/2020/10/80-2021.pdf> (data zvernennia: 24.02.2023). [in Ukrainian]
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (2019) [State Standard of Primary Education]. Typovi osvityni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 ta 3–4 klasy. Kyiv: Vydavnytstvo «Svitoch». 336 s. [in Ukrainian]
3. Entsiklopediia osvity (2008) [Encyclopedia of education] / Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyi red. V.H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian]
4. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
5. Opanasenko N.I. (2020) Istoriia pedahohiky [History of Pedagogy] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : Huliiava V.M. 177 s. [in Ukrainian]

Opanasenko N., Chernenko H. The principle of cultural relevance in the training of future specialists of primary education institutions

The article reveals the problem of implementing the principle of cultural relevance in the training of future primary school teachers through the study of subjects of the professional block of the curriculum for bachelors of the speciality 013 Primary Education. The relevance of this issue has been proved, as evidenced by the appropriate number of published works by scientists in various fields of science.

The study analyses the statements of individual scholars on the interpretation of the principle of cultural relevance and its role in the development of education. It is proved that today the principle of cultural relevance should be a cross-cutting principle in the educational process. It means mastering the peculiarities of national and universal culture, spiritual and moral foundations of human life and the people. The author emphasises the importance of implementing the principle of cultural relevance in all pedagogical activities, content and methods of teaching and upbringing of the younger generation in the New Ukrainian School. To do this, it is necessary to train future teachers who will carry out the educational process based on national and universal values, teach their own culture and foster a tolerant attitude towards the cultures of other peoples.

The author analyses the regulatory documents (State Standard of Higher Education in the speciality 013 Primary Education, State Standard of Primary Education, Concept of the New Ukrainian School) on the training of future primary school teachers with regard to the principle of cultural relevance.

The article presents individual subjects of the professional block of the curriculum (“Literature of the Pereiaslav Region”, “Methods of teaching the integrated course “I Explore the World”, “Theory and Methods of Educational Work”) that implement the principle of cultural relevance. The general, professional competences that are formed in the process of studying courses, as well as the programme outcomes of the disciplines are highlighted. The examples of topics that are most aimed at the formation of cultural competence in future teachers of primary education and the implementation of the principle of cultural relevance are given.

Key words: *principle of cultural relevance, cultural competence, general competences, professional competences, programme learning outcomes, training of specialists, primary education institution, New Ukrainian School, state educational documents.*

PREREQUISITES FOR THE VOLUNTEER MOVEMENT FORMATION IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION IN UKRAINE (XIX – EARLY XX CENTURY)

The publication examines the historical prerequisites for the emergence of volunteerism in the field of special education in Ukraine. The historical stages of the emergence of this phenomenon are singled out: pre-Christian, church, the activities of brotherhoods, Cossack, the spread of patronage, the foundation of charitable organizations. The characteristics of each of the defined stages were carried out and the prerequisites for the emergence of the volunteer movement in the field of special education in Ukraine were highlighted at each of them: the traditions of our ancestors; acceptance of Christianity; formation of national consciousness of Ukrainians; acceptance of disabled people as full members of society; the desire of wealthy Ukrainians to care not only for personal, but also for public good; organization of system assistance to the needy.

It was found out that in pagan times “taking care of the elderly, the sick and the needy was the first duty and common virtue of the Slavic people”. Philanthropy in those days took the form of informal mutual aid in communities that were spontaneously created due to the need for people to cooperate in order to survive.

It is proven that the interrelation between religion and philanthropy on the territory of modern Ukraine begins precisely from the time of the adoption of Christianity in 988 in Kyiv Rus. The introduction of a new religion marked the transition of charity to the rank of the norm of Christian morality. At this stage, there were the main forms of charity: 1) the prince (knyaz) – distribution of alms, meals at the princely court, creation of orphanages; 2) church – care of persons with special needs, creation of shelters for such people.

During the time of the activity of the brotherhoods, the charitable activity of the Ukrainian brotherhoods far exceeded the boundaries of philanthropic area, and was rather the embodiment of the humanistic views of Ukrainians on the needy, the old, and the poor. Charity in Ukraine was an important component of social life, determined by the norm of Christian morality and the embodiment of the virtues of its real representatives. Charity increasingly was part of church activity, but mostly depended on the private initiative.

From then on, charity in Ukraine got further development. Its nature and types reflected the circumstances of the socio-political, cultural and spiritual life of Ukrainians. Being under the rule of foreign countries, the struggle for national liberation, the growth of national self-awareness of Ukrainians, and the spiritual self-affirmation of our people strengthened the ancient traditions of charity and gave it a new lease of life. It, as before, took the form of collective protection and assistance to the needy, and manifested itself in vivid forms of personal charity.

Key words: *volunteer movement, volunteering, volunteer, special education, prerequisites for the volunteer movement formation, stages of charity development.*

(статтю подано мовою оригіналу)

In the course of modern socio-economic transformations of our society, aimed at the formation of a civil society based on the principles of humanism, tolerance and mutual support, the need for further actions regarding the support of people with special educational needs and their integration into public life is becoming urgent. An important step on this path is the further development and modernization of charitable volunteer organizations, activities of volunteers for people with special educational needs. However, the current state of volunteerism in Ukraine was preceded by a significant and difficult path, which contributed to the formation of the volunteer movement for people with special educational needs in the present form. Let us turn to the historical origins of the volunteer movement formation in the field of special education in the 19th and early 20th centuries.

Among the scientific investigations of Ukrainian scientists who studied various aspects of the mentioned issue, we note the following: historical trends of helping the needy on the territory of modern Ukraine are considered by N. Pohorilska, M. Zhitnyk, K. Dubych; K. Ivanova examines the history of charity development in Ukraine; T. Globa focuses attention on the Cossack period of our history and the practice of charity in those times; N. Kolosova researches the European traditions of patronage in the cultural history of Ukraine; the work of M. Slaboshpytskyi on patronage in Ukraine is fundamental; A. Kolupaeva and O. Taranchenko refer to the historical origins of the formation and establishment of the charity system for people with special educational needs; T. Smovzhenko and Z. Skrynnyk focus on the chronology of charity development in Ukraine.

The purpose of the article is to characterize the historical prerequisites for the volunteer movement formation in the field of special education in Ukraine.

A complex of general scientific methods was used in the research process: analysis, synthesis, systematization, generalization, classification; a retrospective review of the origins of the volunteer movement, which made it possible to characterize the basic principles of the modern volunteer movement in Ukraine; retrospective analysis, which made it possible to identify the historical prerequisites for the formation and development factors of volunteering in Ukraine, to determine and substantiate the stages of its development.

Despite the widespread practice of philanthropy, the concept of “volunteering” in Ukraine until the 90s of the 20th century was perceived exclusively in the military context to denote a person who voluntarily entered military

service. People who engaged in socially beneficial work were called benefactors, public figures, patrons. Only with the intensification of the world volunteer movement in its various forms in the last third of the 20th century, the spread of the activities of numerous charitable organizations in the post-Soviet space, targeted charitable international programs, the term "volunteerism" was formalized in public consciousness and began to be perceived as a type of socially beneficial activity, most often free and socially significant, which is provided by individuals – volunteers by personal initiative or by non-profit organizations to people who need it, in particular to people with special educational needs.

The current stage of the development of our society is characterized by the extreme complexity and uniqueness of the events and phenomena taking place. All their diversity represents in its essence one or another type of social activity of people, which is a fundamental difference of a person as a social being. A special place in all the uniqueness and variety of types of human social activity (economic, political, cultural, etc.) is occupied by volunteering.

Based on scientific research and works on the history and cultural studies of Ukraine, chronological characterization of the historical development of philanthropy on the territory of Ukraine was carried out. The study and analysis of scientific sources allowed us to single out five stages and their corresponding prerequisites for the development of charity and the emergence of the volunteer movement in the field of special education in Ukraine: the pre-Christian stage (...–IX century); the church stage (IX–XVI centuries); the stage of activity of brotherhoods (late 16th–early 18th centuries); the Cossack stage (XVII–XVIII centuries); the stage of the spread of patronage (XVIII–XIX); stage of charitable organizations establishment (XIX–early XX).

Let's turn to a more detailed description of each of the specified stages and highlight the prerequisites for the development of charity and volunteer movement formation in the field of special education in Ukraine.

Pre-Christian stage (...–IX centuries). As M. Popovych notes in the work «Essay on the History of the Culture of Ukraine», even in pre-Christian times, «taking care of the elderly, the disabled and the needy was the first duty and common virtue of the Slavic people». Charity in those days had the form of informal mutual aid in communities and consisted, mainly, in providing food, clothing and shelter to the least protected members of the community – elderly, single women, children [10].

Hence, even being pagans, our ancestors involuntarily fulfilled one of the commandments of Christianity about helping one's neighbor. Such activity gave birth to the first principles of charity and volunteerism: care for others, mutual benefit, exchange of resources, etc. So, helping the disabled, the poor, and the needy is an ancient tradition and an inherent feature of our ancestors, which became the first prerequisite for the volunteer movement formation in the field of special education in Ukraine.

Church stage (IX–XVI centuries). The issue of the relationship between religion and philanthropy on the territory of modern Ukraine begins precisely from the time of the adoption of Christianity in 988 in Kyiv Rus. The introduction of a new religion marked the transition of charity to the rank of the norm of Christian morality. This was directly manifested in purposeful care for the underprivileged and the weak. People who suffered from serious illnesses and had limited physical capabilities were objects of charity and mercy in Kyiv Rus. Children and adults whose development differed from the generally accepted norm evoked sympathy. Society perceived them through the prism of God's seal.

With the adoption of Christianity, a new stage in caring for the needy, voluntary assistance to such people began, and the system of church charity began to take shape. Active construction of churches, temples and monasteries began, which contributed to the development of charity towards peoples with developmental disabilities, which was recorded and regulated in the state laws of that time. Such charity was enshrined in the relevant decrees, which assigned the responsibility of caring for the sick, disabled, poor and other socially vulnerable categories of the population to the clergy. Helping the poor has become a norm and an integral part of church activity. State laws defined the circle of people who needed help and people who were supposed to take care of them.

The earliest official documents, which refer to the provision of assistance to people with special needs and the needy, dates back to the end of the 10th century, when Prince Volodymyr Svyatoslavovych of Kyiv, by a statute from 996, obliged the clergy to engage in public care, determining the tithe for the maintenance of monasteries, churches, almshouses and hospitals, obliged the church to take care of people with developmental disabilities, orphans and the poor – distribution of alms, construction of special houses for the needy.

It is known that Prince Volodymyr allowed any beggar and poor person to come to the princely court to eat, and for the sick who could not come themselves, carts loaded with bread, meat, fish, vegetables, honey and kvass were sent. He arranged banquets at the princely court not only for boyars and serfs, but also for the poor, trying to satisfy their needs in every possible way. Thus fulfilling the instructions given in the Holy Scriptures.

The traditions of charity of Volodymyr the Great and his successor Yaroslav the Wise continued. During the time of Yaroslav the Wise, charitable activity manifested itself, in particular, in the form of orphanages and institutions for disabled children foundation. Orphanages were supported by the donations, children were taught literacy and various sciences if possible and then stayed to work at monasteries or went to the service of nobles.

At the beginning of the XI century on the initiative of Yaroslav the Wise, the first shelter for disabled children was founded. This institution was located on the territory of the Kyiv-Pechersk Lavra and was under the patronage of representatives of the higher clergy, namely the metropolitan and bishops [7].

During the XV–XVII centuries on the territory of modern Ukraine, became widespread “almshouses-hospitals”, which were recognized as specific forms of assistance to the sick and disabled, but their purpose was not clearly defined. The main purpose of the activity of these institutions was taking care of needy population: crippled, mentally ill children and adults, disabled, orphans and other persons who, due to certain circumstances, were not able to independently provide for their own livelihood. The problems that existed at that time were partially solved because the forms of guardianship of persons who needed protection and assistance were insufficient and could not provide the needy with adequate assistance and create the necessary conditions for their full life.

Thus, according to historical and archival sources, an atmosphere of public care and compassion was created around persons with developmental disabilities in Kyivan Rus. The first volunteers for people with special educational needs in those days can tentatively be called the clergy, monks who, according to the command of the Holy Scriptures and the prince, and, in some cases, their own conscience, took care of the destitute. However, most often, assistance to persons with special educational needs in such institutions was simply limited to providing food and basic living conditions, as there was no understanding of the nature of the disability of these persons and ways of its correction.

It is this fact that allows us to define the adoption of Christianity and the assimilation of Christian values as the second prerequisite for the volunteer movement formation in the field of special education in Ukraine.

The stage of brotherhood activity (late XVI–early XVIII centuries). The first mention of brotherhoods in Ukraine dates back to the end of the XVI century. Brotherhoods are religious, cultural and educational organizations that arose under church parishes. Over time, they gained leading place in religious life, becoming initiators of church reforms, eliminating unworthy priests, attracting talented preachers to work in their parishes, and spreading spiritual literature [10].

Brotherhoods strongly opposed Polish-Catholic propaganda, national and religious restrictions of Ukrainians, against the immoral life of the clergy, trying to influence the ordination of worthy people. The brotherhoods paid special attention to the development of Ukrainian education, acted as patrons of school and printing books. The brotherhoods united artisans, peasants, Zaporozhian Cossacks, merchants and Ukrainian magnates.

Over time, the brotherhoods expanded their tasks: they helped their members who were impoverished or in trouble. Schools and hospitals were maintained at the expense of the brotherhood members. Hundreds of wills for the needs of the Church and monasteries have been preserved in the archives, which indicates the spread of this phenomenon.

In S. Verkhratskyi's work «History of Medicine» it is noted that brotherhoods played an important role in the life of the Ukrainian people, in their struggle against national oppression by Polish masters, against attempts at Catholicization. Their duty was to carry out religious and charitable activities; in addition, they had to provide the church with people who could lead the service, that is, they could read and write, help the poor and sick members of their parish. Education in brotherhood schools included only learning literacy, but in those times it was a big and important matter. The scientist notes that at that time shelters or hospitals for the needy were massively created with the help of brotherhoods [1].

It is noteworthy that the charitable activity of Ukrainian brotherhoods far exceeded the philanthropic and philanthropic orientation, but rather was the embodiment of the humanistic views of Ukrainians on infirmity, old age, and poverty. Significant philanthropic work carried out by the brotherhoods regarding the establishment of book printing, the organization of the educational process on a new humanistic basis, the ordering and reforming of internal church life – all this created enormous authority for the brotherhoods, made them the main subjects of the cultural and national revival of Ukraine of that period.

Charity in Ukrainian lands was an important component of social life, determined by the norm of Christian morality and the embodiment of the virtues of its true representatives. Charity increasingly took on features of a church-public nature, but mostly depended on the private initiative of an individual.

It is significant that the activities of the brotherhoods were of a religious and charitable nature – they organized brotherhood dinners, helped poor and sick brothers, organized hospitals, provided interest-free loans to their members, etc. It is known that brotherhoods took care of the poor, disabled and widows; founded and maintained hospitals, sanatoriums and orphanages. The brotherhoods paid great attention to the social support of the least protected members of society – the elderly, the disabled, the homeless, and orphans.

At this stage, we can note the combination of the first two prerequisites for the volunteer movement formation for people with special educational needs on the territory of modern Ukraine, namely: an inherent trait of our distant ancestors and the assimilation of Christian values, and, along with this, the third prerequisite for the volunteer movement formation for people with special educational needs is formation of national consciousness of Ukrainians.

Cossack stage (XVII–XVIII centuries). Chronologically, this stage partially coincides with the stage of activity of the brotherhoods, because in 1616, hetman Petro Sahaidachny with the Zaporizhzhyan Troops also joined the Kyiv brotherhood. However, we consider it necessary to single out this stage separately, since the attitude towards the weak and the poor in the Cossack environment had a tremendous impact on the formation and development of the volunteer movement for people with special educational needs in Ukraine.

Zaporizhzhian Sich was the place of thousands of people gathering, after military campaigns there were many wounded Cossacks, some of whom remained disabled forever. From this we can state that a special stratum of people with special needs was made up of Cossacks who were injured or became disabled due to age. According to the

decree of the military council of Zaporizhzhyan Sich, it was decided to found the hospital at the Mezhyhirsky Monastery near Kyiv. During the liberation war, Sich distributed her wounded and sick to other hospitals attached to monasteries and churches, allocated certain funds for treatment and care from the combined military treasury. Monks treated and cared for the sick in hospitals. Let us note the caring attitude of the Cossacks towards their wounded comrades and their efforts to provide them with the best possible conditions. Monasteries willingly took over the care of Zaporozhye Cossacks, as they had material profit from it in the form of expensive church decorations and large contributions.

With the liquidation of the Zaporizhzhya Sich, such a phenomenon as «kobzarstvo» became widespread. Cossacks injured in battles, who had a musical talent, or those who could not fight because of their age, often blind, became kobzars – they played kobza, Ukrainian musical instrument. As noted by researchers of Ukrainian kobzarism in the 19th century, society perceived them as «people of God» and treated them with love and reverence, and while listening to their songs, people often were moved to tears, hearing in those songs the voice of the nation about grievous and glorious past of Ukraine [2].

So, despite the difficult conditions of their lives, the society treated the kobzars as full-fledged members of the society (the first example of inclusion), and, even more so – as bearers of national memory, moral history. Hence, we have another prerequisite for the volunteer movement formation for people with special educational needs – the acceptance of disabled people as members of society.

The stage of the patronage spread (XVIII–XIX centuries). At the end of the XVIII century the state structure of social assistance to the population began to take its present shape. During the specified period were taken actions as for the arrangement of almshouses, special educational establishments, asylums for the people with mental disabilities. At the end of the mentioned period, in all provinces of the Russian Empire, which at that time included a large part of the Ukrainian lands, public welfare orders were adopted (“Order of public welfare and health care”, 1775), the main purpose of which was the creation and maintenance of schools and charitable institutions, increased attention to people with mental disabilities. Among these institutions, important attention was also paid to asylums for the people with mental disabilities. As it is stated by N. Pohorilska, in this period the first attempts were made to study the needs for special education and training of such patients and the organization of special conditions for such people [9].

At the same time, in the second half of the XVIII and early XIX centuries, the activity of private philanthropy significantly intensified. Private individuals, prominent public figures, philanthropists who generously financed art projects, supported Ukrainian culture and book publishing, also financed the construction of churches, schools, and hospitals for the needy. We distinguish this stage as “spread of philanthropy”, focusing on the philanthropic component of this phenomenon.

Patrons and benefactors actively helped schools, hospitals, took care of the poor, abandoned children, the homeless, the deaf and dumb, the elderly, and the sick. Numerous donations were made to educational institutions through scholarship funds and charitable organizations.

Among the Ukrainian patrons there were Cossack hetmans and colonels, who built churches with their own funds and donated significant funds to monasteries, Ukrainian officials and nobility, who built folk schools, where their descendants still study in many villages of Ukraine, entrepreneurs and merchants who built hospitals for the disabled and shelters for orphans, Ukrainian intellectuals: teachers, doctors, etc., who tried to help the needy from their poor wages [12]. At this stage, we define the desire of wealthy Ukrainians to care not only for personal, but, first of all, for public good as the main prerequisite for the of volunteerism formation for people with special educational needs.

The stage of the charitable organizations establishment (XIX–early XX centuries). An important feature of charitable activity in the XIX century there was transition from the traditional system of donations and patronage to the creation of special funds, organizations that aimed not only at the usual material support of the marginalized population and the disabled, but also at their inclusion in full-fledged social life, which indicated a qualitatively new level of civil society development [3]. In many provinces, appropriate institutions for the support and protection of the population were also introduced, and secular legislation was formed in the field of public welfare and private charity. It was at this stage that the first charitable organizations were created.

According to the researchers A. Kolupaeva and O. Taranchenko, the first private institutions for various categories of children with developmental disabilities were also opened at this stage. From the beginning of the XIX century. in Ukraine, separate private institutions for the deaf, blind, and children with intellectual disabilities were established, in which rather progressive approaches to education were practiced, not inferior to Western European practices.

The actualization of the specified social problems contributed to the creation of organized forms of charity, which became leading in the following decades – special trustees, committees, societies, foundations and institutions provided the opportunity for marginalized and disabled people to both receive material support and join more or less full-fledged life, which testified to a qualitatively new level of social development. At this stage, the first place in the charitable activities of such organizations was the promotion of education, health care and all-round assistance to the urban poor, which made it possible to mitigate social contrasts, raise the level of urban hygiene, and the literacy of ordinary people [5]. That is, at this stage, we define the organization of systematic assistance to the needy as a prerequisite for the volunteer movement formation in the field of special education in Ukraine.

At the beginning of the XX century in Ukraine, the system of social protection began to form, which combined charitable institutions: state, church, estate, local, city, various public associations and individuals. Individual donations, membership in charitable organizations were also a means of achieving official and social recognition, raising the authority of wealthy families' image.

Conclusions and prospects for further scientific research. Thus, the study of sources dedicated to the study of historical trends and patterns of the charity formation and development in Ukraine allows us to determine its specific feature: a combination of religious-ethical and practical motives. The tradition of philanthropy has been cherished by the Ukrainian people since ancient times. This feature can be traced back to pre-Christian times. The best manifestations of charity have their roots in the times of Kyiv Rus and the times of the Cossacks. Radical changes in the socio-economic life of the second half of the XIX century caused the rise of charity, which was carried out mainly in the form of patronage. Each stage of the philanthropy development in Ukraine had its own specific features, which served as prerequisites for the volunteer movement formation for people with special educational needs.

The conducted research does not cover all dimensions of the issue of volunteer development for people with special educational needs. In the future, we consider it relevant to consider the current directions of development and functioning of the volunteer movement for people with special educational needs in Ukraine.

Bibliography:

1. Верхратський С. А., Заблудовський П. Ю. Історія медицини: навч. посіб. 4-е вид., випр. і допов. К. : Вища шк., 1991. 431 с.
2. Глоба Т. Співці козацької слави: кобзарі на Запорозжжі. URL: https://www.dnipro.lib.dp.ua/index.php?route=information/project&prj_id=1024
3. Дмитрієнко М. Благодійність як атрибут громадянського суспільства: історія і сучасність. URL: <https://vboabu.org.ua/news/1802.html>
4. Довідник з історії України (А-Я). За заг. ред. І. Підкови, Р. Шуста. К. : Генеза, 2001. 1136 с.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
6. Матяж С. В. Розвиток державного регулювання меценатської діяльності в Україні : автореф. дис. ... канд. держ. управл. : 25.00.02 «Механізми державного управління». Миколаїв, 2011. 20 с.
7. Пасічник М. С. Історія України : навч. посіб. 2-е вид., стер. Київ : Знання, 2006. 735 с.
8. Повчання Володимира Мономаха дітям. URL: <https://dovidka.biz.ua/povchannia-volodymyra-monomakha-ditiam-skorocheno/>
9. Погорільська Н. І. Соціокультурні основи спеціальної психології. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_24_75
10. Попович М. В. Нарис історії культури України. Київ, 1998. С. 22–55.
11. Сивачук Н. Мандрівні співці в житті українців. *Дивослово*. 2005. № 7. С. 63–68.
12. Слабошпицький М. Ф. Українські меценати: *Нариси з історії української культури*. Київ : Ярославів Вал, 2001. 324 с.

References:

1. Verkhratskyi S. A., Zabludovskyi P. Yu. (1991). *Istoriia medytsyny*. [History of medicine] : navch. posib. 4-e vyd., vypr. i dopov. K. : Vyshcha shk. 431 s. [in Ukrainian].
2. Hloba T. Spivtsi kozatskoi slavy: kobzari na Zaporozhzhii. [Singers of Cossack glory: kobzars in Zaporozhya]. URL: https://www.dnipro.lib.dp.ua/index.php?route=information/project&prj_id=1024 (data zvernennia: 16.03.2023). [in Ukrainian].
3. Dmytriienko M. Blahodiinist yak atribut hromadianskoho suspilstva: istoriia i suchasnist. [Charity as an attribute of civil society: history and modernity] URL: <https://vboabu.org.ua/news/1802.html>. (data zvernennia: 12.03.2023) [in Ukrainian].
4. Dovidnyk z istorii Ukrainy. (2001). [Handbook on history of Ukraine]. (A-Ya). Za zah. red. I. Pidkovy, R. Shusta. K. : Geneza. 1136 s. [in Ukrainian].
5. Kolupaieva A. A., Taranchenko O. M. (2016). *Inklyuzyivna osvita: vid osnov do praktyky*. [Inclusive education: from basics to practice]: [monohrafiia] K. : TOV "ATOPOL". 152 s. [in Ukrainian].
6. Matiazh S. V. (2011). *Rozvytok derzhavnoho rehuliuвання metsenatskoi diialnosti v Ukraini* [Development of state regulation of philanthropic activities in Ukraine]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. derzh. upravl.: spets. 25.00.02 "Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia". Mykolaiv. 20 s. [in Ukrainian].
7. Pasichnyk M. S. (2006). *Istoriia Ukrainy*. [History of Ukraine]: navch. posib. 2-e vyd., ster. K. : Znannia. 735 s. [in Ukrainian].
8. Povchannia Volodymyra Monomakha ditiam. [Teachings of Volodymyr Monomakh to children] URL: <https://dovidka.biz.ua/povchannia-volodymyra-monomakha-ditiam-skorocheno> (data zvernennia: 10.03.2023)
9. Pohorilska N. I. *Sotsiokulturni osnovy spetsialnoi psykholohii*. [Sociocultural foundations of special psychology]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_24_75 (data zvernennia: 12.03.2023) [in Ukrainian].
10. Popovych M. V. (1998). *Narys istorii kultury Ukrainy*. [Essay on the history of culture of Ukraine]. K. S. 22–55. [in Ukrainian].
11. Syvachuk N. (2005). *Mandrivni spivtsi v zhytti ukraintiv*. [Itinerant singers in the life of Ukrainians]. *Dyvoslovo*. № 7. S. 63–68. [in Ukrainian].
12. Slaboshpytskyi M. F. (2001). *Ukrainski metsenaty: Narysy z istorii ukr. kultury*. [Ukrainian philanthropists: Essays on Ukrainian history. culture]. K. : Yaroslaviv Val. 324 s. [in Ukrainian].

Паладиш О. В. Передумови виникнення волонтерського руху в галузі спеціальної освіти в Україні (XIX – поч. XX ст.)

У публікації розглянуто історичні передумови зародження волонтерства у галузі спеціальної освіти в Україні. Виокремлено історичні етапи виникнення означеного явища: дохристиянський, церковний, діяльності братств, козацький, поширення меценатства, заснування благодійних організацій. Здійснено характеристику кожного з визначених етапів та виокремлено передумови виникнення волонтерського руху в галузі спеціальної освіти в Україні на кожному з них: традиції наших предків; прийняття християнства; формування національної свідомості українців; прийняття неповноправних як повноцінних членів суспільства; бажання заможних українців дбати не лише про особисте, а й про суспільне благо; організація системної допомоги нужденним.

З'ясовано, що в язичницькі часи благодійність мала вигляд неформальної взаємодопомоги у спільнотах, які стихійно створювались через необхідність людей кооперуватися, щоб вижити. Доведено, що питання взаємозв'язку релігії та благодійництва на теренах сучасної України розпочинається саме з часів прийняття християнства у 988 р. в Київській Русі. Запровадження нової релігії ознаменувало перехід добродійності в ранг норми християнської моралі. На цьому етапі існували основні форми благодійності: 1) княжа – роздача милостині, харчування на княжому дворі, створення сиротинців; 2) церковна – опіка над особами з особливими потребами, створення притулків для таких людей.

За часів діяльності братств благодійність на українських землях була важливим складником суспільного життя, визначалась нормою християнської моралі й утіленням чеснот справжніх її представників. Благодійність все більше набувала рис церковно-громадського характеру, але здебільшого залежала від приватної ініціативи окремої особи. В подальшому благодійність на українських землях дістала розвитку. В її характері і видах відбилися обставини суспільно-політичного, культурного та духовного життя українців. Перебування під владою іноземних держав, боротьба за національне визволення, зріст національного самоусвідомлення українців, духовне самоствердження нашого народу укріпили давні традиції благодійництва та дали йому нове дихання.

Ключові слова: волонтерський рух, волонтерство, волонтер, спеціальна освіта, передумови виникнення волонтерського руху, етапи розвитку благодійності.

УДК 373.2.015.31:7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.40>

Паласевич І. Л., Федорович А. В.

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Стаття присвячена питанню формування мистецько-творчої компетентності дітей як результату реалізації завдань художньо-естетичного розвитку у закладі дошкільної освіти. Висвітлюються її компоненти (емоційний, пізнавальний, практичний, ціннісний, творчий) та послідовність удосконалення: від емоційно-естетичного сприймання мистецтва через усвідомлення його ознак – до засвоєння мистецьких практичних умінь і навичок та самостійного (творчого) їх застосування на практиці.

Доведено, що необхідним засобом розвитку мистецько-творчої компетентності є художньо-педагогічне спілкування, яке повинно бути глибоко міжособистісним, виховним, гуманним. На відміну від художнього спілкування, воно не є стихійним, а спеціально організовується вихователем, передбачає виховний вплив та доречний супровід для кращого розуміння та осмислення дітьми художнього образу. Основними його засобами є: запитання, художні задачі, паузи споглядання / вслуховування, навіювання, коментування, демонстрування, зараження, порівняння тощо. Дошкільний педагог не нав'язує свої смаки, не домінує, а «проникає» у світ дитячих почуттів, діє опосередковано, пропонує, звертає увагу, не перешкоджаючи естетично-творчим проявам.

Підкреслено, що художньо-педагогічне спілкування реалізовується під час теоретичних, практичних, інтегрованих занять з дітьми, а також різних видів їхньої діяльності: ігрової, художньо-продуктивної, художньо-мовленнєвої, музичної, театралізованої, самостійної художньої активності тощо. Його завдання такі: викликати емоційне ставлення до творів мистецтва; розвивати естетичне бачення, уяву та креативність; сприяти виникненню асоціативних зв'язків; удосконалювати здатність отримувати естетичне задоволення; стимулювати бажання ознайомлюватись із творами мистецтва та ін. Художньо-педагогічне спілкування забезпечує належні умови для проявів мистецької творчості дітей.

Ключові слова: художньо-естетичний розвиток дошкільника, мистецько-творча компетентність дитини, художньо-педагогічне спілкування, художнє спілкування, мистецтво, види дитячої художньо-естетичної діяльності.

Сучасний Стандарт дошкільної освіти орієнтує вихователів та батьків на організацію життєдіяльності дитини таким чином, щоб до вступу до школи у неї були сформовані ключові компетентності. У результаті малюк має набути необхідного досвіду, котрий уможливить використання ним особистісного ресурсу для подальшої адаптації у шкільному соціумі. Упродовж дошкільного дитинства він повинен мати змогу досягти потрібного рівня фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку, залежно від власних інтересів, запитів, здатностей. Показниками зрілості дитини вважаються «набір знань, умінь і навичок» у певній сфері активності, «здатність діяти» та поєднувати сформовані нахили, здібності, досягнення. Таким чином комбінуються її індивідуальні характеристики, якості та компетентності, котрі постійно змінюються, оновлюються, поглиблюються, а їхнє становлення та розвиток потребують педагогічного супроводу та підтримки з боку дорослого.

З поміж іншого, важливості набуває формування мистецько-творчої компетентності дитини як здатності «реалізувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності..., елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях...» [1, с. 21–22]. У закладах

дошкільної освіти (ЗДО) посилена увага приділяється сприйманню та розумінню вихованцями художніх творів, вивченню і усвідомленню основ мови різних видів мистецтв. Функції мистецтва, художньої культури та роль комунікації як засобу передачі надбань людства сьогодні значно розширюються, тому «спілкування з мистецтвом» стає обов'язковим для реалізації дитячих ідей у різних формах активності та творчості.

Основним завданням напряму «Дитина у світі мистецтва» Базового компоненту дошкільної освіти є формування у вихованців ціннісного ставлення до продуктів мистецтва та мистецької діяльності у цілому. Беручи участь у художньо-продуктивній, музичній, образотворчій, театральній, художньо-мовленнєвій видах діяльності, малюки мають змогу реагувати на красу, помічати її, спостерігати, дивуватися, самовиражатися, творити [1].

Учені (Г. Беленька, А. Богуш, Р. Борщ та Д. Самойлик [3], Н. Гавриш, О. Дронова [4], О. Кононко, Н. Лисенко, О. Половіна [5], [6], [7] та ін.) акцентують на значущості формування індивідуальної художньої картини світу у свідомості дитини – синтетичного уявлення про дійсність (природну, предметну, соціальну) та пов'язують її із завданнями художньо-естетичного розвитку. Пропонують удосконалювати його зміст, форми і методи реалізації.

На думку О. Половіної слід брати до уваги таке: художньо-естетичний розвиток тісно переплетений з іншими напрямками формування особистості, зокрема моральним та розумовим; малюк «бачить» красу емоційно відгукуючись на неї спершу невербально (мімікою, жестами, пластикою), а з дорослішанням вчиться висловлювати власні судження, погляди, давати оцінки; необхідним є «спілкування» з реальним довкіллям і творами мистецтва через залучення до мистецької діяльності [7].

Отже, мистецтво у закладі дошкільної освіти є предметом вивчення дошкільниками, а також є засобом їхнього виховання. Його соціально-комунікативна природа, як вказує О. Балдинюк, дає змогу дитині через спілкування з ним збагатити свій індивідуальний світ, стимулює «емоційний та інтелектуальний розвиток індивіда, сприяє його духовному збагаченню, прилученню до загальнолюдського досвіду» [2].

Вивчення та теоретичного узагальнення потребує сутність художньо-естетичного розвитку, визначення його показників та пошук ефективних засобів реалізації у період дошкільного дитинства.

Мета статті – на основі висвітлення змісту мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку обґрунтувати роль художньо-педагогічного спілкування у її формуванні.

Художньо-естетичний досвід дитина дошкільного віку отримує повсякденно, оскільки спостерігає, сприймає, милується, пізнає, досліджує красу довкілля. Вона засвоює знання, уміння і навички, набуває різних здатностей та розширює власні можливості, формується, виховується, удосконалюється. Тому важливо вчасно сприяти емоційному відгуку особистості на красу «світу», розширювати її уявлення про художню культуру, види мистецтва, навчати помічати / бачити художні образи, розрізняти їх. Дитині слід вправлятися у відображенні образів різними мистецькими засобами, набувати, доступних віковим художнім умінням та навичкам, щоб мати можливість діяти та творити.

Результатом художньо-естетичного розвитку дошкільників має стати сформована у них мистецько-творча компетентність. Виокремлюють такі її компоненти: емоційний (чуттєве ставлення до довкілля та творів мистецтва); пізнавальний (уявлення про види мистецтва, їхні особливості, засоби виразності); практичний (уміння, навички художньо-естетичної діяльності); ціннісний (смак, елементарний рівень художньо-естетичної культури); творчий (прояви творчих здібностей, оригінальність під час участі у мистецьких видах діяльності) [3].

Мистецькі техніки / прийоми (слово, емоція, мелодія, колір, рух, об'єм, лінія та ін.) мають певний зображувально-виразовий діапазон реалізації (відображення) предметів, явищ, людей. Тому по своєму захоплюють та зацікавлюють дітей, котрі своєю чергою сприймають та засвоюють художній образ (твір, явище) послідовно: емоційно-естетичне сприймання, первинне ознайомлення – усвідомлення, перетворення – освоєння мови мистецтв – самостійне застосування мистецьких навичок на практиці – художньо-естетична творчість. Тобто, кожен вид мистецтва (література, спів, музика, образотворче, декоративне мистецтво, хореографія, кіно, театр тощо) по різному впливає на становлення дитячої особистості, що зумовлено до того ж її індивідуальними уподобаннями та можливостями.

З метою розвитку естетичних поглядів та переконань, засвоєння цілісного уявлення про художній образ, систематизації мистецько-творчих знань, вмінь та навичок, підтримання мистецьких інтересів, розширення можливостей для художньо-естетичного опанування дійсності доречно інтегрувати мистецтво, його види та техніки. В освітньому процесі дитячого садка це означає, що вихователь повинен використовувати можливості взаємодії мистецьких засобів, а також враховувати властиву дошкільнику поліхудожність – вихід за межі одного мистецтва при відображенні своїх уявлень [4].

У художній дії малюк одночасно поєднує слово, музику, емоцію, виражає творчий потенціал. Він отожднює себе з героєм, персонажем, образом, виробом, доповнює його через ігру взаємодію, «приміряє» чужі думки, чийсь досвід, стає співучасником подій, перевтілюється, самореалізується, залишаючись самим собою. За допомогою механізмів ідентифікації, співпереживання, синхронізації, навіювання, наслідування, які схожі за суттю до спілкування, здійснюється осягнення мистецького твору, яке найлегше відображається у властивій для дошкільника ігровій діяльності [2]. Граючи, дитина привласнює, творить образ, що дає їй змогу заявити про себе. Такий образ може бути матеріальним (малюнок, аплікація, виріб із пластиліну тощо) або нематеріальним (вірш, пісня, танець, роль і т.ін.), з огляду на вид мистецтва.

У закладі дошкільної освіти мистецька діяльність вирізняється емоційністю, практичністю, безпечністю, доцільністю, естетичністю, привабливістю, ціннісним ставленням до результатів художньої творчості. Основні її види такі: художньо-продуктивна (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, рукоділля, декорування); художньо-мовленнєва (словотворення, римування, декламування, складання казок / розповідей / віршів, творче переказування); музична (слухання музики, ритміка, пластика, гра на музичних інструментах, музично-ігрова діяльність); театралізована (інсценування, драматизація, ляльковий театр, створення і «проживання» образів-персонажів) та ін. Особливе місце займає самостійна художня діяльність, що розгортається за ініціативи дитини (творчі / сюжетні ігри, образотворча діяльність і т.п.) та відповідає її інтересам, потребам, здібностям. У ній вона проявляє себе, закріплює мистецькі дії, творить та інтимізує власну життєдіяльність, самостверджується [6]. Названі види дитячої діяльності можна вважати засобами розвитку мистецько-творчої компетентності.

Неодмінним «акомпанементом» ознайомлення дошкільників з мистецтвом та формування у них мистецько-творчої компетентності є комунікація, котра супроводжує будь яку дитячу активність у ЗДО. Через мовлення вихователь впливає на первинне сприймання художнього твору, розуміння його матеріалів, засобів, технік виконання тощо. Він пояснює, розмовляє, демонструє, дає час для переживання, сприймання / емоційного відгуку, пізнання / розрізнення особливостей, спонукає до роздумів, урахуваючи специфіку мистецької мови. За допомогою методів і прийомів спілкування (бесіди, опитування, пояснення, розповіді) повідомляє зрозумілу малюкам інформацію та з'ясовує рівень їхніх художньо-естетичних уявлень, усвідомлення ними особливостей конкретного виду мистецтва, ставлення до художньо-творчої діяльності тощо. Педагогічно-комунікативний супровід вихователя виявляється насамперед у позитивному ставленні до емоційно-естетичних проявів малюків. Саме він забезпечує якісний освітній простір, де переважають вільні дії та свобода дітей.

З одного боку педагог «показує» малюкам мистецтво, зовні впливаючи на сприйняття та пізнання його видів, ознак, характеристик, а з іншого – дає змогу відчутти його, внутрішньо сприйняти красу, опанувати доступні засоби та техніки задля проявів художньо-естетичної творчості. В одних жанрах слово та мова є виразниками художніх образів (пісня, вірш, оповідання). Сприймаючи їх, дошкільники вчаться розуміти зміст понять, подій, явищ і самостійно висловлювати власні думки, ставлення до краси. А в інших – за допомогою спілкування – вихователь допомагає зрозуміти твори, інтерпретує, збагачує, впливає, надихає до мистецької творчості, передає дітям художньо-естетичний досвід. Заразом він враховує, що малюки не лише пізнають мистецький твір, а переживають його внутрішньо. Вони сприйнятливі, вразливі, емоційні, володіють яскравою фантазією. Його завдання – допомогти зрозуміти, що і як можна донести художнім образом-витвором. При цьому пріоритетним є розуміння власних естетичних почуттів, переживань, бажань, розвиток душевного світу. А вже на основі збагачення дитячих вражень, задіявання їхнього чуттєвого сприймання (візуальне, аудіальне, кінестетичне тощо) у них формуються здатності втілювати та творити художньо-естетичні образи.

Поряд з цим «комунікативний підхід до мистецтва» означає сприймання художнього образу через «спілкування» з самим автором (митцем), котрий у ньому передав свої думки та почуття. Сприяє такому «діалогу з митцем» у дошкільному віці дорослий. Він відповідає на запитання малюків або ставить свої для кращого розуміння художніх образів [2]. До прикладу, через діалог / полілог вихователь «апелює до почуттєвої сфери дитини», спонукає до розуміння мови живопису. У доступній формі він вчить аналізувати та помічати особливості картини (колір, форму, величину, лінію, тінь, перспективу), просто розповідає про самого художника, а згодом пропонує намалювати охарактеризований образ [5].

Слід розуміти, що спілкування, котре передбачає ознайомлення з окремим видом мистецтва, не визначається нав'язуванням власної думки чи смаків. Дошкільний педагог обережно ставиться до дитячих вражень, розуміючи важливість переживань і почуттів. Спостерігаючи реакції, емоції, інтуїтивно, емпатійно допомагає досягнути красу твору. Він «керує» комунікативною взаємодією через вербальні (коментування, порівняння, запитання) і невербальні (жести, пластика) засоби, «заглиблює у твір», підштовхує до здогадок, суджень. Так, розширює естетичні враження малюків, що стають в майбутньому фундаментом для їхньої мистецької творчості. Наприклад, для вираження сили та глибини музики застосовують міміку, виразність погляду, «збільшення амплітуди руху й важкості жесту»; для швидкості та жвавості – мілкий жест і т.п. [8].

«Відшліфовування» накопиченого досвіду відбувається не лише під час залучення вихованців до спеціально організованих видів художньо-естетичної діяльності. Дошкільний педагог комунікативно взаємодіє з дітьми постійно на прогулянці, святі, занятті, у грі, праці тощо. Він знає, що діти наслідують дорослих, тому демонструє відкрито власні враження та емоції, звертаючи увагу на красу навколо (дерева, будинки, речі, картини, звуки, мелодії і т. ін.) – реагує на неї. Спонукає до аналогій, асоціацій, фантазувань, використовуючи «паузи споглядання та вслуховування», пропонуючи художні задачі: погляньте на... що ви бачите? чи помітили ви, що...? на що схоже? кого нагадує? який настрої відображає? чому? хто шумить? як звучить? яким словом можна це назвати? що буде, якщо змінити колір? ... тощо. Так заохочуються вміння помічати. Діти вчаться чути, відчувати, бачити [7].

Звісно, окрім розвитку спостережливості та засвоєння елементарних естетичних уявлень, необхідною є практика – безпосереднє залучення дошкільників до мистецтва через «випробування» їхніх художньо-естетичних можливостей. Практичний досвід діти також «отримують» через спілкування з вихователем,

котрий оперує образотворчими, літературними, театральними, музичними термінами, послуговується поетичними засобами виразності (образними порівняннями, метафорами, алегоріями), специфічними зображувальними поняттями, що доповнюють уявлення про ознаки та особливості конкретного виду мистецтва. Це уможлиблює накопичення мистецьких уявлень дітьми та залучення їх до художньо-естетичної творчості. Дошкільникам важливо бачити результат своєї діяльності та відчувати задоволення від цього. У дитячому садку позитивні відчуття насолоди охоплюють малюків, коли вони малюють, будують, ліплять, виготовляють, музикують, співають, танцюють, грають, імпровізують та ін. Переживаючи приємні естетичні враження, діти вчать радити досягненням інших. А вихователь зі свого боку скеровує їхню активність, підкажує сюжети для дитячих театралізацій, ігор, образотворень, бесід, розповідає про творчі професії (дизайнер, художник, актор, співак, хореограф, письменник тощо), пропонує їх втілювати, зображати, програвати і т.п.

Оскільки комунікативна взаємодія між дошкільним педагогом та дітьми (дитиною) передбачає реалізацію освітніх завдань щодо художньо-естетичного розвитку, зокрема, формування мистецько-творчої компетентності, то у контексті нашого дослідження в її позначенні часто використовують поняття «художнє спілкування» або «художньо-педагогічне спілкування».

Значимо, що художнє спілкування пов'язує переважно з тим як «взаємодіє» автор мистецького твору з глядачем / слухачем (тим, хто його сприймає). Воно може бути дистанційним, одностороннім. Не завжди можливою є присутність митця. Передавання художньо-естетичної інформації відбувається творцем через образи, а у виконавських мистецтвах й через виконавця (смісл, який він їм надає). Комунікація несе «в собі життєвий і естетичний досвід автора, його концепт світобудови». Йдеться про особливе «спілкування з мистецтвом», об'єктом якого є внутрішній світ людини, її душа, почуття, думки, ідеї, вчинки тощо. Звісно воно впливає на особистість, викликає емоції, пізнавальний інтерес і залежить від її світогляду, досвіду, рівня художньо-естетичної культури. Така взаємодія не окреслюється втіленням спеціальних виховних завдань, а відбувається зазвичай стихійно [9].

Що ж стосується художньо-педагогічного спілкування, то воно визначається освітнім впливом вихователя – «посередника» між мистецтвом і особистістю. Ґрунтується на внутрішньодіалоговій природі осягнення смислу мистецького твору та передбачає доречний супровід (допомогу, інтерпретацію) для кращого його розуміння. Особливо важливим воно є у період дошкільного віку, коли діти мають незначний досвід «взаємодії» з художніми образами та потребують передачі мистецької інформації у простій формі.

Завдання художньо-педагогічного спілкування: викликати емоційне ставлення до творів мистецтва; розвивати естетичне бачення, уяву та креативність; сприяти виникненню асоціативних зв'язків; удосконалювати здатність отримувати естетичне задоволення; стимулювати бажання ознайомлюватись із творами мистецтва та ін. Виокремлюють такі його види: теоретичний (мистецтвознавчий); практичний (спрямований на образотворення в різних видах мистецької діяльності); інтегрований (ґрунтується на синтезі та взаємодії різних видів мистецтва) [6, с. 5–6].

При цьому, як зазначалось, вихователь не нав'язує свої смаки, не домінує, а «проникає» у світ дитячих почуттів, діє опосередковано, пропонує, звертає увагу, не перешкоджає естетично-творчим проявам. Його манери, тактовність, виразність мовлення та почуттів, культура взаєморозуміння створюють атмосферу довіри. Він розуміє дитячі стани під час їхнього «спілкування з мистецтвом» та допомагає інтерпретувати переживання та уявлення, які виникають. Враховує самопочуття, налаштування малюків, використовує надихаючі комунікативно-виховні засоби: навіювання, зараження, переконання, наслідування, порівняння, запитання тощо. Тобто художньо-педагогічне спілкування глибоко міжособистісне, виховне, гуманне, бо викликає найінтимніші почуття і не зводиться до формального ознайомлення дітей з мистецтвом.

Висновки. Отож, формування основ мистецько-творчої компетентності дошкільників відбувається завдяки комплексному впливу мистецтв (літератури, музики, танцю, образотворчого мистецтва, театру) та організації освітнього простору на засадах краси, гармонії, поваги, довіри. У дитячому садку вихователь зосереджується на розвитку таких її компонентів: емоційного, пізнавального, практичного, ціннісного, творчого. Взаємодіючи з дітьми, він створює позитивну емоційну атмосферу сприймання мистецьких образів (творів) та належні умови для творчості, залучає їх до різних видів мистецької діяльності: ігрової, художньо-продуктивної, художньо-мовленневої, музичної, театралізованої, самостійної художньої активності.

Особливим різновидом комунікативної взаємодії в освітньому процесі ЗДО є художньо-педагогічне спілкування, позаяк відіграє вирішальну роль у підвищенні рівня емоційно-естетичних почуттів і мистецьких уявлень дитини, сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, поглибленню духовних, художньо-естетичних цінностей тощо. Воно не зводиться до формального ознайомлення з мистецтвом, а передбачає довіру, тактовність, глибокі міжособистісні стосунки дошкільного педагога з вихованцями. Основними його засобами є: запитання, художні задачі, паузи споглядання / вслуховування, навіювання, коментування, демонстрування, зараження, порівняння тощо.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. *Наказ МОН України* № 33. від 12.01.2021. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Балдинюк О. Роль художньо-мистецького середовища у формуванні комунікативного досвіду молодшого школяра. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. Вип. 21. С. 152–157.
3. Борщ Р., Самойлик Д. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Тернопіль : Мандрівець, 2013. 72 с.
4. Дронова О. Педагогічні умови розвитку образотворення в процесі художньо-естетичного самовираження дітей 5–6 років. URL : <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Dronova.pdf>
5. Половина О., Бутенко Л. Про що мовчить картина, або Комунікація за творами живопису для дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2022. № 5. С. 12–15.
6. Половина О. Дитина у світі мистецтва. *Дошкільне виховання*. 2021. № 2. С. 3–8.
7. Половина О. Як сформувати мистецько-творчу компетентність у дітей? URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2951-yak-sformuvati-mistetsko-tvorchu-kompetentnst-u-dtey>
8. Софроній З. Специфіка художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики з дитячим хоровим колективом в умовах концертного виступу. *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 16–17 травня, 2013 р.). Тернопіль : ТНЕУ, 2013. С. 86–88.
9. Цзі Лей. Культура художньо-педагогічного спілкування як фундаментальна основа професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 25–31.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity): nova redaktsiia. [State standard of preschool education]. *Nakaz MON Ukrainy*. № 33. vid 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> [in Ukrainian].
2. Baldyniuk, O. (2007) Rol khudozhno-mystetskoho seredovyssha u formuvanni komunikatyvnoho dosvidu molodshoho shkoliara. [The role of the artistic environment in the formation of the communicative experience of a junior high school student]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. Vyp. 21. S. 152–157. [in Ukrainian].
3. Borshch, R. & Samoilyk, D. (2013) Prohrama khudozhno-estetychnoho rozvytku ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Radist tvorchosti» [The program of artistic and aesthetic development of children of early and preschool age «Joy of creativity»]. Ternopil : Mandrivets. 72 s. [in Ukrainian].
4. Dronova, O. Pedahohichni umovy rozvytku obrazo-stvorennia v protsesi khudozhno-estetychnoho samovyrazhennia ditei 5–6 rokiv. [Pedagogical conditions for the development of image formation in the process of artistic and aesthetic self-expression of children 5–6 years old]. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Dronova.pdf> [in Ukrainian].
5. Polovina, O. & Butenko, L. (2022) Pro shcho movchyt kartyna, abo Komunikatsiia za tvoramy zhyvopysu dlia doshkilniat. [What the picture is silent about, or Communication through works of art for preschoolers]. *Doshkilne vykhovannia*. № 5. S. 12–15. [in Ukrainian].
6. Polovina, O. (2021) Dytna u sviti mystetstva [A child in the world of art]. *Doshkilne vykhovannia*. № 2. S. 3–8. [in Ukrainian].
7. Polovina, O. Yak sformuvati mystetsko-tvorchu kompetentnst u ditei? [How to form artistic and creative competence in children?] URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2951-yak-sformuvati-mistetsko-tvorchu-kompetentnst-u-dtey> [in Ukrainian].
8. Sofronii, Z. (2013) Spetsyfika khudozhno-pedahohichnoho spilkuvannia maibutnoho vchytelia muzyky z dytiachym khorovym kolektyvom v umovakh kontsertnoho vystupu [The specifics of the artistic and pedagogical communication of the future music teacher with the children's choir in the conditions of a concert performance]. *Sotsialno-psykhohichni vymiry profesiinoi maisternosti osobystosti umovakh hlobalizovanoho svitu*: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Ternopil, 16 – 17 travnia, 2013 r.). Ternopil : TNEU, S. 86–88. [in Ukrainian].
9. Tsz, Lei. (2018) Kultura khudozhno-pedahohichnoho spilkuvannia yak fundamentalna osnova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [The culture of artistic and pedagogical communication as a fundamental basis of professional training of the future teacher of fine arts]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Seria 16. Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. pr. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. Vyp. 31 (41). S. 25–31. [in Ukrainian].

Palasevych I., Fedorovych A. Artistic-pedagogical communication as a tool formation of art-creative competence of preschooler

The article is devoted to the issue of the formation of art-creative competence of children as a result of the implementation of tasks of artistic-aesthetic development in a preschool education institution. Components of competence (emotional, cognitive, practical, valuable, creative) and the sequence of improvement are highlighted: from the emotional and aesthetic perception of art through the awareness of its features – to the assimilation of artistic practical skills and abilities and their independent (creative) application in practice.

It is proved that artistic-pedagogical communication, which should be deeply interpersonal, educational, and humane, is a necessary means of developing art-creative competence. Unlike artistic communication, it is not spontaneous, but is specially organized by the preschool teacher; involves educational influence and appropriate accompaniment for better understanding and comprehension of the artistic image by children. Its main means are: questions, artistic tasks, pauses for contemplation /

listening, suggestions, commenting, demonstration, contagion, comparison, etc. The preschool teacher does not impose his tastes, does not dominate, but «penetrates» the world of children's feelings, acts indirectly, offers, pays attention, without hindering aesthetic and creative manifestations.

It is emphasized that artistic-pedagogical communication is implemented during theoretical, practical, integrated classes with children, as well as various types of their activities: game, artistic-productive, artistic-speech, musical, theatrical, independent artistic activity, etc. Its tasks are as follows: to evoke an emotional attitude towards works of art; develop aesthetic vision, imagination and creativity; promote the emergence of associative relationships; to improve the ability to receive aesthetic pleasure; stimulate the desire to get acquainted with works of art, etc. Artistic-pedagogical communication provides appropriate conditions for the manifestation of children's artistic creativity.

Key words: artistic-aesthetic development of a preschooler; art-creative competence of a child, artistic-pedagogical communication, artistic communication, art, types of children's artistic-aesthetic activity.

УДК 374.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.41>

Паржницький В. В., Савенко О. О.

СВІТОВИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ЗАЛУЧЕННЯ ПІДПРИЄМСТВ ДО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті розкриваються світовий та український досвід залучення підприємств до розвитку освіти дорослих. Особлива увага відводиться розгляду провідних чинників професійного навчання дорослих на виробництві. Також висвітлено світовий досвід у сфері організації професійного навчання дорослих на виробництві. Доведено, що професіоналізація освіти дорослих потребує навчання на підприємствах. У відповідності з дослідженнями зарубіжних дослідників були розроблені моделі та форми навчання на виробництві, які допомагають вибудувати уявлення про свою проблему і прийняти рішення щодо професійного вибору дорослої людини. Охарактеризовані найбільш раціональні шляхи розвитку системи підготовки дорослих на виробництві за кордоном. Підкреслено важливість розвитку залучення підприємств до розвитку освіти дорослих в Україні на основі зарубіжного досвіду. Доведено, що практика організації освіти дорослих в зарубіжних країнах базується на різних формах залучення підприємств до цього процесу.

У статті зазначено, що світ перетворюється на ринок з високим рівнем конкуренції між країнами, а країни, які мають якісну систему неперервної освіти із залученням підприємств, стають лідерами в умовах цієї конкуренції. Оскільки вони мають можливість у короткі терміни відповісти на будь-який «виклик» підвищенням продуктивності праці. Основним показником конкурентоспроможності національних систем освіти, за оцінками Всесвітнього економічного форуму, є рівень розвитку систем перепідготовки персоналу на виробництві як основи формування неперервної освіти. Бальна оцінка України за цією складовою майже вівічі менша від країн-лідерів у рейтингу конкурентоспроможності (країни ЄС та США).

У статті було доведено, що коло обов'язків різноманітних підприємств, що залучаються до професійного навчання дорослих, постійно розширюється у напрямку сприяння професійному становленню самодостатніх громадян.

У статті підкреслюється, що концептуальними положеннями системи підготовки робітничих кадрів у провідних європейських країнах, таким чином, можна вважати: компетентнісний підхід та практикоорієнтованість освіти.

Ключові слова: підприємство, модель навчання на виробництві, дуальна освіта, освіта дорослих, освітні потреби.

Підкреслимо, що у суспільстві знань освіта дорослих на підприємстві як складник неперервної освіти впродовж життя входить до життєвої парадигми особистості, забезпечуватиме підготовку особистості до успішної життєдіяльності в особистому й професійному аспектах в умовах трансформаційних змін. Аби не відстати від прогресивних змін, людина має формуватися як така, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень під час виконання конкретних завдань на підприємстві. Мало побороти відстань між засвоєними знаннями й діяльністю людини, треба зробити знання, засвоєні під час трудової діяльності, основою всієї її поведінки і життя у будь-якій сфері, її сутнісною основою. Для такої людини навчання, отримання нової інформації під час практичної діяльності на виробництві має стати сутнісною рисою способу життя.

Зокрема людина повинна постійно навчатися на практиці. Це дасть змогу пристосуватися до умов існування і бути повністю придатною до повноцінного життя внаслідок функціональної грамотності. Усе це зумовлює втрату актуальності типу освіти без практичної діяльності на виробництві. Уже сьогодні необхідність освіти із залучення підприємств перестає бути прерогативою одного періоду в житті людини. Стає очевидним, що система освіти ХХІ ст. матиме дві невід'ємні, взаємопов'язані складові: освіта і виховання дітей та молоді і освіта дорослих.

Основне завдання першої складової – соціалізація і перша професійна орієнтація. Тоді як головне завдання другої складової полягає у коригуванні соціальних орієнтирів дорослої людини, а також розвитку її професійних знань і умінь з урахуванням практичної діяльності на виробництві.

Отже, основною теоретичною новацією сучасної освітньої парадигми стало розширення поняття освіти. Освіту сприймають як сукупність дій, спрямованих на зміни установок й моделей поведінки людини шляхом залучення підприємств для передавання їм нових знань, розвитку нових умінь і навичок впродовж життя.

Питання освіти дорослих, а поряд з ним, і питання щодо фахівців, які можуть здійснювати освітню діяльність в освіті дорослих вивчають такі вчені, як Аніщенко О. [20], Зінченко С. [14; 20], Карпенко М. [15], Лук'янова Л. [15], Сігасва Л. [15]. В напрямку вивчення розвитку особистості та виховання духовності складено праці Зайченко І. [13], Коберніком О. [16]. Тема, що визначає взаємозв'язок педагогіки з психологією, освічена в працях Муліки К. [17], Овчарової Р. [18], Панка В. [19], але в них недостатньо розкривається робота психолога чи педагога з дорослими. На жаль, в основному увага в досліджуваних питаннях в сучасній Україні приділяється напрямку професійної освіти, соціальної реалізації особистості або розвитку особистості взагалі як супроводжуючому ефекту в освіті дорослих. Окремо розглядається розвиток духовної культури, й не стільки особистості дорослої людини, скільки фахівця: наприклад, працівника педагогічного персоналу або психолога [14; 20]. Аналіз останніх публікацій та досліджень виявив, що недостатньо вивчається питання світового та українського досвіду залучення підприємств до розвитку освіти дорослих.

Тому вищеозначені питання потребують більш об'ємного погляду з точки зору світового досвіду залучення підприємств до розвитку освіти дорослих, оскільки є затребуваним як з боку науки, так із боку соціальної і практичної життєдіяльності.

Мета статті – дослідити світовий та український досвід залучення підприємств до розвитку освіти дорослих.

Чільне місце в розвитку концептуальних засад професійного навчання і розвитку виробничого персоналу в країнах ЄС відіграє концепція навчання впродовж життя, яка з самого початку формувалася як відображення зростаючого усвідомлення важливості знань і поступового підвищення їх ролі та освіченості населення для успішного розвитку суспільства і його громадян.

Особливістю й інноваційною сутністю цієї концепції є зрощення в її рамках двох логік – логіки освіти (розвиток здібностей громадян) і логіки промисловості (оптимальне використання людських ресурсів). Згідно з концепцією, кожен громадянин отримує можливість реалізувати свої освітні потреби в різних навчальних структурах, насамперед, на підприємствах, які стають «організаціями, що навчаються» і функціонують паралельно до існуючих систем формальної освіти і навчання. Головні її принципи і характеристики викладено в багатьох документах міжнародних організацій, Єврокомісії (ЄК), за якими чітко відслідковується динаміка і віхи розвитку концепції. До сучасних документів належать: Меморандум щодо освіти впродовж життя (2000), Копенгагенська Декларація (2002), Брюгзьке Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2012–2020 рр. (2010 р.) та ін. Перші варіанти концепції передбачали погляд на освіту як на систематично організовану інституціональну сутність, і до початку 90-х років ХХ ст. концепція майже не розвивалась. До неї повернулися тільки в зв'язку з погіршенням економічного стану в Європі в наслідок світової нафтової кризи, коли різко зросло безробіття серед молоді і стало очевидним, що більша частина отриманої освіти не знаходить запити на ринку праці. Під критику попали навчальні заклади, які не готують молодь до трудового життя.

Їх опрацювання дає змогу визначити професійне навчання і розвиток виробничого персоналу в країнах ЄС як комплекс педагогічних і організаційно-управлінських заходів, спрямованих на оволодіння працівниками знаннями, вміннями і навичками в обраній галузі професійної діяльності, розвиток їхньої компетентності, виховання професійної й корпоративної культури, а також уможливлення кар'єрного зростання і особистісного розвитку. Професійне навчання і розвиток виробничого персоналу може проводитися шляхом формального або неформального навчання або ж комбінації обох.

Таким чином, у секторі безперервної професійної освіти в країнах ЄС передача професійних знань традиційно пов'язана з робочим місцем і передбачає, головним чином, короткотермінові курси внутрішньофірмового навчання або ж курси, організовані компанією за її межами.

За європейськими словниками, «навчання на робочому місці» (on-the-job training) тлумачиться як «професійне навчання, яке здійснюється у звичайній робочій ситуації. Може бути єдиною формою навчання, а може поєднуватися з навчанням поза робочим місцем». За цим показником, 62% всього виробничого персоналу в країнах ЄС навчаються на робочому місці, що є характерною особливістю безперервної професійної освіти в Європі. Дані дослідження дещо конкретизували цей показник: рівень охоплення навчанням на робочому місці в середніх та великих підприємствах/організаціях є значно вищий, складаючи, відповідно, 75% і 82%. Аналогічна картина прослідковується і в аналізі за секторами: якщо в секторі послуг навчання на робочому місці складає 61%, то у виробничому секторі цей показник досягає 64%. У цілому, підтверджується положення про те, що передача професійних знань в структурі безперервної професійної освіти в країнах ЄС традиційно пов'язана з робочим місцем, доповнюючись в сучасних умовах широким спектром різних форм: відвідуванням конференцій, семінарів, ярмарок професій, лекцій (51%); самостійним навчанням (наприклад, електронним) (30%); участю в циклах навчання та якості (18%); робочою ротацією, обміном, прикомандируванням або навчальними візитами (18%) тощо.

Відносно новими формами безперервного професійного навчання на робочому місці є модель ротації, коли робоче місце (посаду) працівника, відсутнього з причини навчання, заміщає безробітний, а також програми обміну працівниками з іншими підприємствами для отримання досвіду роботи в умовах іншої корпоративної культури.

На розвиток яких умінь/компетенцій спрямовується професійне навчання на виробництві в країнах ЄС, та які з них є пріоритетними? Відлік часу щодо формування сучасних підходів до умінь/компетенцій виробничого персоналу необхідно розпочинати з важливої події у сфері європейської інтеграційної політики – прийняття в листопаді 2000 р. Меморандуму, який виніс в число пріоритетних завдань освоєння всіма громадянами ЄС нових базових умінь. Поняття нових базових умінь складає одне з центральних положень нової парадигми. Формування концепції нових базових умінь відображає завершення багаторічного етапу розробки підходів до умінь, компетенцій і кваліфікацій. Як зазначають дослідники, в новій концепції наголошується на більш широких знаннях і компетенціях на основі міждисциплінарного підходу. Такі ключові компетентності, як: уміння вчитися, спілкування іноземними мовами, підприємницькі уміння, здатність ефективно використовувати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій і електронного навчання, цифрова грамотність тощо стають набагато ціннішими за знання з окремих галузей.

Необхідно розглянути зарубіжний досвід (на прикладі США та Японії) у сфері налагодження взаємодії між освітою та ринком праці, механізми регулювання цієї взаємодії на сучасному етапі державотворення з метою їх практичного застосування відповідно до реальних соціально-економічних умов в Україні.

Спільним для цих країн є велика увага державних органів до професійної орієнтації як однієї з основних форм запобігання безробіттю. Профорієнтаційна робота і професійна підготовка визнані не тільки законодавчо, але й стали важливою функцією соціальної політики.

В Україні розвиток партнерських зв'язків між закладами професійної освіти і роботодавцями відбувається досить повільно. Тому актуальним для розв'язання цієї проблеми у нашій країні є досвід Франції, де поширеними формами взаємодії між навчальними закладами і представниками бізнесу (державними підприємствами) є:

- організація стажувань на підприємстві; допомога в модернізації навчального обладнання;
- участь професіоналів у процесі навчання;
- програми спільної підготовки спеціалістів ВНЗ і компаніями (взаємодія на етапі організації навчального процесу);
- участь роботодавців певної галузі в управлінні державними ліцеями (сільськогосподарська освіта);
- упровадження структур інформації (Союз вугільної та металургійної промисловості організує «урок виробництва»);
- створення професійних консультативних комісій, до яких входять представники промисловості, навчальних закладів, органів управління освітою, місцевих адміністрацій, робітників підприємств, які розробляють зміст навчальних програм за різними спеціальностями;
- сприяння працевлаштуванню випускників шляхом розподілу, за допомогою служб працевлаштування ВНЗ, пошук місця для стажування студентів самим навчальним закладом.

Таким чином, урахування в Україні на сучасному етапі державотворення європейського досвіду стосовно регулювання взаємодії освіти та ринку праці дасть змогу:

- удосконалити нормативно-правову базу, що регулює дане питання;
- створити організаційні структури на рівні держави (регіону), які б здійснювали координацію діяльності зацікавлених суб'єктів та несли відповідальність за забезпечення взаємодії освіти і ринку праці;
- підготувати пропозиції щодо удосконалення змісту і процесу підготовки спеціалістів;
- забезпечити зворотний зв'язок роботодавців з навчальними закладами;
- забезпечити незалежну оцінку якості підготовки спеціалістів.

Професійне навчання потребує як створення сприятливих для нього умов, так і відповідної координації. Так, з метою координації професійного навчання та виконання соціальних програм у Берліні створений Європейський центр розвитку виробничого навчання – так званий інститут обліку інформації про результати досліджень в області безперервної професійної освіти.

Концептуальними положеннями системи підготовки робітничих кадрів у провідних європейських країнах, таким чином, можна вважати: компетентнісний підхід (спеціальна, соціально-правова, персональна та ін.); практикоорієнтованість освіти; використання фондів підтримки професійного розвитку робітничих кадрів; стимулювання керівників організацій впроваджувати схеми підвищення кваліфікації робітничих кадрів; розробка єдиних стандартів в європейській системі підвищення кваліфікації.

Якщо акцентувати увагу на вітчизняному досвіді управління розвитком робітників, то підвищення кваліфікації робітничих кадрів в Україні має особливості та визначається Законом України «Про професійний розвиток працівників», згідно з яким основними напрямками діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників є планування потреб у розвитку, організація професійного навчання, стимулювання професійного зростання, проведення атестації та оцінка її результатів.

Тобто чинне законодавство не суперечить традиційним поглядам вітчизняних науковців на розвиток персоналу в організації. Але слід відмітити, що у наведеному законі з'являється поняття формального та неформального навчання персоналу. Такий розподіл є характерним для американської системи навчання персоналу.

Дуальна освіта – вид освіти, при якій поєднується навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації.

Основне завдання дуальної форми навчання є усунення основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолання розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом, та підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання.

Теоретична частина підготовки фахівця проходить на базі освітньої установи, а практична – на робочому місці. Студенти поєднують навчання та стажування на підприємстві. При цьому підприємства здійснюють замовлення освітнім установам на конкретну кількість фахівців певної спеціальності, працедавці беруть участь у формуванні навчальної програми. Зі свого боку роботодавці можуть мати різні форми співучасті у підготовці фахівців – повністю оплачують навчання; закуповують необхідне обладнання; покривають всі видатки, пов'язані з процесом їх виробничого навчання; виплачують грошові винагороди учням за використання їхньої праці тощо.

В Україні нині налічується не більше двох десятків корпоративних університетів, найвідомішими з яких є: Академія ДТЕК, Українська Аграрна Школа, Академія Deloitte, ПриватУніверситет, Академія бізнесу Ernst&Young, "SoftServeUniversity". Водночас, спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості таких освітніх установ і посилення їхнього впливу не лише на ринок праці, а й на ринок освітніх послуг.

Досліджуючи нормативно-правове забезпечення функціонування корпоративних університетів в Україні, встановлено, що їхню діяльність у першу чергу регулює Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12 січня 2012 р., який визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи професійного розвитку працівників [1].

Так, відповідно до статті 6 означеного Закону, «роботодавці можуть здійснювати формальне і неформальне професійне навчання працівників». Враховуючи, що «формальне професійне навчання працівників – набуття працівниками професійних знань, умінь і навичок у навчальному закладі або безпосередньо у роботодавця відповідно до вимог державних стандартів освіти, за результатами якого видається документ про освіту встановленого зразка», а неформальне – це «набуття працівниками професійних знань, умінь і навичок, не регламентоване місцем набуття, строком і формою навчання», можна вважати, що вітчизняні корпоративні університети надають неформальну професійну освіту [1]. Офіційні сайти основних корпоративних університетів поки що не містять жодної інформації про внесення до Державного реєстру навчальних закладів і проходження акредитації. Відповідно, незважаючи на те, що корпорації мають законодавче підґрунтя для організації корпоративної системи навчання персоналу на власний розсуд, сертифікати та інші документи про проходження навчання формально визнаються лише в межах організації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз світового та українського досвіду залучення підприємств до розвитку освіти дорослих засвідчив, що коло обов'язків різноманітних підприємств, що залучаються до професійного навчання дорослих, постійно розширюється у напрямку сприяння професійному становленню самодостатніх громадян.

Система організації професійного навчання дорослих на виробництві в Україні ще не сформувалась за зразком зарубіжних країн, як впорядкована сукупність взаємопов'язаних між собою інституцій, до основних завдань яких належить забезпечення потреб дорослих в освітніх послугах, а роботодавців – у кваліфікованій робочій силі.

Зростання ролі освіти дорослих на підприємствах обумовлене навчальними потребами дорослого населення в умовах швидкого розвитку та зміни виробничих технологій, змінюваною ситуацією на ринку праці.

Зважаючи на важливу роль професійного навчання дорослих у зарубіжних країнах на підприємствах, одним завдань якого є виявлення проблем та окреслення перспектив її розвитку як системи інституцій, що виконують завдання, пов'язані з побудовою кар'єри та освітою дорослих. Крім того, існує нагальна необхідність ухвалення Закону України «Про освіту дорослих».

Практика діяльності підприємств за кордоном засвідчила необхідність широкого запровадження спеціальних методик та підходів у навчанні дорослих осіб на виробництві та можливість повною мірою реалізувати дуальну модель професійного навчання.

У цьому контексті необхідно продовжити роботу над створенням сприятливих умов забезпечення доступності якісного професійного навчання на виробництві для різних категорій дорослого населення в Україні.

Використана література:

1. Про професійний розвиток працівників : Закон України від 12.01.2012 № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>
2. Про фінансування спільних українсько-німецьких науково-дослідних проектів у 2017 р. : Наказ МОН України № 425 від 20 березня 2017 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fea177485b.pdf>
3. Про освіту дорослих : проект Закону України. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=73746
4. Балашова Н. В. Змішано-дуальна форма – як один із напрямів розвитку інноваційної складової системи професійного навчання безробітних. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Економічні науки»*. 2018. № 28, частина 2. С. 116–119.

5. Баришніков В.М. Неформальне навчання в процесах соціальної адаптації переміщених осіб та учасників АТО. *Роль держави та громадського сектору в соціальній адаптації переміщених осіб із зони агресії РФ та учасників АТО* : зб. матеріалів Круг. столу до Дня захисника України, 17 жовтня 2018 р. Київ : ТОВ «Видавничий дім «АртЕк», 2019. С. 142–149.
6. Баришніков В.М. Інноваційні механізми надання соціальних послуг із залучення безробітних до підприємництва державною службою зайнятості. *Науково-практичне забезпечення надання публічних послуг в умовах децентралізації* : зб. матеріалів доповідей та тез Наук.-практ. інтернет-конф., 4 грудня 2019 року. Київ : ТОВ «Видавничий дім «АртЕк», 2019. С. 93–97.
7. Баришніков В.М. Інноваційні системи професійного навчання для формування та розвитку робітничих кадрів у країнах Європейського Союзу : наук. доповідь. Київ, 2019. 25 с.
8. Баришніков В.М. Освіта дорослих як важливий чинник сфери зайнятості в сучасних умовах децентралізації. *Інституційні трансформації ринку праці в умовах євроінтеграції* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 12 листопада 2019 р. Київ : ТОВ «Видавничий дім «АртЕк», 2019. С. 67–71.
9. Балашова Н. В., Грамма О. В., Ортікова Н. В. Використання професійної діагностики в роботі спеціаліста служби зайнятості: аналіт. записка. Київ, 2019. 20 с.
10. Стадник М. М., Савенко О. О. Вплив глобалізаційних процесів на розвиток системи освіти дорослих і ринок праці України: наук. доповідь. Київ, 2019. 66 с.
11. Грамма О. В. Вплив процесів глобалізації на формування перспективних професій в умовах ринку праці. *Глобалізація ринку праці: виклики для України* : матеріали Круг. столу, 11 грудня 2019 р. Київ: ІПК ДСЗУ, 2019. С. 44–49.
12. Грамма О. В. Професійний відбір на вакантні посади фахівців центрів зайнятості, які виконують функції кар'єрного радника. *Форум прямої демократії* : зб. матеріалів Наук.-практ. конф., 04 грудня 2019 р. Київ: ІПК ДСЗУ, 2019. С. 24–28.
13. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих пед. навч. закладів. Вид. 2-ге переробл. і допов. Київ, 2008. 528 с.
14. Зінченко С. В. Психологічні особливості неформальної освіти дорослих. *Наукова еліта у розвитку держав* : зб. матеріалів ІІ Міжн. наук.-практ. конф., 9–10 жовтня 2012 р. Київ : МОН України; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т екології економіки і права; Нац. центр «Мала академія наук України», 2013. С. 87–90.
15. Карпенко М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика: аналіт. записка. Київ : НІСД, 2010. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>
16. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах психолого-педагогічного проектування. Умань : УДПУ. 2010. URL: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm
17. Муліка К. М. Діяльність психологічної служби: методичні та етичні акценти : метод. посіб. Полтава, 2007. 283 с.
18. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учеб. Пособие для студ. психол. фак. ун-тов. Запоріжжя, 2003. 448 с.
19. Панок В.Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2011. 28 с.
20. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / Аніщенко О.В. та ін. Кіровоград, 2013. 182 с.

References:

1. Pro profesiynny rozvytok pratsivnykiv : Zakon Ukrayiny vid 12.01.2012 № 4312-VI. [On Professional Development of Employees: Law of Ukraine] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>
2. Pro finansuvannya spil'nykh ukraïyns'ko-nimets'kykh naukovo-doslidnykh proektiv u 2017 r. : Nakaz MON Ukrayiny № 425 vid 20 bereznya 2017 r. [On financing joint Ukrainian-German research projects in 2017: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1feal77485b.pdf>
3. Pro osvitu doroslykh : proekt Zakonu Ukrayiny. [On Adult Education: Draft Law of Ukraine] URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=73746
4. Balashova N. V. Zmishano-dual'na forma – yak odyin iz napryamiv rozvytku innovatsiynoyi skladovoyi systemy profesiynoho navchannya bezrobotnykh. [Mixed-dual form – as one of the directions of development of the innovative component of the system of vocational training of the unemployed] *Naukovy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya "Ekonomichni nauky"*. 2018. Vyp. 28, chastyna 2. S. 116–119.
5. Baryshnikov V.M. Neformal'ne navchannya v protsesakh sotsial'noyi adaptatsiyi peremishchenykh osib ta uchasnykiv ATO. [Informal training in the processes of social adaptation of displaced persons and participants of the ATO]. *Rol' derzhavy ta hromads'koho sektoru v sotsial'niyi adaptatsiyi peremishchenykh osib iz zony ahresiyi RF ta uchasnykiv ATO* : zb. materialiv Kruh. stolu do Dnya zakhysnyka Ukrayiny, 17 zhovtnya 2018 r. Kyiv: TOV "Vydavnychy dim "ArtEk", 2019. S. 142–149.
6. Baryshnikov V.M. Innovatsiyni mekhanizmy nadannya sotsial'nykh posluh iz zaluchennya bezrobotnykh do pidpryyemnytstva derzhavnoyu sluzhboyu zaynyatosti. [Innovative mechanisms for providing social services to attract the unemployed to entrepreneurship by the state employment service] *Naukovo-praktychne zabezpechennya nadannya pablichnykh posluh v umovakh det-sentralizatsiyi*: zbirnyk materialiv dopovidey ta tez Nauk.-prakt. internet-konf., 4 hrudnya 2019 roku. Kyiv : TOV "Vydavnychy dim "ArtEk", 2019. S.93 – 97.
7. Baryshnikov V.M. Innovatsiyni systemy profesiynoho navchannya dlya formuvannya ta rozvytku robitnychykh kadriv u kray-inakh Yevropeys'koho Soyuzu: nauk. dopovid'. [Innovative vocational training systems for the formation and development of workers in the European Union]. Kyiv, 2019. 25 s.
8. Baryshnikov V.M. Osvita doroslykh yak vazhlyvyi chynnyk sfery zaynyatosti v suchasnykh umovakh detsentralizatsiyi. [Adult education as an important factor in the field of employment in modern conditions of decentralization]. *Instyutsiyni transformatsiyi rynku pratsi v umovakh yevrointehratsiyi* : zb. materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 12 lystopada 2019 r. Kyiv : TOV "Vydavnychy dim "ArtEk", 2019. S. 67–71.
9. Balashova N.V., Hramma O.V., Ortikova N.V. Vykorystannya profesiynoyi diahnostryky v roboti spetsialista sluzhby zaynyatosti: analit. zapyska. [The use of professional diagnostics in the work of an employment service specialist]. Kyiv, 2019. 20 s.
10. Stadnyk M.M., Savenko O.O. Vplyv hlobalizatsiynnykh protsesiv na rozvytok systemy osvity doroslykh i rynek pratsi Ukrayiny: nauk. dopovid'. [The impact of globalization processes on the development of adult education and the labor market of Ukraine] Kyiv, 2019. 66 s.

11. Hramma O.V. Vplyv protsesiv hlobalizatsiyi na formuvannya perspektyvnykh profesiy v umovakh rynku pratsi. [The impact of globalization on the formation of promising professions in the labor market]. *Hlobalizatsiya rynku pratsi: vyklyky dlya Ukrainy*: mater. Kruh. stolu,, 11 hrudnya 2019 r. Kyiv : IPK DSZU, 2019. S. 44-49.
12. Hramma O.V. Profesiynny vidbir na vakantni posady fakhivtsiv tsestriv zaynyatosti, yaki vykonuyut' funktsiyi kar"yernoho radnyka. [Professional selection for vacant positions of specialists of employment centers who perform the functions of career counselor]. *Forum pryamoyi demokratsiyi i: zb. materialiv Nauk.-prak. konf.*, 04 hrudnya 2019 r. Kyiv : IPK DSZU, 2019. S. 24–28.
13. Zaychenko I.V. Pedagogika: navch. posib. dlya studentiv vyshchykh ped. navch. zakladiv. [Pedagogy: a textbook for students of higher education pedagogical institutions]. Vyd. 2-he pererobl. i dopov. Kyiv, 2008. 528 s.
14. Zinchenko S.V. Psykholohichni osoblyvosti neformal'noyi osvity doroslykh. [Psychological features of non-formal adult education]. *Naukova elita u rozvytku derzhav* : zb. materialiv II Mizhn. nauk.-prakt. konf., 9–10 zhovtnya 2012 r. Kyiv : MON Ukrainy; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova, In-t ekolohiyi ekonomiky i prava; Nats. tsentr «Mala akademiya nauk Ukrainy», 2013. S. 87–90.
15. Karpenko M. Osvita protyahom zhyttya: svitovyy dosvid i ukrayins'ka praktyka: analit. zapyska. [Lifelong learning: world experience and Ukrainian practice]. Kyiv : NISD, 2010. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>
16. Kobernyk O.M. Orhanizatsiya vykhovnoho protsesu na zasadakh psykholoho-pedahohichnoho proektuvannya. [Organization of the educational process based on psychological and pedagogical design]. Uman' : UDPU. 2010 URL: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm
17. Mulika K.M. Diyal'nist' psykholohichnoyi sluzhby: metodychni ta etychni aktsenty : metod. posib. [Activities of psychological services: methodical and ethical accents]. Poltava, 2007. 283 s.
18. Ovcharova R.V. Praktycheskaya psykholohyya obrazovannya : ucheb. posobye dlya stud. psykhol. fak. un-tov. [Practical psychology of education] Zaporizhzhya, 2003. 448 s.
19. Panok V.H. Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku praktychnoyi psykholohiyi v Ukraini : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra psykhol. nauk : 19.00.01. [Theoretical and methodological principles of practical development of psychology in Ukraine]. Kyiv, 2011. 28 s.
20. Suchasni tekhnolohiyi osvity doroslykh: posib. / Anishchenko O.V. ta in. [Modern technologies of adult education]. Kirovohrad, 2013. 182 s.

Parzhnyskyi V., Savenko O. Global and Ukrainian experience in involving enterprises in the development of adult education

The article reveals the world and Ukrainian experience of involving enterprises in the development of adult education. Special attention is paid to the consideration of the leading factors of professional training of adults at work. The world experience in the field of organizing professional training of adults at work is also highlighted. It has been proven that the professionalization of adult education requires training at enterprises. In accordance with the studies of foreign researchers, models and forms of on-the-job training were developed, which help to build an understanding of one's problem and make a decision regarding the professional choice of an adult. The most rational ways of developing the system of training adults in production abroad are characterized. The importance of developing the involvement of enterprises in the development of adult education in Ukraine based on foreign experience is emphasized. It has been proven that the practice of organizing adult education in foreign countries is based on various forms of involvement of enterprises in this process.

The article states that the world is turning into a market with a high level of competition between countries, and countries that have a high-quality system of continuous education with the involvement of enterprises are becoming leaders in the conditions of this competition. Because they have the opportunity to quickly, respond to any "challenge" by increasing labor productivity. The main indicator of the competitiveness of national education systems, according to the World Economic Forum, is the level of development of personnel retraining systems in production as a basis for the formation of continuous education. Ukraine's score for this component is almost half that of the leading countries in the competitiveness rating (EU countries and the USA).

The article proved that the range of responsibilities of various enterprises involved in professional training of adults is constantly expanding in the direction of promoting the professional development of self-sufficient citizens.

The article emphasizes that the following can be considered the conceptual provisions of the labor force training system in the leading European countries: competence approach and practical orientation of education.

Key words: *enterprise, on-the-job training model, dual education, adult education, education needs.*

FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF PROSPECTIVE ENGINEER'S PREPARATION PROCESS

The article studies the pedagogical foundations of the formation of professional and value orientations of prospective engineering specialists in higher technical educational institutions. Based on the analysis of modern approaches to the education of technical specialists, we determine peculiarities of the prospective engineers training focused on the formation of a professional and valuable attitude to the profession. The valuable approach to the training of professional engineering specialists is considered to be a necessary condition for the formation of a system of their universal and professional value orientations. The main professional and value orientations are revealed as a core characteristic of the prospective engineer's personality.

Professional training of engineering workers in higher technical educational institutions is defined as an organized process aimed at assimilating professionally necessary knowledge, mastering important skills in the organization of technological processes of industrial production, skills of a team leader. Effective training should be aimed at developing universal human, spiritual, national values of prospective engineers, their creative activity in the team work, ensuring self-realization and self-development of both their own and their subordinates in the process of work.

The stages of professional adaptation, professional intensification and professional identification of the training of prospective specialists in the engineering profile are described. The structural components of the training of prospective specialists in the engineering profile are characterized. The professional and value orientations of the prospective engineering specialist, which are formed in the process of humanitarian, engineering-theoretical, technological, practical, managerial, scientific-research, economic, economic-legal and environmental components of training, are substantiated. The effectiveness of the formation of professional value orientations of prospective engineers for the purpose of training highly qualified specialists of a technical profile in higher technical educational institutions is proven.

Key words: *higher technical educational institutions, professional training, prospective specialists in the engineering profile, individual values, professional value orientations.*

(статтю подано мовою оригіналу)

Modern trends of the socio-economic position of the state, the need for informatization and modernization of industrial production lead to the need to strengthen the role of higher technical educational institutions as generators of innovative activity in the field of training prospective engineering specialists. In today's conditions, higher technical education is an important factor and catalyst for the development of the intellectual and spiritual forces of society, which ensures the economic, cultural, and social revival of the state and the improvement of the nation's well-being. From this perspective, higher technical educational institutions should provide training of a highly qualified, competent, competitive engineering specialist, a responsible manager, capable of effective work in the team at the level of European and world standards, ready for constant professional self-determination, self-development, social and professional mobility.

State reforms of education in Ukraine are aimed at building the future of the country, oriented towards the European and global educational space, therefore special emphasis is focused on education based on values. Such transformations are aimed not only at European and world integration, but also at ensuring a high standard of living in the country, development of the economy, culture, quality education, and preservation of the ecosystem. This requires a change in value orientations in the education of prospective specialists, namely giving priority to the values of freedom, equality, solidarity, tolerance, respect for nature and responsibility [9].

At the time when society appeals to universal values, the priority task of training prospective engineers in higher technical educational institutions is the formation of their professional and value orientations, which ensure the stability of both the individual and society as a whole.

The issue of value orientations of prospective specialists is studied both in the works of foreign scientists (M. Weber, A. Maslow, T. Parsons, E. Fromm, etc.) and internal ones (I. Beh, T. Butkivska, M. Boryshevskyi, T. Kirylenko, V. Klymenko, N. Logvinova, S. Maksymenko, O. Svetlichnyi, O. Sukhomlynska, O. Yatsenko, etc.). According to the researchers' conclusions, it is the student years that are important in the formation of value orientations of the individual, which form an axis of consciousness on the basis of values and this axis determines the level of stability and consistency of actions and decisions, the orientation of interests and needs.

The value orientations of the individual are the basis for solving the problem of choice, as they help to distinguish the positive from the negative both in the internal and external world. According to I. Beh, the formation of value orientations is related to the motivational sphere of the individual. According to the scientist, only as a result of upbringing based on "I-motivation", that is, the core of the personality, stable self-worth and spiritual orientations of the individual can be formed [2, p. 125].

The issue of the content of engineering education, theoretical basis and features of the training of prospective technical specialists in higher technical educational institutions are investigated in the works of S. Artyukh, O. Baranets,

N. Bryukhanova, P. Darvall, E. Zeyer, O. Kovalenko, Zh. Martin, A. Melecinek, A. Nizovtsev, Yu. Pazynich, N. Tymkiv and others. Modern pedagogical technologies of professional training of prospective engineers are researched by O. Baranets, K. Gomoyunov, O. Padalka, S. Sysoeva; the organization of independent educational activities became the subject of study by I. Bendera, N. Holub, and V. Tyurina. The researchers focus on the diverse nature of the engineer's profession, who should not only make the right technical decisions, design and adjust the operation of devices, but also implement one's own ideas in practice, be a researcher, organize the work of a team, and be a leader.

Under such conditions, the need to develop innovative approaches to the organization of the education of prospective engineering workers becomes a priority, which involves qualitative changes in the system of guidelines for material and spiritual values, which directly affect the level of professional training of specialists, ensuring the implementation of the idea of forming national and universal values as a priority direction of the state policy in the field of education.

The analysis of scientific sources from modern perspective has shown the growing intensity of research of the education of prospective engineers, but the issue of forming professional value orientations in the process of their training in higher technical educational institutions remains insufficiently developed.

Aim of research. The realities of the modern system of higher technical education, oriented to the European and world space, require the professional development of the prospective engineer, who is a carrier of socio-cultural values. Therefore, we see the purpose of our article in understanding the concept of professional value orientation of prospective engineering specialists and researching the specifics and pedagogical foundations of their formation in the process of training in higher technical educational institutions.

The current stage of the development of the system of higher technical education is characterized by deep processes that lead to qualitative changes in the training of prospective engineering professionals based on humanistic principles. In the conditions of globalization, informatization, and updating of industrial production technologies, the effective functioning of an engineering specialist is possible provided that universal, national, professionally important value orientations are formed, which will ensure the stability of their personal and professional development, social mobility, creative personal position in professional activities, flexibility to transformations in industrial industry. These factors necessitate a transition from a traditional, knowledge-oriented paradigm of education to a value-oriented one that meets the current demands and development needs of both society and prospective engineering specialists.

The definition of value as a worldview principle determines the ways of perception and evaluation of the phenomena of reality by the individual, the concept of the formation of meaning and understanding in the process of communication. Value as a worldview principle means the procedure of establishing a logical emphasis, differentiating the essential and important from the changing and unstable processes or phenomena. Values are the cause and goal of active human actions, therefore they make up the motivational sphere of the individual. The idea of values as an evolutionary mechanism of transformation into a single standard for evaluating objects and processes, determining the criteria for their relationship with each other, with a certain standard, unites society and forms public opinion. The phenomenon of value also means individual moral and emotional satisfaction from observing value-meaningful ideals and principles [9].

Introduction of universal and professional values is the basis of the implementation of the value approach, which is one of the main methodological principles of training prospective engineering professionals in higher technical educational institutions. A value-based approach to professional training involves the formation of a system of value orientations of prospective specialists, which set a general orientation to the interests and aspirations of the individual, a hierarchy of individual preferences, a motivational activity program and, as a result, determine the level of readiness of the prospective specialist to implement life and professional plans [8].

Value orientations are the basis of the motivational and value sphere of the personality of prospective engineers; these values reflect the fact of engineer's inclusion in social relations, which is characterized by the unity of self-regulation and awareness of personal and professional self-development. The professional and value orientations of future graduates of higher technical educational institutions are currently an indicator of their readiness for future professional activity and an active role in public life.

The profession of an engineer, by its objective and communicative essence, combines innovative ideas, interdisciplinary knowledge and features of the environment with one's own personal capabilities of synthesizing information for the development of a new objective reality. Given the modern requirements for specialists in the technical field, the prospective engineer must be a designer, an organizer of the team work; developer of scientific and technical documentation, technical and technological projects, plans and regulations; the manager of the production process, the developer of measures to improve production efficiency and environmental protection. Other important professional and valuable characteristics of engineering specialists include the ability to use the means of production, management, practical, constructive-technological, research activities; the ability to introduce the achievements of modern science and production into the production process; the ability to use regulatory references, scientific and technical, production information [4].

Professional training of prospective specialists is implemented according to the following stages: professional adaptation, professional intensification and professional identification. An important factor that determines professional development at the stage of professional adaptation is the student's personal development. The stage

of professional intensification is characterized by the development of general and intellectual abilities, intellect, emotional and volitional regulation, self-management of the prospective specialist. The stage of professional identification, which involves the professional self-determination of an engineering specialist, is carried out as a result of the analysis of the internal resources of his personality, comparing them with the requirements of the profession [3].

The changes that occur during the stages of professional training of prospective specialists should be related to the orientation to human and life values. The main role in this process is given to the humanization of professional training: from natural and technical disciplines to philosophy, sociology, jurisprudence, etc. According to this approach, professional training should include the following aspects: approval of the concept of humanistic education; the introduction of the irrational component of human spirituality – universal scientific knowledge; ensuring people-centeredness of disciplines of the natural and technical profile [1].

We consider the professional training of engineering workers in higher technical educational institutions as a specially organized psychological and pedagogical process, which consists in the development of professionally important personality qualities of the prospective specialist in the technical sphere; it is also aimed at assimilation of professionally necessary knowledge, mastery of important skills of organization of technological processes of industrial production, work skills of a leader of a team of employees; and has the goal of forming a complete personality of a competent specialist in the technical field. Effective training should be aimed at universal, spiritual, national values; creative activity of future engineers in the workforce, ensuring self-realization and self-development of both their own and their subordinates in the process of organizing production.

The essential characteristic of the professional training of the prospective engineer is its implementation on the basis of general and personal development, goal setting in education, formulated in the context of humanistic psychological and pedagogical concepts of developing and personally oriented education, in organic unity with human values, that is, in conditions of deep personal interest in a certain kind activity. Under such conditions, the organization of training should take into account the experience of the personal and value attitude of the prospective engineering specialist to the world, others, and the profession.

The priority characteristic of the value-oriented personality of the prospective specialist of a technical profile is the development of his activity abilities. Therefore, it should not only be the transmission of knowledge of the subject, but the awareness of the educational material due to the feeling of need for it. The ability to self-organize and reflect is a specific feature of training prospective engineers in higher technical educational institutions.

V. Petruk emphasizes the importance of the specialist's professional and value orientations, motives for his activity, general culture, style of interaction with others, awareness of the world around him and himself in the world, the value attitude of the personality of the prospective engineer to the solution of professional tasks, who defines a competent specialist through his willingness to mobilize his own resources, organized into a system of knowledge, skills, abilities and personal qualities, necessary for the effective performance of professional tasks in both typical and non-standard situations [5].

Therefore, we define professional value orientations as a systemic component of the general professional culture of an engineering specialist due to his readiness for future professional activity according to high moral and spiritual norms and values.

The necessity to solve complex scientific, technical, organizational, management tasks in the course of professional activity requires, according to L. Tovazhnyanskyi, the formation of prospective engineers' skills and abilities to predict the consequences of their own decisions (social, economic, environmental, etc.) [6]. The professionalism of a modern specialist in the technical field is determined by his training in the industry, namely: organizational and managerial, design and construction, operational and technological, and scientific and research. Other important components of the professional training of prospective specialists in the technical field, as O. Romanovsky claims, are psychological, managerial, economic and legal [7].

Organizational and substantive components of the professional training of students in higher technical educational institutions include humanitarian, engineering-theoretical, technological, practical, managerial, scientific-research, economic, economic-legal, and environmental training, which provides for the formation of prospective engineering professionals in the relevant professional-valued profile orientations to future activities in the field of industrial production.

The characterized components of the professional training of the prospective engineer are attributed to the system of values of the general culture of the individual – legal, psychological, pedagogical, economic, ecological, aesthetic. Therefore, the goal of humanitarian training of a student of a higher technical educational institution is the formation of an intelligent specialist in the technical field who respects the rights and opinions of the people around him. Such training is aimed at forming a valuable attitude towards the individual, establishing his role and place in the national and world cultural environments. Humanitarian training involves the formation of basic value orientations, such as good, nobility, wisdom. Patriotism, love for the Motherland, nation, respect for national symbols, traditions, and language are necessary characteristics of a holistic, value-oriented personality of an engineering specialist. Other important professional value orientations include respect for human rights and freedoms, national dignity, honesty and decency, and observance of socially significant and professionally important norms of behavior. The general culture of the engineer, the culture of appearance or dress code, the culture of communication and behavior are also important.

Value orientations are directly related to activity, act as its update and regulator. Therefore, it is important in the process of engineering and theoretical training of prospective engineers, which involves the formation of professional knowledge, skills, and abilities based on knowledge of laws, principles and models of the industry, to form a valuable attitude to the engineering profession, conscientiousness in the performance of professional duties and tasks, responsibility for one's actions to oneself, colleagues, the state. The prospective engineer's acquisition of professional value orientations is important not only for production, but also for the specialist himself, as they enhance correct decisions.

In the process of technological training, which involves students' acquisition of higher technical educational institutions the technologies of industrial processing of materials and products, such important professional value orientations as cooperation, trust, mutual assistance, self-criticism of oneself and the results of one's work, demanding oneself, initiative and self confidence. Practical training of prospective engineers involves mastering the skills of implementing technological processes of industrial production of high-quality goods. Independence in decision-making and responsibility for the results of one's work; industriousness aimed at satisfying one's own requests and needs, the family, the state – these are the value orientations that are formed during the practical training of prospective engineering specialists.

Management training involves the formation of culture and management skills of the team; the ability to formulate and solve strategic and tactical tasks of industrial production; skills of the social organization of work, which meets modern market requirements based on the competition of technical ideas, high-quality goods and services. The goal of management training is the formation of such motivations for activity, features and qualities of a person, which are characteristic of an educated, creative, highly moral person and ensure the individual formation of the spiritual values of an engineer. Professional value orientations that must be formed in the prospective engineer as an employee and head of a team of employees are: humanity, respectful attitude towards others, benevolence in relations in the work team, reasonable demands, justice, mutual understanding, compassion, the ability to come to the rescue.

In the process of scientific and research training of prospective engineering specialists, they are involved in fundamental research in the field of modern industrial production, mastering the skills to apply engineering science innovations in the course of future professional activities. Therefore, important professional and value orientations, which are formed in students of engineering specialties in the course of their research activities, are the scientific culture of the prospective engineer, respect for the results of scientists' work; integrity, decency in applying the results of scientific research of colleagues.

Economic training of prospective engineers ensures the formation of their economic culture of professional activity in the conditions of a market economy, since the economic feasibility of production depends on the engineering decision of the technical worker. The system of values, which must be formed during the implementation of economic training, includes the economic literacy of the prospective engineering specialist, his economic culture, rational economic behavior. The system of state legal regulations, laws, rules is the basis of the economic and legal training of the prospective engineer, during which the legal and legal foundations of his professional activity are formed. Appropriate professional value orientations include: respect for private property rights; lawful behavior; compliance with the legality of actions of both one's own and those of one's subordinates.

In the process of ecological training of specialists of the "man-machine-environment" system, knowledge about the influence of production technologies and technical systems on the surrounding world and human health takes place. Professionally important values that are formed in the process of ecological training of prospective engineers are harmony with nature, respectful attitude to the natural resources of the state, responsibility for the ecological consequences of the production process.

Conclusions and research perspectives. Therefore, the combination of fundamental and applied knowledge, modern technologies, their effective application with a practical purpose is the main task of training technical specialists in their innovative activities in the field of industrial production, which necessitated the formation not only knowledge, abilities and skills, but also their personal professional and value orientations of prospective engineers. The professionalism and success of the prospective engineer, as evidenced by the results of our research, are determined by the level of his professional education, experience, individual abilities, a motivated desire for continuous self-education and self-development, a creative and professional and valuable attitude to professional activity.

Value orientations are one of the important characteristics of the prospective engineer's personality, and their development is one of the tasks of professional training of engineers in higher technical educational institutions. The effectiveness of the professional activity of prospective specialists in the technical sphere is ensured by thorough engineering education, which combines abstract and theoretical provisions and concrete tasks of industrial production, which in turn requires the implementation of a systematic approach to the organization of professional training (humanitarian, engineering-theoretical, technological, practical, managerial, scientific-research, economic, economic-legal and environmental) of prospective specialists of a technical profile.

The formation of professional and value orientations that ensure the effectiveness of the innovative and creative activity of an engineer in a broad social, cultural, and economic sense is determined in the context of meeting the material and spiritual needs of prospective engineering specialists through their awareness and acceptance of universal and professionally important ideals and values.

Further research can be aimed at the review of the results of approbation of the presented material in real conditions as well as the design of plans and programs for the formation of value attitude to professional training of prospective engineers in higher technical education institutions.

Bibliography:

1. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2010. С. 12–20.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
3. Коваленко Л. В. Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти: методичний посібник. Суми: Ніко, 2017. 192 с.
4. Пазиніч Ю. М. Роль інженерної педагогіки в сучасній освіті. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*: зб. наук. пр. 2009. № 3 (27), Ч. 2. С. 165–167.
5. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: дис. ... доктора наук: 13.00.04. Київ, 2008. 274 с.
6. Проблеми та перспективи формування національної науково-технічної еліти: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Харків: НТУ «ХПІ», 2002. Вип. 3. 293 с.
7. Романовский А. Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 490 с.
8. Тарарак Н. Г. Еволюція аксіологічних концепцій формування «ціннісних орієнтацій» в науковій думці. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Філософія. 2013. Вип. 41 (1). С. 151–160.
9. Яценко О. Ціннісно-орієнтована освіта: філософський вимір та актуальний суспільний запит. *Вища освіта України*. 2021. № 3. С. 20–26.

References:

1. Andruschenko, V. P., Bondar, V. I. (2010). Modernizatsiya pedagogichnoyi osvity vidpovidno do vyklykiv XXI stolittia [Modernization of Teacher Education in Respect of the Challenges of the 21st Century]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskogo derzhavnogo universytetu imeni V. O. Suhomlynskogo. Ser.: Pedagogichni nauky*. 1.28. P. 12–20. [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2006). Vykhovannya osobystosti: Skhodzhennya do dukhovnosti [Education of personality: Ascent to spirituality]. Kyiv: Lybid', p. 272. [in Ukrainian].
3. Kovalenko, L. V. (2017). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukrainskoi movy ta literatury v systemi pisliadyplomnoi osvity: metodychnyi posibnyk [Development of professional competence of a teacher of Ukrainian language and literature in the system of postgraduate education: methodical manual]. Sumy: Niko. P. 192. [in Ukrainian].
4. Pazynich Yu. M. (2009). Rol' ingenernoyi pedagogiky v suchasniy osviti [The Role of Engineering Pedagogy in Modern Education]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiya. Psychologiya. Pedagogyka*: zb. nauk pr. № 3 (27). P. 2, P. 165–167 [in Ukrainian].
5. Petruk, V. A. (2008). Teoretiko-metodichni zasady formuvannya bazovih profesiynih kompetentnostey u maybutnih fahivtsiv tehniknih spetsialnostey. [Theoretical and methodological principles of formation of basis professional competences in the prospective specialists of technical specializations]. *Dissertation of doctor pedahohichnykh Sciences*. Kyiv. P. 274 [in Ukrainian].
6. Tovazhnyanskiy, L. L., Romanovskiy, O. G. (2002). Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoyi naukovo-technichnoyi elity [Problems and perspectives of the formation of the national scientific and technical elite]. Kharkiv: NTU «HPI». P. 293 [in Ukrainian].
7. Romanovskiy, A. G. (1997). Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki inzhenera v vyshem uchebnom zavedenii k budushey upravlencheskoy deyatel'nosti [Theoretical and methodological basis for training an engineer in a higher education institution for prospective management activities]. *Dissertation of doctor pedahohichnykh Sciences*. Kyiv, P. 490. [in Russian].
8. Tararak N. G. (2013) Evolyutsiya aksiolohichnykh kontseptsiy formuvannya «tsinnisnykh oriyentatsiy» v naukoviy dumtsi [Evolution of axiological concepts of formation of «value orientations» in scientific thought]. *Visnyk Kharkiv'skoho natsional'nogo pedahohichnogo universytetu imeni H.S. Skovorody. Filosofiya*. Vyd. 41 (1), P. 151–160 [in Ukrainian].
9. Yatsenko O. (2021) Tsinnisno-oriyentovana osvita: filofsfs'kiy vymir ta aktualniy suspil'niy zapyt [Value oriented education: philosophical dimension and current modern request]. *Vyscha osvita Ukrainy*. № 3. P. 20–26 [in Ukrainian].

Романчук Н. О. Формування професійно-ціннісних орієнтацій у процесі підготовки майбутніх інженерів

У статті досліджуються педагогічні основи формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх інженерних фахівців у вищих технічних закладах освіти. На основі аналізу сучасних підходів до освіти фахівців технічного профілю визначаються особливості підготовки майбутніх інженерів зорієнтованої на формування професійно-ціннісного ставлення до професії. Ціннісний підхід до підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю розглядається як необхідна умова формування системи їх загальнолюдських і професійних ціннісних орієнтацій. Розкриваються основні професійно-ціннісні орієнтації як стрижнева характеристика особистості майбутнього інженера.

Професійна підготовка інженерних працівників у вищих технічних закладах освіти визначається як організований процес, спрямований на засвоєння професійно необхідних знань, оволодіння важливими вміннями організації технологічних процесів промислового виробництва, навичками роботи керівника колективу. Ефективна підготовка майбутніх інженерів має бути спрямована на загальнолюдські, духовні, національні цінності, їх творчу діяльність у трудовому колективі, забезпечуючи самореалізацію та саморозвиток як власний так і своїх підлеглих в процесі роботи.

Описуються етапи професійної адаптації, професійної інтенсифікації та професійної ідентифікації підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю. Характеризуються структурні компоненти підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю. Обґрунтовуються професійно-ціннісні орієнтації майбутнього інженерного фахівця, які формуються в процесі гуманітарної, інженерно-теоретичної, технологічної, практичної, управлінської, науково-дослідницької, економічної, господарсько-правової та екологічної складових підготовки. Доводиться ефективність формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх інженерів з метою підготовки висококваліфікованих фахівців технічного профілю у вищих технічних закладах освіти.

Ключові слова: вищі технічні заклади освіти, професійна підготовка, майбутні фахівці інженерного профілю, особистісні цінності, професійно-ціннісні орієнтації.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.43>

Рудик Т. О.

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ У ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання гуманізації освіти, гуманістичні аспекти інженерної освіти і роль математики у гуманітаризації освіти. Гуманізація освіти передбачає такий підхід до студента в процесі навчання, при якому він стає його рівноправним і активним учасником, особисто зацікавленим в отриманні освіти. Показано, що компетентнісний підхід націлений на гуманізацію освіти. Особливе місце відводиться проблемному навчанню, при якому викладач повинен створити такі умови навчального процесу, при яких студенти зрозуміють цінність математичної освіти для власного розвитку і в контексті майбутньої практичної діяльності і усвідомлюють доцільність вивчення математики. Приведено результати анкетування студентів другого курсу приладобудівного факультета Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, які показали, що застосування впродовж двох років проблемно-прикладного контексту при навчанні студентів математиці сприяє формуванню математичної компетентності студентів технічного університету і, відповідно, розвитку їх загальнокультурної і професійної компетентностей.

В Концепції розвитку природно-математичної освіти (STEM-освіти) підкреслюється суттєва роль математики в інтегративному підході реалізації природно-математичної освіти, тому актуальне значення набуває послідовне, ґрунтовне, якісне її викладання. Мета статті – обґрунтувати, що тільки математика є істинно гуманітарною дисципліною, тільки математика може бути стрижнем гуманітарної освіти і засобом розвитку інтелектуальних здібностей. Підкреслюється, що головним у вивченні математики є навчання доказу, тобто вдосконалення і розвиток здібностей учнів до побудови доказів. Виробляючи прихильність до доказів, ми виховуємо у людині повагу до розуму, а саме це – основа людяності.

Ключові слова: математика, гуманізація, освіта, анкетування, доказ, студенти, компетентнісний підхід, мотивація.

Розвиток природно-математичної освіти (STEM – освіти) в Україні базується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань для розв'язання практичних проблем для подальшого використання цих знань і вмінь у професійній діяльності. Відповідно до Концепції розвитку природно-математичної освіти основними завданнями STEM – освіти є формування навичок розв'язання складних практичних проблем, критичного мислення, організаційних та комунікаційних здібностей;

вміння оцінювати проблеми та приймати рішення, готовності до свідомого вибору та оволодіння майбутньою професією, математичної та природничої грамотності; всебічний розвиток особистості шляхом виявлення її нахилів і здібностей. В Концепції підкреслюється суттєва роль математики в інтегративному підході реалізації природно-математичної освіти, послідовне, ґрунтовне, якісне її викладання. В сучасному суспільстві математична освіта має стати особистісно-орієнтованою або концептуальною, націленою на посилення ролі математики в загальному розвитку особистості.

Методологічна значущість сучасної математики в гуманітарному пізнанні полягає в тому, що навіть студенти, далекі від математики, мають унікальну можливість усвідомити й зрозуміти, що можна вважати підставою добре формалізованої теорії, необхідною для аргументованого дослідження. Що таке доказ з математичної точки зору? Міркування, що використовують слова «значить», «таким чином», «отже», насправді не є доказами, оскільки логічні зв'язки підміняються в них поверхневими, суто психологічними асоціаціями. Для використання зазначених слів не на метафоричному рівні, а на рівні операціональному, потрібне знання хоча б деяких, доступних для всіх розділів математики. Якщо студенти гуманітарних спеціальностей відмовляються від цього, тим самим вони відмовляються від багатьох можливостей розвитку й обґрунтування своїх ідей. Тому одна з цілей навчання математиці гуманітаріїв – суто психологічна, що полягає у створенні нової психології навчання, паралельної звичайній, гуманітарній, з метою формування дисципліни мислення. Математично культурними людьми, які розуміють, що таке доказ, неможливо маніпулювати. А отже, математична освіта – шлях розвитку здатності самостійно мислити і чинити. Математика потрібна для інтелектуального розвитку особистості.

Мета статті – дослідити питання гуманізації освіти, гуманістичні аспекти інженерної освіти і проаналізувати роль математики у гуманітаризації освіти.

Гуманізація освіти передбачає такий підхід до студента в процесі навчання, при якому він стає його рівноправним і активним учасником, особисто зацікавленим в отриманні освіти.

Повинні бути створені такі умови для навчання студентів, щоб вони, крім набуття нових знань, умінь, досвіду роботи, могли:

- розуміти самих себе, свої можливості і прагнення, розуміти своє місце в суспільстві і своє призначення в житті;
- володіти здатністю самостійного усвідомленого вибору напрямку саморозвитку;
- найбільш повно розвинути, розкрити і реалізувати свої здібності та можливості, актуалізувати свій особистісний потенціал;

– бути активними суб'єктами процесу власної соціалізації в сферах діяльності, спілкування, самосвідомості;

– розвинути і розкрити свою індивідуальність, знайти і виразити себе.

Під гуманізацією освіти розуміється процес створення умов для самореалізації, самовизначення особистості студента в сучасному суспільстві, що сприяє розкриттю його творчого потенціалу, при якому відбувається формування ціннісних орієнтацій і моральних якостей студента.

До гуманістичних аспектів інженерної освіти слід віднести створення творчої атмосфери в навчанні фахівця, забезпечення можливостей загальнокультурного розвитку студентів, що відповідає формуванню загальнокультурної компетентності майбутніх бакалаврів технічних напрямків підготовки. Компетентнісний підхід, як було показано в [1], націлений на гуманізацію освіти. Реалізація компетентнісного підходу розглядається як один з головних механізмів підвищення мотивації студентів до здобуття якісної вищої освіти, прискорення їх соціального і професійного становлення [2; 3]. Особливе місце тут відводиться проблемному навчанню, при якому викладач створює в аудиторії проблемну ситуацію, формуючи у свідомості студентів мотив оволодіння необхідними знаннями [1]. В проблемному навчанні виникають пізнавально-спонукаючі мотиви безкорисливого пошуку знання, істини. Така мотивація служить активізації навчального процесу і підвищує ефективність навчання. У студента відбувається перебудова сприйняття, пам'яті, мислення, зростає інтерес до навчальної та майбутньої професійної діяльності, створюються передумови успішного виконання цієї діяльності.

В [1] приведені результати опитування студентів для дослідження значущості провідних мотивів їх навчальної математичної діяльності (комунікативних, професійних, творчої реалізації, навчально-пізнавальних) на початку і після закінчення навчання для 2-го курсу приладобудівного факультету Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського з використанням «Методики для діагностики навчальної мотивації студентів» (від 1 до 5 балів). При порівнянні результатів середньої значущості для студентів різних мотивів діяльності було встановлено, що показники студентів 2-го курсу підвищилися по трьох групах (комунікативні – з 3.43 до 3.51, професійні – з 4.2 до 4.27, творчій реалізації – з 3.2 до 3.28) в порівнянні з початком навчання в університеті. Таким чином експериментально досліджено, що застосування впродовж двох років проблемно-прикладного контексту в навчанні студентів математиці, що базується на використанні проблемних методів навчання, дослідженні прикладних завдань, застосуванні проблемних домашніх завдань теоретичного характеру для організації самостійної дослідницької діяльності студентів, використанні різних форм організації навчання, сприяє, як показали результати анкетування студентів 2-го курсу, формуванню математичної компетентності студентів технічного університету і, відповідно, розвитку їх загальнокультурної і професійної компетентностей.

Реалізація проблемно-прикладного контексту навчання математики сприятиме підвищенню мотивації студентів [4]. Інженерно-технічна освіта в XXI ст. обов'язково має враховувати нові відносини професійної діяльності майбутніх бакалаврів технічних напрямків підготовки з навколишнім середовищем, суспільством, людиною, тому особливо слід відзначити такий аспект гуманізації в навчанні студентів як становлення вміння оцінювати результати своєї діяльності і усвідомлювати за них відповідальність. Для майбутнього інженера це абсолютно необхідні якості, так як кінцеві продукти його професійної діяльності повинні бути спрямовані на благо України і світової спільноти в цілому.

Розглянемо питання про роль математики у гуманітаризації освіти. Зазначимо, що термін «гуманітаризація» розуміють, як правило, у наданні всій освіті рис гуманітарних наук, в орієнтації освіти на так звані «гуманітарії».

Однак, за Гегелем освіта – це сходження до загального. Привести свою індивідуальність у відповідність зі своєю розумною стороною, тобто зробити розум пануючим. Важливим у визначенні Гегеля є слово «сходження».

Воно, по-перше, передбачає працю, без якої немислима освіта. По-друге, освіта передбачає незавершеність. Освіту неможливо здобути раз і назавжди, її необхідно вдосконалювати все життя.

Ще одна важлива мета освіти – навчити людину бути вільною. Не можна розуміти свободу як відсутність обмежень. Людина, яка бажає виконання всіх своїх бажань, ніяк не може бути названа вільною. Така людина – раб своїх пристрастей. Людській свободі потрібно саме вчити, розвиваючи в собі здібності мислити і підпорядковувати свої пориви і позиви розуму.

Постає питання – як побудувати процес навчання? Прийоми та основи яких предметів дадуть змогу досягти формування духовно розвиненої, вільної особистості? Спроби зробити базовими предметами навчання історію, літературу, культуру, релігію виявляються неспроможними у своїй основі. Освіта передбачає створення непорушної основи, навколо якої збирається і систематизуються уявлення та навички людини.

Предмети так званого гуманітарного циклу схильні до змін, які залежать і від країни проживання, і від політики держави, і від окремих особистостей. Усі ці зміни ми добре бачимо, наприклад, протягом останніх років. Отже, гуманітарні дисципліни не можуть бути основою гуманітарної, та й будь-якої освіти. Звернемося до предметів так званого природничо-наукового циклу. Усі ці предмети, за винятком математики, мають особливість, яка робить їх також непридатними для ролі шуканого стрижня. Зауважимо, що засвоєння змісту цих предметів ґрунтується на вірі та примусі.

Як правило, студенти не можуть самі переконатися у справедливості законів, що вивчаються (закон всесвітнього тяжіння, теорія відносності, теорія атомного ядра тощо). Учень має просто вірити Ньютону, Копернику, підручнику, вчителю. Таким чином, і ці предмети, хоча й меншою мірою, ніж література та історія, привчають людину до панування авторитетів над її переконаннями та помислами.

Знання, які постачає математика, – це знання зовсім іншої структури. У них не потрібно вірити, тому що в математиці визнається істинним тільки те, що доведено. Студент сам переконується у справедливості результату, вивчивши доказ, або сам довівши його. Тобто він сам, за допомогою свого розуму вносить зміни у свої уявлення. Під час вивчення будь-якої математичної теореми, розв'язання будь-якої математичної задачі учень на практиці вчиться володарювати над своїми переконаннями та помислами. Математика, як навчальна дисципліна, являє собою відшліфовану століттями систему прекрасно підібраних вправ, виконання яких привчає людину до мислення. Саме в цьому і полягає справжня духовна культура, саме в цьому полягає мета гуманітарної освіти. Отже, тільки математика є істинно гуманітарною дисципліною, тільки математика може бути стрижнем гуманітарної освіти. Зрозуміло, сказане не варто розуміти так, що історія, література та інші предмети не важливі й не потрібні. Звичайно, потрібні. Але, щоб увесь цей набір предметів не перетворився на безформну масу, потрібна основа, стрижень. Таким стрижнем, що не дає змоги розсіпатися всій конструкції предметів, що вивчаються, є саме математика. Будь-яку теорему математики можна забути, викинути з курсу вивчення, але змінити її заради влади, натовпу, окремої людини неможливо. Така жорсткість і непіддатливість математики робить її стрижнем освіти, опорою і гарантією від виродження.

Кожен предмет вводить учня в певну область мислення. Однак, мислення може бути правильним або неправильним. Правильне мислення обов'язково поєднує в собі два компоненти – породження думки та підтвердження її істинності. Тільки навчання математиці сприяє розвитку обох цих компонентів мислення. Навички мислення, розвинуті математикою, потрібні будуть людині впродовж усього її життя для знаходження й обґрунтування правильності ухвалення рішень у всіх аспектах життя.

Сьогодні облаштування освіти, за якою вся освіта – гуманітарна, а в центрі її – математика, здається дивним. Однак, саме такою є структура освіти до XIX століття. Наприклад, Платон наголошував, що займатися математикою потрібно не заради практичних потреб, а щоб «полегшити самій душі її звернення від становлення до істинного буття».

Леонардо да Вінчі говорив: «Жодне людське знання не може називатися істинною наукою, якщо воно не пройшло через математичний доказ». Гуманітарний потенціал математики був відкритий ще греками і полягає він у доказах. Вивчивши готовий доказ, або знайшовши свій, людина сама, за допомогою свого розуму, вносить зміни у свої уявлення. Цим вона вчиться керуватися розумом у переконаннях і помислах.

Жодна інша дисципліна не може дати людині в цьому відношенні більше, ніж математика. Саме тому математика протягом двох з половиною тисячоліть існування гуманітарної освіти є її стрижнем. У середині XIX століття відбулося розмежування знання на гуманітарне і негуманітарне, в тому сенсі, як воно розуміється в даний час. Це сталося не само собою, а під гаслом «самовизначення». Одним з основоположників такого поділу був Вільгельм Дільтей.

З цього моменту виникло знайоме нам протиставлення гуманітарних та природничих наук. Змінилося також значення слова «гуманітарний». В даний час цей поділ оцінюється багатьма дослідниками як «трагічний розкол культури». В результаті «самовизначення» гуманітарних наук увагу освіти було переключено з освітнього впливу дисциплін на об'єкти їх вивчення. Це й спричинило розкол культури.

Що відрізняє освічену людину? Насамперед – уміння судити, правильні чи ні твердження іншої людини, уміння ухвалювати правильні самостійні рішення. Саме математика є засобом розвитку інтелектуальних здібностей і, саме тому, засобом морального виховання. Як контраргумент зазначається, що математиці в школах і у вищих навчальних закладах відводиться велика кількість годин, однак це не позначається практично ні на яких сторонах нашого життя. А раз так, то слід зменшити навантаження на учнів, зменшити кількість тем, що вивчаються, і кількість годин на вивчення предмету.

Одна з причин такого становища в тому, що, говорячи про математику, ми маємо на увазі грецьку математику, – не за змістом, а за характером. Основна відмінність цієї математики – наявність доказів. За такого розуміння математики, головним у її вивченні є навчання доказу, тобто вдосконалення і розвиток здібностей учнів до побудови доказів. Однак ні в сучасній школі, ні у вищому навчальному закладі цьому найважливішому моменту навчання увагу з різних причин практично не приділяють. Звісно, докази обов'язково присутні в підручниках, наводяться на лекціях, але не сприймаються студентами, а іноді й викладачами, як прояв сутності предмету. Вивчення доказів є для студентів неприсмною повинністю, а не школою правильного мислення. Тільки навчившись доводити, можна виробити потребу в пошуку істини, у доказах.

Усе це показує, що саме математика є стрижнем гуманітарної освіти – і щодо розумового розвитку, і щодо морального виховання, і щодо навчання вмінню бути вільною людиною. Зауважимо, що навчання людини математиці не є гарантією перетворення її на мислячу, вільну, високоморальну людину. Йдеться тільки про можливість. При цьому можливостей у математики принципово більше, ніж у будь-якої іншої дисципліни. У математиці визнається істинним тільки те, що доведено. Ні сила, ні навіювання, ні голосування тут не допоможуть. Доказ завжди звернений до розуму людини, тобто до того, що виділяє її з решти природи. Виробляючи прихильність до доказів, ми виховуємо у людині повагу до розуму, а саме це – основа людяності.

Щодня ми приймаємо рішення. Правильність цих рішень визначається не стільки накопиченими знаннями та досвідом, скільки рівнем інтелектуального розвитку людини, її моральним обличчям. Саме роль математики, як науки доказів, грає тут чільну роль.

Висновки. Педагогічний потенціал сучасної математичної освіти визначається у зв'язку з найважливішими аспектами розвитку особистості – інтелектуальним, творчим, духовно-моральним, естетичним, професійним.

Сьогодні математика – це універсальний засіб: 1) розвитку здібності мислення; 2) оволодіння основними методами інтелектуальної діяльності; 3) формування наукового світогляду, базових і професійних компетентностей, необхідних для життя в умовах сучасної цивілізації; 4) виховання ключових особистісних якостей – чесності, працелюбності, незалежності суджень та вчинків; 5) долучення учнів до радості творчості, інтелектуальної гри; 6) осягнення істини, гармонії та цілісності світоустрою. Сьогодні виникла потреба не просто в інноваційних методах навчання математиці, а в теоретичному осмисленні проблеми математичної освіти як засобу розвитку особистості. Математика змушує нас думати, аналізувати.

Використана література:

1. Рудик Т. О., Суліма О. В. Формування математичної компетентності майбутніх бакалаврів у процесі навчання математики в технічному університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2021. Вип. 80. Том 2. С. 116–121.
2. Rudyk T., Sulima O. To the question of the student's motivation for studying higher mathematics. *International scientific journal "Internauka"*. 2018. № 22(62). P. 42–44.
3. Рудик Т.О., Суліма О.В., Поліщук О.Б. Мотивація студентів до вивчення вищої математики. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : зб. наук. робіт учасників міжн. наук.-практ. конф., м. Одеса, 17–18 листоп. 2017 р. Одеса, 2017. Ч. 2. С. 39–42.
4. Rudyk T., Sulima O., Danilenko A. Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2022. Вип. 90. С. 118–123.

References:

1. Rudyk T.O., Sulima O.V. (2021) Formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnykh bakalavriv u protsesi navchannia matematyky v tekhnichnomu universyteti [The formation of mathematical competence of future bachelors in process of teaching mathematics in technical university]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seria 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv, 2021. Vyp. 80. Tom 2. S. 116–121. [in Ukrainian]
2. Rudyk T., Sulima O. (2018) To the question of the student's motivation for studying higher mathematics. *International scientific journal "Internauka"*. № 22(62). P. 42–44.
3. Rudyk T.O., Sulima O.V., Polishchuk O.B. (2017) Motivatsiia studentiv do vyvchennia vyshchoi matematyky [Motivation of students to study higher mathematics]. *Doslidzhennia riznykh napriamiv rozvytku psykholohii ta pedahohiky* : zb. nauk. robit uchashnykiv mizhn. nauk.-prakt. konf., m. Odesa, 17–18 lystop. 2017 r. Odesa. Ch. 2. S. 39–42. [in Ukrainian]
4. Rudyk T., Sulima O., Danilenko A. (2022) Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seria 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv, 2022. Vyp. 90. S. 118–123.

Rudyk T. The role of mathematics in the humanization of education

In the article there is considered the issue of the humanization of education, humanistic aspects of engineering education, and the role of mathematics in the humanization of education. Humanization of education involves such an approach to the student in the learning process, in which he becomes an equal and active participant, personally interested in receiving an education.

It is shown that the competence approach is aimed at the humanization of education. A special place is given to problem-based learning, in which the teacher must create such conditions for the educational process in which students understand the value of mathematics education for their own development and in the context of future practical activities and are aware of the feasibility of studying mathematics. The represented result of questionnaires of second-year students of the Instrument-Making Faculty of Kyiv Polytechnic Institute named after Igor Sikorsky show that the application for two years of problem-applied context in teaching students mathematics will help to the formation of mathematical competence of technical university students and, accordingly, to the development of their general cultural and professional competences.

The Concept of the development of science and mathematics education (STEM-education) emphasizes the essential role of mathematics in the integrative approach to the implementation of science and mathematics education, its consistent, thorough, and high-quality teaching. The purpose of the article is to substantiate that only mathematics is a truly humanitarian discipline, only mathematics can be the core of humanitarian education and a means of developing intellectual abilities. It is emphasized that the main thing in the study of mathematics is the teaching of proof, that is, the improvement and development of students' abilities to construct proofs. By developing a commitment to proofs, we foster respect for reason, which is the basis of humanity.

Key words: *mathematics, humanization, education, questionnaire, proof, students, competence-based approach, motivation.*

УДК 373.5.091

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.44>

Сердюк Г. А.

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Війна стала справжнім викликом для освітян. Під час воєнної агресії проти України особлива відповідальність покладається на вчителів-філологів. Ідеться про оновлені освітні цілі, високий рівень професійної компетентності. У статті проаналізовано стан розвитку дослідницької компетентності та основні підходи до підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури в період воєнного стану. Визначено місце дослідницької компетентності вчителя в науково-методичній системі закладів післядипломної освіти. Названо форми, методи, технології розвитку дослідницької компетентності вчителів рідної мови та літератури.

Проаналізовано контент сайтів інститутів післядипломної педагогічної освіти та зміст програм підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури. Обґрунтовано важливість розвитку дослідницької компетентності вчителя української мови та літератури. Використання дослідницької технології та методів наукового пізнання сприяє професійній самореалізації та відкриває перспективи для особистісного розвитку, формування критичного мислення та наукового світогляду.

За результатом емпіричного дослідження зроблено висновок про актуальність проблеми розвитку дослідницької компетентності, про поєднання теоретичної та практичної складових професійної підготовки до здійснення дослідницької діяльності, що реалізується в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Визначено, що система старшої профільної школи, яка проходить етап свого становлення, потребує вчителя-новатора, дослідника, нових підходів до форм, технологій організації освітнього процесу, змісту освітньої діяльності. Розглядаємо процес навчання як дослідництво. Використання технологій дослідно-орієнтованого навчання сприяє розвитку наукового світогляду учнів, дослідницьких навичок. Узагальнення результатів дослідження переконує в необхідності використовувати науково-методичний потенціал закладів освіти (шкіл/ліцеїв) для професійного розвитку вчителя української мови та літератури, створення розвивального середовища.

Ключові слова: дослідницька компетентність, дослідницька діяльність, учитель української мови та літератури, підвищення кваліфікації, розвивальне середовище.

За умов війни зміцнюється націотворчий контекст вивчення рідної мови та літератури. Формування системи світоглядних орієнтирів молодого покоління, національної свідомості здійснюється в освітньому процесі відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання [14]. Сьогодні вивчення української мови та літератури закладає основи моральності та духовності. Володіючи дослідницькою компетентністю, учитель української мови і літератури створює інноваційне середовище для засвоєння знань, опанування мовою, для розвитку особистості учня [17].

Мета статті – проаналізувати стан розвитку дослідницької компетентності вчителів української мови та літератури за умов воєнного часу.

Методологія дослідження полягає у використанні теоретичних методів (аналіз, синтез, конкретизація, порівняння, узагальнення). Методи емпіричного рівня (анкетування) дозволили визначити актуальність проблеми розвитку дослідницької компетентності вчителів української мови та літератури.

Досліджуючи проблему розвитку дослідницької компетентності вчителів-філологів у системі науково-методичної роботи ліцею, ми спираємося на наукові розвідки О. В. Артеменко, Л. О. Базиль, О. І. Земки, Л. В. Козак, Л. В. Коваленко, О. М. Куцевол, Л. І. Мацько, О. О. Островського, М. Пентилюк, К. А. Поселецької, О. М. Семенов, С. В. Сиваш, В. В. Сидоренко, С. О. Сисоєвої, Н. В. Тягло. Важливою умовою розбудови Нової української школи є спонукання особистості до самостійного й виваженого дослідження [15; 72]. З огляду на реформування системи профільної освіти та створення мережі профільних ліцеїв актуальною є проблема нових підходів до вдосконалення професійної майстерності педагогів.

Система методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, на думку науковців, передбачає розвиток дослідницького стилю діяльності, здібностей до творчої самореалізації [9]. Цінним для дослідження є твердження про методологічну складову науково-дослідницької діяльності. Вагомою є ідея про оволодіння методами наукового дослідження [20]. Про єдність теоретичної та практичної готовності здобувачів вищої освіти до організації дослідницької роботи, доброзичливий підхід у процесі взаємодії з учнями як умови формування дослідницької компетентності вчителів української мови та літератури зазначає Любчак Н. М. [10]. Вивчаючи проблему підготовки вчителів до організації науково-дослідницької діяльності учнів, Тягло Н. В. визначає завдання формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного, конструктивного, рефлексивного компонентів у системі післядипломної освіти [19]. У наукових розвідках Поселецької К. А. увага приділена проблемі креативного підходу в процесі фахової підготовки учителів-філологів [13]. Процес продуктивних змін професійної підготовки учителів передбачає розвиток інформаційної культури [11]. Базовими компетентностями вчителя, на думку Карпової Л. Г., є креативна, методична та дослідницька [3, 213].

Проблема формування досвіду із здійснення науково-дослідницької діяльності та розвитку дослідницької компетентності вирішується в системі післядипломної педагогічної освіти. Аналізуючи електронний

контент сайтів обласних інститутів післядипломної освіти, ми привертали увагу до змісту освітніх програм, форм наукової взаємодії та розглядали сайти як засіб популяризації дослідницької діяльності вчителів-словесників.

Зазначимо, що сайт Комунального закладу вищої освіти «Вінницької академії безперервної освіти» створив методичний кластер області з базою навчальних та методичних матеріалів. Модель «Індивідуальна траєкторія особистісного та професійного розвитку освітян», представлена на сайті, пропонує фахові курси, школи, семінари, тренінги, майстер-класи (синхронний режим) та пролонговану індивідуальну освітню програму (асинхронний режим). Дослідницька компетентність учителів-філологів названа в переліку професійних компетентностей, що визначені програмами підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури: «Інновації на уроках української мови та літератури, зарубіжної літератури» (Іваниця Г. А.), «Програма підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури» (Куц О. П., Петрина С. В.), «Формування цінностей учнів засобами словесності в контексті концепції «Нова українська школа» (Нежданова Л. І., Ткачук Т. П.) [4].

За умов воєнного часу для професійної мобільності освітян Волинський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти створив свою систему безперервної освіти. Для вчителів української мови і літератури запропоновані такі форми взаємодії: науково-практичні конференції, фестивалі освітніх інновацій, всеукраїнські круглі столи, семінари-практикуми, семінари-тренінги. У полі зору професійні питання: «Екологічність мовлення сучасного педагога: психолінгвістичний і комунікативний аспекти», «Мовно-комунікативна компетентність педагога», «Формування інноваційної компетентності педагогів», «Використання міжпредметних зв'язків у викладанні дисциплін суспільно-гуманітарного циклу», «Культура популяризації науки в сучасних інтернет-медіа»). Особлива увага приділена наданню соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям з дітьми в період воєнного конфлікту [1].

На сайті Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради є чимало корисних посилань щодо дій у надзвичайних ситуацій, дистанційної освіти в умовах воєнного стану. Увагу привертає розділ «Є мова – є майбутнє», у якому представлені нормативно-правові акти, монографічні матеріали. Програми підвищення кваліфікації вчителів-словесників передбачають розвиток професійних компетентностей з орієнтацією на Концепцію «Нова українська школа»: «Створення сучасного освітнього середовища» (Колесник К. І., Шуневич О. М., Полякова Т. М.), «Освітня програма підвищення кваліфікації вчителів (викладачів) української мови та української літератури» (Колесник К. І., Шуневич О. М.) [5].

Реалізуючи Стратегію популяризації української мови «Сильна мова – успішна держава», кафедра філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» організовує проведення комплексу всеукраїнських та регіональних заходів, спрямованих на популяризацію української мови. У закладі апробовані інноваційні моделі підвищення кваліфікації: дистанційна, пролонгована, інтегрована, дуальна, змішана тощо. Продовжує розбудову функціонування віртуальних педагогічних спільнот, віртуальних методичних об'єднань, блогів та інших вебресурсів педагогів. Реалізовано проєкт «Творчий педагог», що забезпечує підтримку експозиційного простору «Українська мова» в пілотному закладі освіти. Упроваджено проєкти з міжнародною підтримкою: «Підвищення рівня професійної компетентності вчителя української мови в умовах змішаного навчання», «Українська на щодень: студія вивчення мови». Освітньо-професійна програма курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури (Корицька Г. Р.) ставить за мету вдосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах модернізації освіти України [6].

Аналізуючи сайт Комунального закладу «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Львівської обласної ради, привертасмо увагу до розділу «Методика», де представлені блоги вчителів. У розділі «Заходи» (вкладки «Олімпіади», «Педагогічні конкурси») особливо цінним є Всеукраїнський конкурс фахової майстерності для вчителів-україністів, ініційований ЛОППО. Заслуговує на увагу досвід творчих майстерень кафедри гуманітарної освіти. Широкий вибір програм для вчителів-словесників сприяє реалізації ряду завдань: самовдосконалення в умовах особистісно зорієнтованого навчання (Пономарьова М. С. Програма «Розвиток професійних компетентностей учителів української мови та літератури»); формування компетентностей, які сприятимуть ефективній роботі педагога у форматі нової української школи (Заяць Л. В., Глухенька І. Є., Дутчак І. Є. Програма «Професійне зростання вчителя: крок за кроком»); ознайомлення з інноваційними методиками навчання та сучасними педагогічними технологіями (Белова О. І., Галамай О. С. Програма «Учитель та учень у світі змін») [7].

Полтавська академія неперервної освіти імені М. В. Остроградського пропонує програми короткотермінових форм підвищення кваліфікації (конференції, семінари, тренінги, круглі столи, практикуми, онлайн-марафони, вебінари, навчальні курси тощо). Забезпечує науково-методичний супровід тренінгових сесій, дистанційних консультацій протягом усього періоду навчання вчителів-філологів. Упровадження інновацій здійснюється через «Авторські творчі майстерні вчителів» (АТМУ). Дослідницька стратегія організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників Полтавської області підтримується в діяльності спеціальних дослідницьких груп (СДГ). Програми підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури зорієнтовані на розвиток загальних та професійних компетентностей (Коваленко О. П.) [12].

Основні форми фахової взаємодії вчителів-філологів, представлені на сайті Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, – це онлайн-семінари-практикуми, навчальні семінари, майстер-класи, вебінари, віртуальні технологічні майстерні, методичні онлайн-студії, онлайн-засідання круглого столу, подумна дискусія, семінари-тренінги, веб-конференції, авторські майстерні, віртуальні майстерні. Освітня програма підвищення кваліфікації вчителів-філологів розроблена відповідно до принципів Нової української школи (проектна група у складі Лавренчук В. П., Паніна Л. А.) [16].

На сайті Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (комунальний заклад) представлено організаційно-функціональну модель методичної діяльності інституту. Актуальними вважаємо рекомендації щодо організації освітнього процесу під час вивчення української мови і літератури в умовах воєнного стану. Проаналізовано зміст програм: «Розвиток професійних і мовленнєвих компетентностей учителів української мови та літератури» (Логвиненко Ю. В., Мазуренко В. О.), «Технології розвитку творчого та функціонального потенціалу педагогів» (Дудко Н. В.), «Основи формування дослідницької компетентності педагогів при виконанні наукових досліджень МАН» (Серих Л. В., Тихенко Л. В.), «Сучасні підходи у формуванні дослідницької компетентності педагогів при виконанні наукових досліджень МАН» (Серих Л. В., Тихенко Л. В.) [18]. Запропоновані програми дають можливість засвоїти теоретичні та практичні аспекти впровадження науково-дослідної роботи в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

На сайті Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти знаходяться заходи з підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури представлені серією семінарів-тренінгів, тематичних круглих столів. Тематика пов'язана з проектною діяльністю, особливостями освітнього середовища як простору мотивації, професійним стандартом учителя загальної середньої освіти в контексті розвитку компетентностей, організацією роботи науково-літературних студій як форми модернізації вивчення літератури. Удосконалення ключових компетентностей – мета освітніх програм, за якими проходять підвищення педагогічної кваліфікації вчителів-філологів (Комплексна програма підвищення кваліфікації учителів української мови та літератури (Місінкевич О. М., Манзюк С. А.) [21]. Тематика наукових досліджень викладачів, аспірантів, здобувачів стосується професійної компетентності, а саме: «Формування науково-дослідницької компетентності педагогічних працівників та учнів в сучасних умовах розвитку освіти» (кафедра менеджменту та освітніх технологій), «Удосконалення професійної компетентності педагогів-філологів щодо реалізації наскрізних змістових ліній навчальних програм закладів загальної середньої освіти» (кафедра теорії та методик суспільно-гуманітарних дисциплін).

Наукова взаємодія вчителів української мови та літератури організована на сайті Комунальний навчальний заклад «Черкаський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» через «Віртуальну академію методичних наук». У її структурі є такі підрозділи: «Педагогічні інтернет-клуби», «Інтернет-школа педагогічної майстерності», «Інтернет-школа психологічної грамотності», «Інтернет-школа гуманної педагогіки», «Інтернет-школа «Науково-методичний супровід системи внутрішнього забезпечення якості освіти», «Методичний центр інформаційних технологій», «Віртуальна школа молодого педагога», «Професійний розвиток працівників закладів професійно-технічної освіти», «Перспективний педагогічний досвід», «Творчі майстерні освіти Черкащини», «Педагогічна скарбничка освітян Черкащини». Пролонговані курси підвищення кваліфікації за накопичувальною системою передбачають виконання індивідуальних програм. Освітня програма підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури (Січкара С. І., Архипова В. П.) сприяє активізації професійного самовдосконалення [8].

На сайті Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області однією з популярних категорій є «Інноваційна педагогічна практика», де представлені суспільно-гуманітарні дисципліни та галерея «Світочі педагогічної майстерності». У переліку видів діяльності вчителів-філологів: педагогічна практика, обмін досвідом, педагогічний коворкінг, аудиторна практика, перевірка сформованості компетентностей, лекції, семінари, тренінги, майстер-класи, тематичні дискусії, етнографічна практика. Заслужує на увагу практика проведення виїзних методичних студій у формі практикумів, майстер-класів, тренінгів, практичних занять, навчальних практикумів, методичних трибун та дайджестів, відкритих мікрофонів, онлайн-трибун. Програма підвищення кваліфікації вчителів/викладачів української мови та літератури, українознавства (Вамуш А. А., Квітень Є. Д.) спрямована на мотивацію та формування професійних компетентностей [2].

В освітньому процесі, організованому Чернігівським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, застосовано проблемні, дослідницькі підходи. Освітні програми мають випереджальний характер: «Програма підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури», «Підготовка здобувачів освіти до інтелектуальних змагань із української мови і літератури» (Баран Г. В.), «Національно-патріотичне виховання здобувачів освіти у позакласній роботі з української мови і літератури», «Сучасний урок української мови й літератури: традиції й новаторство» (Гальонка О. А.), «Компетентнісний підхід до навчання мови і літератури», «Підготування здобувачів освіти до державної підсумкової атестації з української мови і літератури у форматі зовнішнього незалежного оцінювання» (Молочко С. Р.) [22].

З метою вивчення стану розвитку дослідницької компетентності вчителів-філологів у системі науково-методичної роботи освітніх закладів було здійснено експертну оцінку через узагальнення результатів анкетування. У якості експертів виступили 202 учителі, які представляли Львівську, Полтавську, Рівненську,

Сумську, Тернопільську, Чернігівську області. 55,4% учасників мали більше 20 років стажу педагогічної роботи, 22,8% – 11–20 років, 15,8% – 4–10 років. 54,5% респондентів зазначили, що питання розвитку дослідницької компетентності є пріоритетним у їхньому професійному саморозвитку. 129 (63,9%) респондентів зазначили, що протягом останніх двох років вони отримували науково-методичну підтримку щодо розвитку дослідницької компетентності на курсах підвищення кваліфікації, 126 (62,4%) – на освітніх платформах для вчителів української мови та літератури. Результати опитування допомогли виявити актуальність проблеми розвитку дослідницької компетентності в системі науково-методичної роботи закладів освіти (шкіл/ліцеїв).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що система педагогічних заходів, представлених на сайтах інститутів післядипломної педагогічної освіти, сприяє набуттю професійно необхідних знань та вмінь, створенню сприятливих умов для самоосвіти. Нетрадиційні форми науково-методичної роботи допомагають засвоїти передовий педагогічний досвід. Професійна взаємодія з проблеми розвитку дослідницької компетентності здійснюється в процесі самостійного опрацювання навчальних матеріалів та обміну досвідом під час вебконференцій, онлайн-спілкування, чат-консультування та на освітніх платформах для вчителів української мови та літератури. У програмах підвищення кваліфікації дослідницька компетентність не виокремлюється в переліку професійних компетентностей. Результати емпіричного дослідження (анкетування) підтверджують актуальність проблеми розвитку дослідницької компетентності вчителів української мови та літератури. Ми розглянули форми її організації та особливості науково-методичного супроводу в системі безперервної освіти. Наразі актуальною є проблема формування науково орієнтованого освітнього середовища в системі науково-методичної роботи закладу, що забезпечує здобуття профільної середньої освіти. Учителі-філологи повинні реалізовувати новий зміст освіти через науку, застосовуючи новітні технології навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов розвитку дослідницької компетентності вчителів-філологів у системі науково-методичної роботи ліцею.

Використана література:

1. Волинський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://vippo.org.ua/>
2. Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. URL: <http://ippobuk.cv.ua/>
3. Карпова Л.Г. Теоретико-методичні засади створення освітньо-розвивального середовища в спеціалізованих закладах загальної середньої освіти для обдарованих дітей: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Харківський національний педагогічний ун-т імені Г.С. Сковороди, Харків, 2019. 529 с.
4. Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти». URL: <http://academia.vinnica.ua/>
5. Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». URL: <https://www.zipponet.ua/>
6. Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради. URL: <https://www.zoippo.zp.ua/>
7. Комунальний заклад «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Львівської обласної ради. URL: <http://loippo.lviv.ua/>
8. Комунальний навчальний заклад «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». URL: <http://oipopp.ed-sp.net/>
9. Костікова І.І., Дерев'яно Т.Є. Дослідницька культура вчителів у системі методичної роботи школи. Харків : Вид. група «Основа», 2018. Вип. 5 (184). 128 с.
10. Любчак Н.М. Особливості формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури у процесі проєктної діяльності: дані емпіричного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжсузізський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 32. Том 2. С. 171–176.
11. Певсе А.А. Формування інформаційної культури майбутніх філологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, 2021. 25 с.
12. Полтавська академія неперервної освіти імені М. В. Остроградського. URL: <http://pano.pl.ua/ua/>
13. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. 2016. 339 с.
14. Про Стратегію національно-патріотичного виховання: указ Президента України від 18.05.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#n15>
15. Пшенична Л.В. Новий учитель Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2019. № 1 (85). С. 61–83.
16. Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <https://roippo.org.ua/ua/>
17. Сердюк Г.А. Дослідницька компетентність учителя української мови і літератури в контексті проблеми патріотичного виховання молоді. *Інноваційна професійна освіта. Професійна освіта для сталого розвитку: виклики в умовах воєнного стану, результати і перспективи* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (20 жовтня 2022 р.). Київ : ІПО НАПН України. Вип. 3(4). 2022. С. 253–256.
18. Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (комунальний заклад). URL: <http://www.soippo.edu.ua>
19. Тягло Н.В. Підготовка вчителів у системі післядипломної освіти до організації науково-дослідницької діяльності учнів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Запорізький національний університет, Запоріжжя. 2020. 275 с.

20. Темченко О.В. Науково-дослідницька діяльність учителя як засіб його професійного самовдосконалення. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія / Н.Г. Нічкало, Р.І. Черновол-Ткаченко, І.Ф. Прокопенко та ін. / Харків. 2020. С. 456–461.
21. Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <https://hoippo.km.ua>
22. Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського. URL: <https://choippo.edu.ua/>

References:

1. Volynskiy oblasnyi instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Volyn Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. URL: <http://vipppo.org.ua/> [in Ukrainian]
2. Instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity Chernivetskoï oblasti [Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi region]. URL: <http://ippobuk.cv.ua> [in Ukrainian]
3. Karpova L.H. (2019). Teoretyko-metodychni zasady stvorennia osvितno-rozvyvalnoho seredovyscha v spetsializovanykh zakladakh zahalnoi serednoi osvity dlia obdarovanykh ditei [Theoretical and methodological principles of creating an educational and developmental environment in specialized institutions of general secondary education for gifted children] : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi un-t imeni H.S. Skovorody, Kharkiv, 2019. 529 s. [in Ukrainian].
4. Komunalnyi zaklad vyshchoi osvity «Vinnytska akademiia bezpererвної osvity» [Communal institution of higher education “Vinnytsia Academy of Continuing Education”]. URL: <http://academia.vinnica.ua/> [in Ukrainian]
5. Komunalnyi zaklad “Zhytomyrskiy oblasnyi instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity” [Communal institution “Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education”]. URL: <https://www.zippo.net.ua/> [in Ukrainian]
6. Komunalnyi zaklad “Zaporizkyi oblasnyi instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity” Zaporizkoï oblasnoi rady [Communal institution “Zaporizhsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education” of the Zaporizhzhia Regional Council]. URL: <https://www.zoippo.zp.ua/> [in Ukrainian]
7. Komunalnyi zaklad «Lvivskiy oblasnyi instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity» Lvivskoi oblasnoi rady [Communal institution “Lviv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education” of the Lviv Regional Council]. URL: <http://loippo.lviv.ua/> [in Ukrainian]
8. Komunalnyi navchalnyi zaklad «Cherkaskiy oblasnyi instytut pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady» [Communal educational institution “Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of the Cherkasy Regional Council”]. URL: <http://oipop.ed-sp.net> [in Ukrainian]
9. Kostikova I.I., Derevianko T.Ie. (2018). Doslidnytska kultura vchyteliv u systemi metodychnoi roboty shkoly [Research culture of teachers in the methodical work system of the school]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», 2018. Vyp. 5 (184). 128 s. [in Ukrainian].
10. Liubchak N.M. (2020). Osoblyvosti formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity – maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury u protsesi proiektnoi diialnosti: dani empyrychnoho doslidzhennia [Peculiarities of the formation of research competence of students of higher education – future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of project activity: data of an empirical study]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka*. Drohobych: Vydavnychiy dim “Helvetyka”, 2020. Vyp. 32. Tom 2. S. 171–176. [in Ukrainian].
11. Pevse A.A. (2021). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh filolohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. [Formation of information culture of future philologists in the process of professional training] : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” / DVNZ “Pereiaslav-Khmelnyskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody”, Pereiaslav-Khmelnyskiy, 2021. 25 s. [in Ukrainian].
12. Poltavska akademiia nepererвної osvity imeni M.V. Ostrohradskoho [Poltava Academy of Continuing Education named after M.V. Ostrogradskiy]. URL: <http://pano.pl.ua/ua/> (data zvernennia: 20.03.2023). [in Ukrainian]
13. Poseletska K.A. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do pro fesiinoi samorealizatsii [Preparation of future teachers of philological specialties for professional self-realization] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriia i metodyka prof. osvity” / Vinnytskiy derzh. ped. un-t imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. 2016. 339 s. [in Ukrainian].
14. Pro Stratehiiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [On the Strategy of National and Patriotic Education] : ukaz Prezydenta Ukrainy vid 18.05.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#n15> [in Ukrainian]
15. Pshenychna L.V. (2019). Novyi uchitel Novoi ukrainskoi shkoly [New teacher of the New Ukrainian School]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 2019/ № 1 (85). S. 61–83. [in Ukrainian].
16. Rivnenskiy oblasnyi instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. URL: <https://roippo.org.ua/ua/> [in Ukrainian]
17. Serdiuk H.A. (2022). Doslidnytska kompetentnist uchytelia ukrainskoi movy i literatury v konteksti problemy patriotychnoho vykhovannia molodi [Research competence of the teacher of Ukrainian language and literature in the context of the problem of patriotic education of youth]. *Innovatsiina profesiina osvita. Profesiina osvita dlia staloho rozvytku: vyklyky v umovakh voiennoho stanu, rezultaty i perspektyvy: materialy IV Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii (20 zhovtnia 2022 r.)*. Kyiv: IPO NAPN Ukrainy. Vyp. 3(4). 2022. S. 253–256. [in Ukrainian].
18. Sumskiy oblasnyi instytut pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity (komunalnyi zaklad) [Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (communal institution)]. URL: <http://www.soippo.edu.ua/> [in Ukrainian]
19. Tiahlo N.V. (2020). Pidhotovka vchyteliv u systemi pisladyplomnoi osvity do orhanizatsii naukovy-doslidnytskoi diialnosti uchniv [Training of teachers in the system of postgraduate education for the organization of scientific research activities of students] : dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” / Zaporizkyi natsionalnyi universytet, Zaporizhzhia. 2020. 275 s. [in Ukrainian].
20. Temchenko O.V. (2020). Naukovo-doslidnytska diialnist uchytelia yak zasib yoho profesiinoho samovdoshkonalennia [Scientific research activity of the teacher as a means of his professional self-improvement]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy : monohrafiia* / N.H. Nychkalo, R.I. Chernovol-Tkachenko, I.F. Prokopenko ta in. / Kharkiv. 2020. S. 456–461. [in Ukrainian].

21. Khmelnytskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. URL: <https://hoippo.km.ua/> [in Ukrainian]
22. Chernihivskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity imeni K.D. Ushynskoho [Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky]. URL: <https://choippo.edu.ua> [in Ukrainian]

Serdiuk H. Development of research competence of teachers of Ukrainian language and literature in the conditions of martial law

The war became a real challenge for educators. During the military aggression against Ukraine, special responsibility rests on philology teachers. It is about updated educational goals, a high level of professional competence. The article analyzes the state of development of research competence and the main approaches to improving the qualifications of teachers of the Ukrainian language and literature during the period of martial law. The place of the teacher's research competence in the scientific-methodical system of post-graduate education institutions is determined. The forms, methods, and technologies of developing the research competence of native language and literature teachers are named.

The content of the websites of post-graduate pedagogical education institutes and the content of professional development programs for teachers of the Ukrainian language and literature were analyzed. The importance of developing the research competence of the teacher of Ukrainian language and literature is substantiated. The use of research technology and methods of scientific knowledge contributes to professional self-realization and opens perspectives for personal development, the formation of critical thinking and a scientific outlook.

Based on the results of the empirical research, a conclusion was made about the relevance of the problem of developing research competence, about the combination of theoretical and practical components of professional training for the implementation of research activities, which is implemented in the educational process of general secondary education institutions. It was determined that the system of the senior professional school, which is in the stage of its formation, needs an innovative teacher; a researcher; new approaches to the forms, technologies of the organization of the educational process, the content of educational activities. We consider the learning process as research. The use of research-oriented learning technologies contributes to the development of students' scientific outlook and research skills. The generalization of the results of the study convinces of the need to use the scientific and methodological potential of educational institutions (schools/lyceums) for the professional development of teachers of the Ukrainian language and literature, and the creation of a developmental environment.

Key words: *research competence, research activity, teacher of Ukrainian language and literature, professional development, development environment.*

УДК 378.147.091.31-059.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.45>

Сумнік Т. І.

РОЛЬ ПРЕС-КОНФЕРЕНЦІЙ ТА РОБОТИ В МАЛИХ ТВОРЧИХ ГРУПАХ ЯК ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕМИ «РОЗВИТОК ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ»)

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної педагогіки вищої школи, зокрема використанню на лекційно-практичних заняттях в умовах змішаного навчання таких інтерактивних методів, як прес-конференція та робота в малих творчих групах у процесі підготовки майбутніх медичних сестер у закладах вищої медичної освіти. У ній зосереджено увагу на розкритті особливостей використання цих методів як цілком самостійних, так і у поєднанні в межах вивчення однієї навчальної теми. Було з'ясовано, що у науковій літературі ці методи розглядаються двояко: як власне метод навчання у вищій школі, так і організаційна форма освітнього процесу. Було наголошено на різниці цих двох дидактичних категорій та детально розглянуто їх у статусі методів інтерактивної технології навчання, що засновані на імітаційній діяльності студентів, яка максимально наближає їх до майбутньої професії медичної сестри. Для прикладу демонстрації варіантів поєднання методів прес-конференції і роботи в малих творчих групах нами було обрано дисципліну «Педагогіка та мистецтво викладання», що адресується студентам магістратури спеціальності 223 «Медсестринство», на матеріалі теми «Розвиток вищої медичної освіти в Україні». Було запропоновано один із варіантів такого поєднання аналізованих методів як самостійне опрацювання студентами вивченого матеріалу з теми в позааудиторний час за допомогою застосування роботи в малих творчих групах та прес-конференції безпосередньо на практичному занятті. Оскільки ці методи є імітаційними рольовими іграми, було запропоновано репертуар можливих ролей для студентів, подано матеріали для складання повідомлень «спікерів», варіанти запитань для «журналістів», тематику коментарів для «активних слухачів». З цією метою було описано етапи діяльності студентів і викладача та представлено структуру проведення фрагменту практичного заняття із застосування методу прес-конференції.

Ключові слова: розвиток вищої медичної освіти в Україні, заклади вищої медичної освіти, підготовка медичних сестер, метод прес-конференції, метод роботи в малих творчих групах, інтерактивна технологія навчання, комунікативна взаємодія викладача і студентів, самостійна робота здобувачів освіти.

В умовах трансформаційних процесів у системі вищої освіти України, пов'язаних із запровадженням дистанційного та змішаного навчання у зв'язку з низкою об'єктивних причин, які зумовлені карантинними обмеженнями та воєнними діями на території нашої держави, постає необхідність пошуку різноманітних організаційних форм, методів, прийомів та технологій, які б сприяли активізації розумової та творчої активності здобувачів освіти, створенню сприятливої психологічної атмосфери у колективі. На нашу думку, з поставленими новими завданнями перед вищою школою, може впоратись викладач, застосовуючи інтерактивну технологію навчання, а саме поєднанням таких її методів, як прес-конференція та робота в творчих групах. Такі методи навчання можуть запроваджуватися як під час проведення лекційно-практичних занять, з метою перевірки рівня засвоєння теоретичного матеріалу, виконання самостійних та індивідуальних завдань, презентації науково-дослідницьких проєктів студентської молоді.

Різним аспектам використання інтерактивних методів та технологій навчання присвячено чимало наукових праць вітчизняних дослідників. Так, застосування інтерактивних технологій у практиці роботи викладачів вищої освіти розкрито у статті О. Комар [4]. Місце та роль інтерактивних методів навчання з'ясовано у колективній монографії Д. Антюшко, В. Володавчик, Л. Сєноґонової [3]. Особливості впровадження інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх медичних фахівців подано у публікації О. Разнатовської, О. Мурзіної, О. Потоцької, Г. Алексєєвої [10]. Методику проведення прес-конференції у підготовці здобувачів вищої освіти презентовано у роботах О. Лілік [8], В. Старости, Я. Гасинець [11]. Однак проблемі поєднання таких інтерактивних методів навчання, як прес-конференція і робота в малих творчих групах, у науковій літературі приділено недостатньо уваги. Це і зумовило написання статті.

Метою статті є з'ясування можливих варіантів поєднання прес-конференції з роботою в творчих групах, алгоритму використання таких методів у процесі підготовки майбутніх медичних сестер (на матеріалі вивчення освітнього компонента «Розвиток вищої медичної освіти в Україні»).

Методами дослідження були: теоретичний аналіз літератури з проблеми, збір матеріалу, узагальнення й систематизація його, моделювання.

З аналізу наукової літератури випливає, що прес-конференція розглядається як зустріч представників масмедіа з державними службовцями, діячами суспільно-політичних організацій, керівництвом комерційних установ та підприємств, лідерами громадських думок, яка покликана надати ЗМІ важливі матеріали про проміжні або кінцеві результати їхньої діяльності чи анонси нових проєктів. Академічний тлумачний словник української мови подає таке визначення прес-конференції: «бесіда, зустріч державних, політичних, громадських, наукових діячів з представниками преси, радіо, телебачення з питань, що цікавлять широку громадськість» [1].

Прес-конференція може розглядатись і як метод навчання у межах інтерактивної технології, сутність якої полягає у здійсненні прямої та зворотної взаємодії між викладачем і студентами; забезпеченні технологічного доступу до навчального матеріалу з активним використанням гіпертекстового способу трансформації інформації; адаптації системи навчання з врахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти; організації спілкування; можливості управління навчальною діяльністю студентів. В. Староста та Я. Гасинець прес-конференцію визначають як нетрадиційну організаційну форму навчання, особливість якої полягає у використанні групової та фронтальної форм, як на етапі підготовки, так і під час проведення всього заняття [11]. Подібне визначення навчальної прес-конференції подає і О. Лілік, зазначаючи, що «метою прес-конференції як форми навчання є виявлення вмінь студентів представляти результати власних досліджень, висловлювати і відстоювати власну точку зору, формулювати запитання і відповіді на них, вести дискусію, робити висновки й узагальнення, проводити інтерв'ювання» [8]. Л. Покась пропонує у складі шкільної конференції, як нетрадиційної форми навчання, розглядати окремо навчальну конференцію та прес-конференцію. На думку автора, метою навчальної конференції є розширення та поглиблення теоретичних знань з теми, формування у здобувачів освіти мотивації до навчання, активізації їх самостійної діяльності на занятті та в позааудиторний час, залучення до роботи на занятті пасивних учнів, розвиток практичних навичок роботи в команді, сприяння розвитку пізнавальних та творчих здібностей. А прес-конференція – «це різновидність інтерв'ю з великою кількістю інтерв'юєрів, які задають запитання одному або кільком особам, добре інформованим з обговорюваного питання» [9, с. 31]. Завдання прес-конференції полягають в навчанні здобувачів освіти вести діалог, чітко та коректно формулювати запитання, логічно та правильно будувати відповіді, доречно добирати аргументи, спростовувати хибні позиції інших, експромтом відповідати на проблемні запитання, впевнено виступати перед аудиторією, уважно та толерантно слухати один одного, розвивати навички розв'язувати проблемні ситуаційні завдання, застосовувати набуті знання на практиці [там само]. Т. Крашеніннікова та А. Подворчан вважають, що прес-конференція є ефективною організаційною формою проведення практичних занять в закладах вищої освіти [6, с. 23].

Водночас З. Курлянд розглядає прес-конференцію як метод рольової гри, яка спрямована на узагальнення знань з теми, розвиток уміння формулювати та точно висловлювати власну думку, аргументовано її відстоювати, виділяти головне серед другорядного в інформації, комунікувати [7]. Прес-конференцію як метод рольової гри презентують Л. Кондрашова, О. Лаврентьєва, Н. Зеленкова, зазначаючи, що вона є імітацією реального дійсного суспільного досвіду на основі розподілу ролей серед учасників освітнього процесу – ведучого, виступаючих, журналістів, запрошених [5].

Як видно з наукової літератури, прес-конференцію вчені трактують двояко: як організаційну форму або як метод навчання. Ми схильні до думки, що прес-конференція може проявлятися в обох вимірах. Як метод навчання, тобто рольова імітаційна гра, використовується на лекційно-практичних заняттях у вищій школі за умови, якщо вона застосовується для розв'язання одного із завдань освітньої мети, складається з певного набору методичних прийомів (дій) і триває в часі не протягом всього заняття, а фрагментарно, тобто 10–15 хв. Так, наприклад, О. Разнатовська, О. Мурзіна, О. Потоцька, Г. Алексєєва зазначають, що метод прес-конференції у ході лекційного заняття застосовується перед початком викладу лекційного матеріалу викладачем, студенти мають можливість записати письмові запитання і лектор дає відповіді на них [10, с. 86].

Щоб ефективно провести прес-конференцію, викладач враховує, що цей метод складається з трьох етапів: підготовчого, власне проведення прес-конференції та завершального. На підготовчому етапі викладач визначає тему, мету, завдання, тип конференції, здійснює розподіл ролей між студентами, складає план її проведення. До репертуару ролей входять: модератор, спікери, представники масмедіа, організатори прес-конференції. Підготовча робота здійснюється заздалегідь до проведення практичного заняття. У підготовчий період викладач консультує виконавців ролей, допомагає формулювати запитання, готувати відповіді на них, перевіряє виступи спікерів, доповнює чи скорочує тексти виступів, допомагає підготувати презентації, орієнтує реакцію спікерів на незручні запитання «журналістів», рекомендує список літератури з теми прес-конференції тощо. Працюючи з модератором (ведучим) викладач проводить інструктаж щодо регламенту часу проведення прес-конференції. На підготовчому етапі студенти виготовляють таблички з назвами виконуваних ролей. На основному етапі (власне проведення) прес-конференції викладач може сам виконувати роль модератора, здійснювати корегування процесу обговорення, слідкувати за ходом та регламентом конференції, кількістю виступів різних представників. Проте, якщо прес-конференція проводиться уже не вперше, то роль модератора, як правило, виконує один зі студентів групи. На завершальному етапі обов'язково проводиться обговорення результатів прес-конференції, взаєморецензування виконання ролей та оцінювання викладачем діяльності академічної групи на занятті.

Водночас варто зазначити, що на підготовчому етапі прес-конференції після оголошення викладачем теми, студенти об'єднуються в малі творчі групи відповідно до розподілу ролей. У кожній групі визначається або обирається консультант, який розподіляє обов'язки та доручає виконання окремих завдань. Як, наприклад, «журналістам» дібрати й сформулювати можливі запитання до спікерів, групі спікерів визначитись, про які аспекти з виучуваної теми слід повідомити під час виступу, а також визначити прогнозовані запитання від ЗМІ у вигляді тез відповіді на них. До групи спікерів входить і модератор, вони разом складають регламент проведення, визначають порядок виступів та готують презентацію. Консультантом в цій групі

є викладач. Таким чином поєднуються два методи навчання – рольова гра «прес-конференція» та робота в творчих групах. Детальніше зупинимось на особливостях другого методу. Цей метод вчені зараховують до складу інтерактивної технології, яка спрямована на співнавчання, взаємонавчання, у ході якого і студент, і викладач є рівнозначними, рівноправними суб'єктами навчання, усвідомлюють спільну мету своєї діяльності, взаємоаналізують результати співпраці. О. Комар пропонує роботу в малих групах розглядати як кооперативну навчальну діяльність студентів, які об'єднанні спільною навчальною метою [4]. Автор вказує, що за такої організації освітнього процесу викладач опосередковано керує роботою кожного студента за допомогою завдань, якими він спрямовує діяльність групи [там само].

На думку А. Буряченко, Д. Гризоголазова, А. Славкової, результатами роботи в малих творчих групах є вдосконалення комунікативних умінь і навичок студентів, формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи, тренінг кооперативної поведінки, адаптація та заохочення до гнучкої зміни соціальних ролей відповідно до навчальної ситуації, прийняття правил спільної діяльності та моральних норм команди, корегування негативних чи помилкових думок, активізація освітньої діяльності студентів, ідентифікація з досягненнями групи та подолання егоїстичних настанов, підготовка до майбутньої професійної роботи в колективі [2, с. 65].

Як стверджує колектив авторів монографії «Інтерактивні методи навчання у вищій школі» [3, с. 102], метод роботи в малих групах ґрунтується на таких принципах:

- соціальна взаємодія членів групи, їхня міжособистісна підпорядкованість один одному;
- визначення чисельності учасників групи на основі складності та кількості творчих завдань, що будуть розв'язуватись під час заняття;

- рівномірного розподілу завдань за складністю виконання між усіма членами групи;
- визначення успішності за результатами виконання завдань поширюється на всіх членів команди.

До перерахованих принципів, можна додати ще й принцип вибору оптимального способу розподілу студентів за малими творчими групами, оскільки, як про це свідчить практика, спостерігаються різні варіанти об'єднання учасників в групи, зокрема авторитарний поділ (здійснюється викладачем), довільний (за розрахунком), за бажанням студентів, поєднання студентів, які сидять поруч у групі. Групи можуть формуватися також за рівнем успішності студентів: на групу, до якої входять лише сильні студенти, на групу зі студентами середньої підготовки та групу зі слабкими студентами. Цей варіант розподілу дає змогу викладачеві використовувати диференційовані завдання за складністю для кожної з сформованих груп.

Однак за яким би принципом не сформувалася кожна із малих груп, студенти самостійно визначають в середині групи для себе ролі, серед яких можуть бути: організатор діяльності групи (капітан команди); реєстратор, який фіксує результати проведеної роботи; доповідач, який звітує про виконане групове завдання перед аудиторією; критик (рецензент), який задає уточнюючі запитання, щоб група краще виконала завдання та слідкує за часом відведенням на його виконання тощо.

Автори також зазначають, що застосування методу роботи в малих творчих групах має такі етапи, як:

- 1) підготовчий (складається з розподілу студентів на групи, їх розміщення в аудиторії, висвітлення викладачем перед групами сутності поставлених завдань та ситуацій, попереднє обговорення та уточнення організаційних моментів, напрацювання загальних позицій в кожній із груп щодо розв'язання поставлених завдань);

- 2) основний (презентація напрацювань та позицій кожної з груп, постановка необхідних запитань до учасників інших команд, формування спільної думки);

- 3) рефлексія (підбиття підсумків) висловлення викладачем власних оцінних тверджень щодо запропонованих шляхів розв'язання сформульованої на початку проблемної ситуації, здійснення порівняльного аналізу роботи малих груп, оголошення балів за виконану роботу) [там само, с. 104].

На нашу думку, метод роботи у малих творчих групах може мати й слабкі сторони. Це пов'язано з тим, що не всі члени групи можуть бути вмотивованими до виконання групових завдань і розраховувати на активну роботу інших учасників команди. З огляду на це, викладач може використовувати авторитарний стиль управління освітнім процесом і безпосередньо впливати на тих, хто ухиляється від виконання завдань або активної участі у груповій роботі. Якщо викладач виявляє частково вмотивованих на виконання завдань студентів то він доручає їм виконання ролі організатора діяльності в групі (лідера) або критика, це спонукатиме таких студентів до активізації своєї діяльності.

Метод роботи в малих творчих групах ефективно може поєднуватися не лише з прес-конференцією, а й з такими інтерактивними методами навчання, як громадські слухання, дебати, мозаїка, рольові та ділові ігри, кейс-стаді тощо.

У процесі підготовки майбутніх медичних фахівців у закладах вищої медичної освіти останнім часом широко запроваджуються інтерактивні методи навчання, засновані на імітаційній діяльності здобувачів освіти, максимально наближеній до майбутньої професії. Це також стосується навчання медичних сестер у ході вивчення фахових дисциплін. Розглянемо способи поєднання методів прес-конференції і роботи в малих творчих групах у курсі дисципліни «Педагогіка та мистецтво викладання», яка викладається у студентів спеціальності 223 «Медсестринство», освітнього ступеня «магістр». З цією метою обираємо тему «Система та структура вищої медичної освіти в Україні», зокрема одне з її питань «Розвиток вищої медичної освіти в Україні». Попередньо плануємо проведення самостійної підготовки здобувачів освіти методом

роботи в малих творчих групах, об'єднавши студентів в групу «журналістів», «спікерів» (доповідачі, модератор) та «активних слухачів» (з числа науковців, представників практичної медицини, органів місцевої влади). Організатори кожної групи отримують завдання для самостійної роботи. Так, група «спікерів» готує тезисні повідомлення з таких аспектів: «Розвиток вищої медичної освіти у ХХ ст.», «Вища медична освіта в Україні за часів незалежності», «Сучасне державне регулювання розвитку вищої медичної освіти України». На виступ кожного із спікерів відводиться до 3 хв. Крім цього доповідачі можуть підготувати презентації за змістом свого повідомлення. Модератор отримує завдання підготувати представлення спікерів, порядок ведення прес-конференції. Команда «журналістів», знаючи про теми виступів спікерів, складають запитання до доповідачів та готують прес-реліз анонс та прес-реліз резюме для засобів масової інформації про прес-конференцію. Група «активних слухачів» готують інформацію про розвиток вищої медичної освіти в регіоні на сучасному етапі та взаємозв'язок органів охорони здоров'я з вищими медичними закладами.

Викладач консультуючи «спікерів», звертає увагу на стислість, проте ємкість повідомлень, зазначаючи лише основні віхи становлення і розвитку медичної освіти у зазначений період, а також акцентуючи на сучасних тенденціях у державному регулюванні розвитку ЗМВО. Наприклад, повідомляючи про розвиток вищої медичної освіти у ХХ ст., спікер має коротко зупинитися на організації медичних курсів сестер милосердя, діяльності медичних шкіл, технікумів, училищ, інститутів. А спікер, який доповідає про становлення закладів ЗМВО, звертає увагу на ступеневу підготовку медичних сестер та лікарів за роки незалежності. Доповідач з третього питання повинен окреслити основні тенденції державного регулювання вітчизняної вищої медичної освіти, зокрема розширення наглядових функцій держави; посилення ролі державно-громадського управління; врахування інтеграційних процесів на розвиток вищої медичної освіти в Україні; інтернаціоналізація вищої медичної освіти; використання об'єктивних даних про систему вищої медичної освіти на засадах моніторингу для прийняття управлінських рішень про якість та доступність освіти. Під час консультації викладач може запропонувати «спікерам» побудувати свої тези виступу на основі використання методу презентацій «Печа куча» (Pecha Kucha), що становить собою спосіб презентації, під час якої потрібно встигнути доповідачам подати 20 слайдів за 20 секунд кожен. Такий формат є альтернативою відомим нам традиційним презентаціям. Завдяки такому представленню інформації презентація виходить ємною, стислою, змістовною та динамічною.

Група «журналістів» має підготувати по два запитання до кожного зі спікерів, які б не дублювали основні тези повідомлення, а навпаки їх доповнювали, розширювали чи уточнювали. Прикладами таких запитань можуть слугувати: «Яку роль у підготовці медичних фахівців відігравали класичні університети і чи займались вони підготовкою медичних сестер протягом ХХ ст.?», «Які заклади освіти вищі чи середньоспеціальні готували фельдшерів?», «Яка різниця у підготовці медичних сестер, пропонована медичними училищами, інститутами та університетами у першій чверті ХХІ ст.?», «Які посади можуть обіймати випускники магістратури зі спеціальності 223 «Медсестринство»?», «Які адміністративні механізми регулювання діяльності закладів охорони здоров'я застосовуються на сучасному етапі?», «Які були введені реформи вищої медичної освіти за період незалежності України?».

Група «активних слухачів» пропонує після відповідей «спікерів» на запитання «журналістів» підготовлені коментарі щодо взаємозв'язків органів охорони здоров'я з місцевими вищими медичними закладами. Це можуть бути повідомлення про пасивну і активну виробничі практики в поліклініці, різних відділеннях лікарень, роботу окремих відділів органів місцевої влади спрямовану на співпрацю як з закладами вищої медичної освіти, так і охорони здоров'я.

На підготовчий етап у ході самостійної роботи в позааудиторний час відводиться в середньому тиждень, за який студенти взаємодіють між собою в малих творчих групах, отримують консультацію викладача та опрацьовують наукову літературу з навчальної теми.

Після належної підготовки на етапі власне проведення практичного заняття використовується метод прес-конференції, тобто розігруються заплановані й підготовлені ролі, обговорюються та коментуються виконані завдання. Тривалість прес-конференції на практичному занятті приблизно може бути 15–18 хв. Прес-конференція як метод навчання може складатися із таких рольових подій (дій): вступне слово модератора, який оголошує тему та мету прес-конференції, представляє її учасників («спікерів», «журналістів» та запрошених гостей («групу активних слухачів»); лаконічні виступи «спікерів»; запитання «журналістів» та відповіді «спікерів» на них; коментарі «активних слухачів»; оцінка викладачем роботи малих творчих груп. У ході оцінювання роботи членів команди «журналістів» викладач звертає увагу на підготовлені ними прес-релізи.

Висновки. Отже, поєднання методів прес-конференції з роботою в малих творчих групах є ефективним засобом налагодження в студентському колективі соціальної та міжособистісної взаємодії, сприяння розвитку комунікативних та творчих умінь і навичок публічних виступів, поглиблення загальних та фахових знань, формування професійної компетентності здобувачів освіти. Подальшого дослідження потребує з'ясування можливостей поєднання прес-конференції та роботи в малих творчих групах з іншими інтерактивними методами навчання.

Використана література:

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL : <http://sum.in.ua/s/pres-konferencija>
2. Буряченко А. Є., Гризоголазов Д. В., Славкова А. А. Тренінгові форми навчання у викладанні фінансових дисциплін. *Освітня аналітика України*. 2020. № 1 (8). С. 62–71.
3. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія / Д. П. Антиюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєногонова та інші. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.
4. Комар О. А. Інтерактивні технології у ВНЗ. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/375/1/interaktivni_tehn_VNZ.pdf
5. Кондрашова Л. В., Лаврентьєва О. О., Зеленкова Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. 187 с.
6. Крашеннінківа Т. В., Подворчан А. З. Українська мова професійного спрямування (нестандартні заняття) : навчальний посібник. Дніпро, 2018. 66 с.
7. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти : навчальний посібник. Київ : Знання, 2007. 495 с.
8. Лілік О. О. Прес-конференція як організаційна форма вивчення української літератури у ВНЗ. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_7_32
9. Покась Л. Методика організації та проведення уроку-конференції з географії. *Методика, практика, досвід*. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8255/2008%207-8.pdf?sequence=1>
10. Разнатовська О. М., Мурзіна О. А., Потоцька О. І., Алексєєва Г. М. Актуальність впровадження в освітній процес студентів-медиків інтерактивних методів навчання. *Медична освіта*. 2018. № 4. С. 85–88.
11. Староста В. І., Гасинєць Я. С. Навчальна конференція у контексті підготовки майбутніх учителів. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2019. № 3 (35). URL : https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/29617/1/2019_Starosta_Hasynets_Ukraina_Zaporizza_konfer_2019_3%2835%29.pdf

References:

1. Akademichnyi tлумачnyi slovnyk ukrainskoi movy [Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language]. URL: <http://sum.in.ua/s/pres-konferencija> [in Ukrainian]
2. Buriachenko A. Ye., Hryzohlazov D. V., Slavkova A. A. Treninhovi formy navchannia u vykladanni finansovykh dystsyplin [Training forms of education in teaching financial disciplines]. *Osvitnia analityka Ukrainy*. 2020. № 1 (8). S. 62–71. [in Ukrainian]
3. Interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli : monohrafiia [Interactive methods of learning in higher education] / D. P. Antiushko, V. S. Volodavchik, L. I. Sienohonova ta inshi. Kharkiv : Vydavnytstvo Ivanchenka I. S., 2022. 189 s. [in Ukrainian]
4. Komar O. A. Interaktyvni tekhnolohii u VNZ [Interactive technologies in universities]. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/375/1/interaktivni_tehn_VNZ.pdf [in Ukrainian]
5. Kondrashova L. V., Lavrentieva O. O., Zelenkova N. I. Metodyka orhanizatsii vykhovnoi roboty v suchasni shkoli : navchalnyi posibnyk [Methods of organizing educational work in a modern school]. Kryvyi Rih : KDPU, 2008. 187 s. [in Ukrainian]
6. Krashenninnikova T. V., Podvorchan A. Z. Ukrainska mova profesiinoho spriamuvannia (nestandardni zaniattia): navchalnyi posibnyk [Professional Ukrainian language (non-standard classes)]. Dnipro. 2018. 66 s. [in Ukrainian]
7. Kurliand Z. N. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity : navchalnyi posibnyk [Theory and methodology of professional education: study guide]. K. : Znannia, 2007. 495 s. [in Ukrainian]
8. Lilik O. O. Pres-konferentsiia yak orhanizatsiina forma vyvchennia ukrainskoi literatury u VNZ [The press conference as an organizational form of studying Ukrainian literature at universities]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Ser.: Psykholoho-pedahohichni nauky*. 2012. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_7_32 [in Ukrainian]
9. Pokas L. Metodyka orhanizatsii ta provedennia uroku-konferentsii z heohrafiu [Methods of organizing and holding a lesson-conference on geography]. *Metodyka, praktyka, dosvid*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8255/2008%207-8.pdf?sequence=1> [in Ukrainian]
10. Raznatovska O. M., Murzina O. A., Pototska O. I., Aleksieieva H. M. Aktualnist vprovadzhenia v osvittii protses studentiv-medykiv interaktyvnykh metodiv navchannia [The relevance of introducing interactive learning methods into the educational process of medical students]. *Medychna osvita*. 2018. № 4. S. 85–88. [in Ukrainian]
11. Starosta V. I., Hasynets Ya. S. Navchalna konferentsiia u konteksti pidhotovky maibutnix uchyteliv [Educational conference in the context of training future teachers]. *Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats ZOIPPO*. 2019. № 3 (35). URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/29617/1/2019_Starosta_Hasynets_Ukraina_Zaporizza_konfer_2019_3%2835%29.pdf [in Ukrainian]

Sytnik T. The role of the press conference and work in small creative groups as interactive teaching methods (on the topic “Development of higher medical education in Ukraine”)

The article is dedicated to one of the actual problems in modern pedagogy of higher education, in particular, the use of interactive methods such as a press conference, work in small creative groups in the process of training future nurses in higher medical education institutions in lectures and practical classes in the context of blended learning. It focuses on revealing the features of the use of these methods, both completely independent and combined within the study of one educational topic. It was found out that in the scientific literature these methods are considered in two ways: both the actual method of teaching in higher education and the organizational form of the educational process. Attention was emphasized to the difference between these two didactic categories and they were examined in detail in the status of methods of interactive learning technology based on students' simulation activities, which bring them as close as possible to the future profession of a nurse. As an example of demonstrating options for combining the methods of press conference and work in small creative groups, we chose the discipline “Pedagogy and the Art of Teaching”, which is taught for master's students of specialty 223 “Nursing”, on the material of the topic “Development of higher medical education in Ukraine”. One of the options for combining such analyzed methods as independent processing by students of the studied material on the topic in extra-auditory time using work in small creative groups and a press conference directly in the practical session was proposed. Since these methods are simulated role-playing games, a repertoire of possible roles for students was offered, materials for composing “speaker” messages, question options

for “journalists”, and topics for comments for “active listeners” were provided. For this purpose, the stages of students’ and teacher’s activities were described and the structure of the fragment of the practical lesson using the press conference method was presented.

Key words: development of higher medical education in Ukraine, higher medical education institutions, training of nurses, press conference method, method of working in small creative groups, interactive learning technology, communicative interaction of teachers and students, independent work of education applicants.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.46>

Смирнова І. М., Корняк В. С., Мацько В. В.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА: ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ ЧИ НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ

В статті автори дають характеристику поняттю цифрова компетентність та за допомогою опитування встановлюють рівень цифрової компетентності викладачів. На основі аналізу наукових джерел встановлено, що сукупності знань, умінь, здібностей та інших факторів застосування цифрових, інформаційно-комунікаційних технологій вкрай важливі для професійного розвитку викладача. Адже створення та поширення цифрових ресурсів, керування та організація в освітньому процесі цифрових технологій є необхідністю в умовах сьогодення. Глобалізація, структурні зміни на ринку праці та швидкий розвиток нових технологій вимагають від викладачів розвивати та оновлювати навички протягом усього життя. Авторами зауважено, що цифрова компетентність передбачає впевнене критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі для створення, обробки, обміну інформацією при спілкуванні зі здобувачами, а центральною опорою професійного розвитку викладачів закладів вищої та передвищої освіти є безперервне навчання, пошук розвитку педагогічних компетенцій у всіх її вимірах.

Для визначення рівня цифрових компетентностей, авторами було проведено опитування в закладах вищої та передвищої освіти серед педагогів, викладачів та науково-педагогічних працівників. Інструментом, використаним для цього дослідження був опитувальник, створений в Google Form та адаптований під респондентів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія», Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С.Макаренка та Львівського національного університету імені Івана Франка. Всього в опитуванні взяли участь 87 респондентів.

За результатами опитування встановлено, що більшість респондентів вважають, що добре вміють обробляти, шукати і фільтрувати дані, інформацію та цифровий контент; переважна більшість викладачів вміє працювати з цифровими платформами та ресурсами, редагувати їх та поєднувати роботу між ними; в цілому викладачі показали своє позитивне сприйняття в розділі безпеки цифрової компетентності.

Ключові слова: цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, освітні виклики, заклади освіти, навички, опитування.

Нові інформаційно-комунікаційні технології сприяють цифровій трансформації в освіті, а цифрова компетентність набула великого значення в освітньому контексті, будучи однією з ключових компетенцій, якими викладачі повинні оволодіти в умовах сьогодення. Цифрова грамотність ніколи не була такою важливою, як у сучасному світі, що все більше цифровізується.

Медіа та інформаційний ландшафт, що швидко змінюється, разом із великою кількістю онлайн-медіа-платформ і джерел інформації вимагають, щоб люди були не лише впевнені, але й обізнані та критично ставилися до цифрового світу.

Велике коло різноманітних питань цифровізації, роботи з ІКТ в закладах вищої та передвищої освіти висвітлено в працях вітчизняних дослідників: О. Спіріна, Л. Карташової, В. Бикова, К. Осадчої, Г. Ткачук, Т. Сорочан, В. Олійника, А. Квятковської, С. Сисоєвої та ін.

Як стверджує науковець М. Дюран «цифрова компетентність означає володіння набором навичок і поглядів, що охоплюють як технічні аспекти, так і складний ступінь багатогранної грамотності. Ця грамотність означає здатність мати доступ, ідентифікувати, розуміти, створювати, передавати та обчислювати дані з різних джерел [7].

Мета статті полягала в аналізі цифрової компетентності викладачів, педагогів, наукових співробітників в закладах вищої та передвищої освіти.

Держави та інституції реагують, щоб забезпечити якість освіти та прискорити прогрес до Цілей сталого розвитку (ЦСР), які були представлені Організацією Об'єднаних Націй і спрямовані на досягнення кращого та більш сталого майбутнього для всіх. Щоб підтримати стійку та ефективну адаптацію систем освіти та навчання, Європейський Союз випустив план дій цифрової освіти (2021–2027), який

зосереджений насамперед на сприянні розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти та вдосконаленні цифрових навичок і можливості для цифрової трансформації [5]. План дій цифрової освіти (2021–2027) – це оновлена політична ініціатива Європейського Союзу (ЄС), яка визначає спільне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти в Європі та спрямована на підтримку адаптації освіти та навчання систем держав-членів до цифрової епохи. План дій, ухвалений 30 вересня 2020 року, є заклик до активнішої співпраці на європейському рівні в галузі цифрової освіти, щоб подолати виклики та можливості, пов'язані з пандемією COVID-19, а також представити можливості для освітньої та професійної спільноти (викладачів, студентів), політиків, академічних кіл та дослідників на національному, європейському та міжнародному рівнях [3].

Саме завдяки міжнародній взаємозалежності в контексті глобалізації та викликаного цим конкурентного тиску, наявність цифрових навичок є основною вимогою для розвитку суспільства, орієнтованого на майбутнє. Зміна профілів вимог для існуючих професій відкриває можливості для цифрових кваліфікованих працівників у поєднанні з постійною потребою в підвищенні кваліфікації. Ключовими факторами успішної цифрової трансформації є освіта та людський капітал, які є основою для цифрових навичок, необхідних в майбутньому.

Глобалізація, структурні зміни на ринку праці та швидкий розвиток нових технологій вимагають від нас розвивати та оновлювати навички протягом усього життя. Критичне мислення, медіаграмотність та комунікативні навички є одними з навичок, необхідних для того, щоб орієнтуватися в нашому дедалі складнішому світі. А цифрові навички, поряд з грамотністю, математикою та природничими науками є основою для навчання впродовж усього життя [2].

Освіта та навчання відіграють вирішальну роль у формуванні в громадян навичок критичного мислення, необхідних для винесення суджень в онлайн-світі, беручи до уваги його особливі явища, пов'язані з наявністю алгоритмів, «інформаційних бульбашок» і «ехо-камер». Щоб забезпечити ефективний розвиток цифрової грамотності та боротися з дезінформацією через процес навчання, викладачі потребують додаткової підтримки за допомоги, в поєднанні з практичними порадами.

У травні 2018 року Рада Європейського Союзу прийняла рекомендацію [2] щодо ключових компетенцій для навчання впродовж життя. Рекомендація визначає вісім ключових компетенцій, необхідних громадянам для самореалізації, здорового та сталого способу життя, працевлаштування, активної громадянської позиції та соціальної інтеграції. Рекомендація є довідковим інструментом для зацікавлених сторін у сфері освіти та навчання. Це встановлює спільне розуміння компетентностей, необхідних сьогодні та в майбутньому. Довідкова основа представляє успішні способи сприяння розвитку компетентності за допомогою інноваційних підходів до навчання, методів оцінювання або підтримки педагогічного персоналу. Відповідно цій рекомендації ключові компетенції – це поєднання знань, навичок і ставлень [2]:

- Знання. Складаються з понять, фактів і цифр, ідей і теорій, які вже є усталеними і підтримують розуміння певної сфери чи предмета.

- Навички. Вміння визначаються як здатність здійснювати процеси та використовувати наявні знання для досягнення результатів.

- Ставлення. Описує схильність і спосіб мислення діяти або реагувати на ідеї, людей чи ситуації.

Цифрова компетентність є багатофункціональною, належить до трансверсальних, здатних забезпечувати «трансфер навчання» через інтеграцію знань, навичок і метакогнітивних здібностей особистості задля вирішення ситуацій реального життя, та орієнтує на безперервне навчання [6].

Тобто, узагальнюючи вищесказане, автори можуть стверджувати, що цифрова компетентність передбачає впевнене критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі для створення, обробки, обміну інформацією при спілкуванні зі здобувачами.

Авторами було проведено опитування в закладах вищої та передвищої освіти для визначення рівня цифрової компетентності педагогів, викладачів та науково-педагогічних працівників. Інструментом, використаним для цього дослідження, був опитувальник, створений в Google Form та адаптований під респондентів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія», Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка та Львівського національного університету імені Івана Франка. Всього в опитуванні взяли участь 87 респондентів; серед яких жінок – 65 осіб, чоловіків – 22 особи; вік наймолодшого респондента – 26 років, найстаршого – 66 років; середній досвід викладання в освіті визначений, як 18 років. Питання містили закриті відповіді із множинним варіантом.

Сприйняття освітянами своєї цифрової компетентності було розглянуто відповідно до таких сфер: інформаційна грамотність; визначення рівня цифрового спілкування та співпраці; робота з цифровим контентом, безпека та захист інформації.

Сприйняття респондентами своєї цифрової компетентності в інформаційній грамотності розподілилась таким чином (рис. 1):

Згідно опитування, більшість респондентів вважають, що добре вмють обробляти, шукати і фільтрувати дані, інформацію та цифровий контент – 49% оцінили свій рівень як високий, і лише 11% – як низький; 58% викладачів зазначили свій рівень як середній в пошукових системах. Свою стратегію організації освітнього процесу має 80% викладачів (адже 48% оцінили свій рівень як середній, та 32% – як високий).

Для оцінювання рівня сприйняття викладачами своєї цифрової компетентності в рівні цифрового спілкування та співпраці було запропоновано відповісти на 4 закриті питання (рис. 2).

Варто відмітити, що 65% респондентів використовують ІКТ для навчання здобувачів на високому рівні та 30% на середньому рівні; майже всі викладачі знають як працювати у соціальних мережах (на високому рівні 55% та на середньому – 40%).

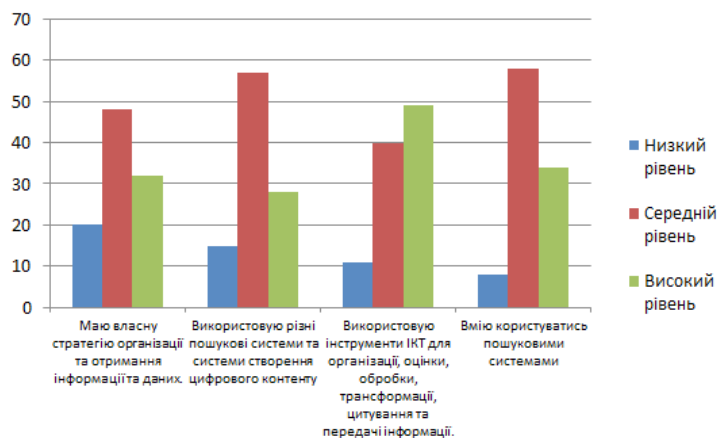


Рис. 1. Сприйняття респондентами своєї цифрової компетентності в інформаційній грамотності



Рис. 2. Сприйняття викладачами своєї цифрової компетентності в рівні цифрового спілкування та співпраці

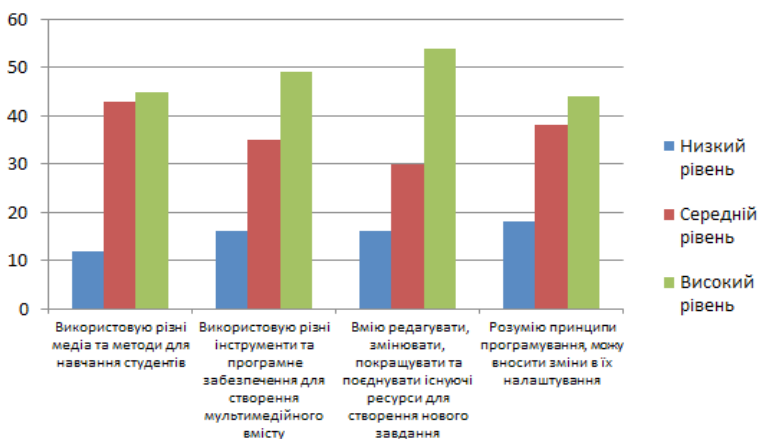


Рис. 3. Сприйняття викладачами своєї цифрової компетентності при роботі з цифровим контентом

Для оцінювання рівня сприйняття викладачами своєї цифрової компетентності при роботі з цифровим контентом, було запропоновано оцінити 4 питання за рівнями – низький, середній, високий (рис. 3).

Що стосується використання різних інструментів та програмного забезпечення, більшість викладачів відзначили свій рівень, як високий (48%); лише 12% респондентів не використовують медіа при викладанні. Переважна більшість викладачів вміє працювати з цифровими платформами та ресурсами, редагувати їх та поєднувати роботу між ними.

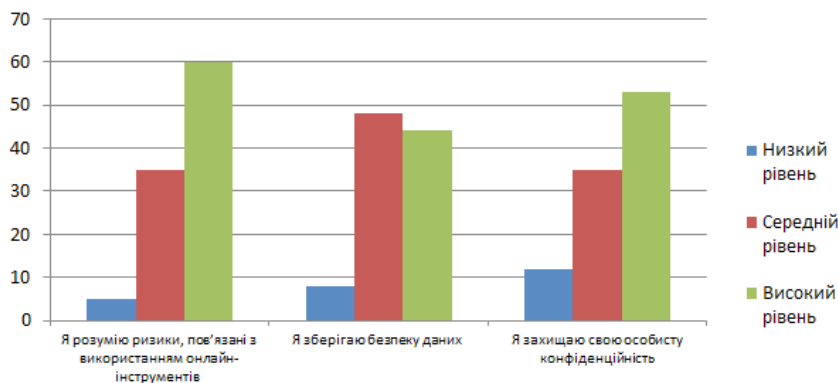


Рис. 4. Сприйняття викладачами своєї цифрової компетентності при захисті інформації цифрового середовища

Щодо безпечної роботи з цифровими пристроями, 60% респондентів оцінили свій рівень як «високий», та 35% як «середній»; лише 8% викладачів на низькому рівні оцінили вміння зберігати дані безпечно в цифровому середовищі. В цілому викладачі показали своє позитивне сприйняття в розділі безпеки цифрової компетентності.

Зміни в освітній парадигмі через прискорення процесу диджиталізації, вплив епідемії COVID-19, а також війни, розпочатої в лютому 2022 року Російською Федерацією показали, що цифрова компетентність є ключовою частиною здатності викладачів досягати професійної продуктивності, щоб відповідати вимогам суспільства та протистояти майбутнім викликам.

Висновки. Цифрові навички незамінні – для навчання, роботи та повсякденного життя. Економіка та суспільство, які швидко змінюються, ґрунтуються на технологіях, вимагають від кожного володіння цифровими навичками. Авторами в процесі дослідження встановлено, що важливість цифрової компетентності та впровадження засобів ІКТ в освітній процес визнають організації, установи та науковці. Таким чином, центральною опорою професійного розвитку викладачів закладів вищої та передвищої освіти є безперервне навчання, пошук розвитку педагогічних компетенцій у всіх її вимірах. Це великий виклик для викладачів у двадцять першому столітті: продовжувати навчатися та підвищувати постійно свої цифрові навички.

Використана література:

1. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 53, № 3. PP. 1–17.
2. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. 2019. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-231945798>
3. European Union. *Digital Education Action Plan*. 2020. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
4. Portillo J, Garay U, Tejada E, Bilbao N. Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability*. 2020. № 12.
5. Крутова А., Ставерська С. Цифрова грамотність як провідна компетентність майбутнього фахівця. Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Харківський держ. ун-т харч. та торг. Х. : ХДУХТ. 2021. 252 с.
6. Цифрова компетентність. 2018. URL: <https://maubzp.com/tsyfrova-hramotnistabo-tyfrova>
7. Durán M., Gutiérrez I., Prendes M. P. Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología*. 2016. 15(1), 97–114. Doi: 10.17398/1695

References:

1. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. (2016). Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 53, № 3. P. 1–17.
2. European Commission. (2019). Key Competences for Lifelong Learning. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-231945798>
3. European Union. (2020). Digital Education Action Plan. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
4. Portillo J., Garay U., Tejada E., Bilbao N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability*. № 12.

5. Krutova A., Staverska S. (2021). Tsyfrova hramotnist yak providna kompetentnist maibutnoho fakhivtsia [Digital literacy as a leading competence of a future specialist] : materialy II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kharkivskiyi derzh. un-t kharch. ta torh. Kh. : KhDUKhT. 252 p. [in Ukrainian].
6. Tsyfrova kompetentnist. [Digital competence]. (2018) URL: <https://maubzp.com/tsyfrova-hramotnistabo-tsyfrova> [in Ukrainian].
7. Durán M., Gutiérrez I., Prendes M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología. 15(1), 97–114. doi:10.17398/1695.

Smyrnova I., Korniat V., Matsko V. Digital competence of the modern teacher: a challenge of today or lifelong learning

In the article, the authors describe the concept of digital competence and determine the level of digital competence of teachers using a survey. Based on the analysis of scientific sources, it is established that the totality of knowledge, skills, abilities and other factors of the use of digital, information and communication technologies are extremely important for the professional development of teachers. After all, the creation and dissemination of digital resources, management and organization of digital technologies in the educational process are a necessity in today's conditions. Globalization, structural changes in the labor market, and the rapid development of new technologies require teachers to develop and update their skills throughout their lives. The authors have established that digital competence involves the confident critical use of information and communication technologies in the educational process to create, process, and exchange information when communicating with students, and the central pillar of the professional development of teachers of higher and pre-university education institutions is continuous learning, the search for the development of pedagogical competencies in all its dimensions.

To determine the level of digital competencies, the authors conducted a survey in higher and post-secondary education institutions among teachers, lecturers, and research and teaching staff. The tool used for this study was a questionnaire created in Google Form and adapted to the respondents of the Danube Institute of the National University of Odesa Maritime Academy, Kremenchuk Makarenko Pedagogical College, and Ivan Franko National University of Lviv. A total of 87 respondents took part in the survey.

The survey results showed that the majority of respondents believe that they are good at processing, searching and filtering data, information and digital content; the vast majority of teachers are able to work with digital platforms and resources, edit them and combine work between them; in general, teachers showed their positive perception in the section of digital competence security.

Key words: digital competence, information and communication technologies, educational challenges, educational institutions, skills, survey.

УДК 378.046.4:372.7

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.47>

Стечкевич О. О.

**КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлена концепція формування цифрової компетентності педагога в умовах масових курсів та вимог неформальної освіти. Виявлено основні умови досягнення цілей, зокрема розробка базових засад цифровізації професійної освіти педагога на основі філософсько-методологічного та науково-теоретичного обґрунтування; побудова синергетичної системи і фрактальних моделей цифровізації змісту освіти педагога, розроблення комплексного навчально-методичного забезпечення тощо. Використання різних видів освіти дозволяє педагогу поєднувати традиційні курси підвищення кваліфікації в закладі післядипломної освіти (формальна освіта), курси, семінари та інші заходи від неурядових установ, позаяк це дасть змогу швидко здобути необхідні знання та навички (неформальна освіта) та самоосвіту (інформальна освіта), відповідно підвищивши особистий фаховий рівень. Концептуально важливими загальнонауковими підходами формування цифрової компетентності педагога є інтегративний, синергетичний, системний, андрагогічний, аксіологічний, компетентнісний, а основними принципами визначено такі як пріоритету людського чинника; комфортності освітнього середовища; цілісності; системності; відтворюваності; природовідповідності; адаптивності; варіативності; співробітництва; єдності всіх форм навчання і самоосвіти. Система формування цифрової компетентності педагога відноситься до м'яких систем, оскільки не вимагає строгого математичного обґрунтування і має здатність адаптуватися до зовнішніх умов, не реагуючи надто сильно на зміни, як більшість соціальних, зокрема педагогічних систем. Для м'яких систем важливим є не тільки її опис, але й урахування людського чинника. У побудові моделі використано дві провідні ідеї: фрактальності та полігонального моделювання. В умовах неформальної освіти навчальний процес вимагає спеціального підходу до змісту формування цифрової компетентності педагога, де компетентнісно-цифрові технології пріоритетною метою мають створення умов для розвитку особистості.

Ключові слова: компетентність, цифрова компетентність, педагог, система, формування, концепція, неформальна освіта.

Розвиток цифрової освіти пронизує усі сфери суспільного життя і першочергово стосується педагогів, які повинні забезпечити як власний високий рівень цифрової компетентності, так і методики формування цифрової компетентності учнів. Загальноцифрова освіта охоплює комплекс цифрових знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку цифрової культури і свідомості як особистості, так і суспільства загалом. Особливості змісту професійно-цифрової спрямовані на забезпечення гармонійного поєднання професійних та цифрових компетенцій педагога і складають основу його самореалізації в цифровій сфері суспільства.

Головною парадигмою цифрової освіти є розуміння того, що розвиток цифрової сфери суспільства значною мірою обумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою тощо. Цифрова освіта включає блоки дисциплін, які формують сучасний світогляд і обумовлюють потребу постійного оновлення цифрових знань, умінь, навичок: загальноцифровий, загальнопедагогічний і блок дисциплін за методиками викладання навчальних предметів.

Концепція формування цифрової освіти педагога є теоретико-методологічною базою освітянської діяльності та визначає методи розв'язання нагальних проблем у сфері цифрової освіти через розуміння її цілей, завдань, змісту і технологій.

Основні принципи освітньої політики, що визначені в Концепції розвитку цифрової освіти та суспільства України визначає навчання цифровим компетенціям як ключове у напрямі стрімкого розвитку цифрової освіти [5]. Відповідно до рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя, ухваленої Європейським Парламентом, цифрову компетентність визнано одною з-поміж восьми ключових компетентностей для повноцінного життя та функціонування громадян Європейського Союзу. У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні сказано, що «медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання, стають засобом дистанційної і джерелом неформальної освіти» [4, с. 1].

Концепція формування цифрової компетентності педагога спирається першочергово на методологічні засади побудови інтегральної педагогічної парадигми, висвітленої у працях О. Вознюка [2] та сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання [6].

Теоретичною основою концепції формування цифрової компетентності педагога слугують наукові розробки щодо сутності поняття та динамічного розвитку цифрової компетентності (О. Наливайко [9]), опис цифрової компетентності педагогічного працівника (Н. Морзе [7]), результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти [8], бібліометричний аналіз проблеми цифрової компетентності педагога (М. Aydin [10]), рамки професійних цифрових компетентностей педагога в освіті вчителя (А. McDonagh, Р. Camilleri [12]), розробка цифрових компетенцій для позауніверситетської освіти вчителів на спеціальних курсах (J. Cabero Almenara, [11]).

Важливими були також питання щодо нових технологій та вимог до здобувачів знань в цифровому навчальному середовищі В. Бикова [1] та застосування методу багатовимірної середньої при формуванні індивідуальних навчальних траєкторій студентів, висвітлених в роботах Ю. Дубас та Н. Кунанець [3] та ін.

Водночас, нині відсутня цілісна концепція формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти, що зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Мета статті – викладення сутності та змісту концепції формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти.

Мета формування цифрової компетентності педагога полягає у формуванні такої системи, яка враховує як загальні цілі в будь-якому закладі освіти, так і специфічні, зумовлені змістом навчальних предметів. Ураховуються також особливості навчання в умовах масових курсів та вимог неформальної освіти.

Концептуально цифрова компетентність педагога вважається інтеграцією знань, навичок, навичок, установок, стратегій та обізнаності, яка допомагає людям виконувати завдання з використанням цифрових медіа та інформаційно-комунікаційних технологій. Цифрова компетентність педагога має бути взаємодією трьох вимірів: технічного, етичного та когнітивного.

Формування цифрової компетентності педагога ми розглядаємо як складну динамічну систему зі складною структурою і причинно-наслідковими зв'язками між елементами. Ця система є процесом і результатом цілеспрямованої дослідної діяльності – як теоретичної, так і практичної. Формування цифрової компетентності педагога ураховує суб'єктивний чинник у професійній діяльності, пов'язуючи професійну діяльність з умовами формування і розвитку особистості загалом.

Суть неформальної освіти полягає в тому, що її здобувають переважно за освітніми програмами та вона не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за освітніми рівнями, але може завершуватися присвоєнням освітніх фахів. Завдяки їй можливе вчасне здобуття необхідних знань згідно з поточними потребами. Формами неформальної освіти передбачено: очну (тренінги, майстер-класи, семінари тощо) та дистанційну (дистанційні курси, вебінари). До закладів неформальної освіти не висувають вимог, позаяк їхня робота не регламентована державними органами. Це заклади без ліцензії, їхніми програмами слугують грифи, а сертифікатами – реквізити офіційних установ. Недоліки неформальної освіти полягають у тому, що її результати часто не враховують під час атестації, а педагоги зазвичай не знають, де саме можна повчитись.

Поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти в контексті Закону України про освіту дозволяє педагогу обирати будь-який з-поміж перелічених видів, утім найдоцільніше поєднувати традиційні курси підвищення кваліфікації в закладі післядипломної освіти (формальна освіта), курси, семінари та інші заходи від неурядових установ, позаяк це дасть змогу швидко здобути необхідні знання та навички (неформальна освіта) та самоосвіту (інформальна освіта), відповідно підвищивши особистий фаховий рівень.

Базовими засадами формування цифрової компетентності педагога є: синергетика та теорія систем як вихідна методологічна основа формування цифрової компетентності; єдність філософської методології та парадигми освіти; багатомірність навчального процесу; цінності в основі формування цифрових компетентностей; конструктивістський підхід до формування цифрової компетентності; праксеологічні основи методології формування цифрових компетентностей; ергономічне забезпечення формування цифрової компетентності; методологія управління штучними системами (педагогічними); інтеграція та диференціація у формуванні цифрової компетентності педагога в контексті андрагогічного підходу.

Концептуальні засади формування системи цифрової компетентності педагога передбачають таке: інтеграція базових цифрових та педагогічних компетентностей педагогів; трансверсальність цифрової компетентності педагога; багатомірність системи цифрової компетентності педагога; синергетична рівневість цифрової компетентності педагога; полігональне моделювання системи цифрової компетентності педагога; фрактальність структурних компонентів концептуальної моделі формування цифрової компетентності педагога; формалізація окремих етапів та компонентів системи цифрової компетентності педагога; прогностичність розвитку системи цифрової компетентності педагога.

Концептуально важливими загальнонауковими підходами формування цифрової компетентності педагога є інтегративний, синергетичний, системний, андрагогічний, аксіологічний, компетентнісний, які інтегрують теоретичні положення та позитивні результати емпіричних досліджень.

Основними принципами формування цифрової компетентності педагога визначено такі: пріоритету людського чинника; комфортності освітнього середовища; цілісності; системності; відтворюваності; природовідповідності; адаптивності; варіативності; співробітництва; єдності всіх форм навчання і самоосвіти. Принцип динамічної ієрархічності визначає появу нової якості системи на одному рівні, коли повільна зміна керуючих параметрів мегарівня призводить до біфуркації, нестійкості системи на макрорівні та перебудови його структури. Принцип спостережуваності наголошує на обмеженості і відносності наших уявлень про систему в кінцевому експерименті. Принцип фундаменталізації передбачає, що зростання доступності навчання педагогів відбувається шляхом оптимізації змісту освіти і виділення рівнів формування цифрової компетентності, які умовно визначають глибину занурення педагогів у сутність цифрових технологій.

Формуються ці рівні шляхом структурування змісту цифрової освіти на основі кореляції цілей цифрової та педагогічної підготовки педагогів. Умови формування нових структур передбачає відкритість системи; її знаходження вдалині від рівноваги; наявність флуктуацій. Орієнтація на базові цифрові знання (і відповідні вміння та навички) дозволяє переструктурувати їх згідно з потребами професійних функцій педагога.

Самоорганізовані системи можуть виступати у ролі системотворчого чинника педагогічної інтеграції. Умови «запуску» самоорганізації полягають у такому: динамічна система відкрита для зовнішніх впливів, зовнішні дії досягають порогового рівня, математичні рівняння, які описують динаміку системи є нелінійними, елементи системи проявляють здатність до кооперації (узгоджених дій). Одним з найважливіших наслідків нового розуміння детермінізму є те, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи розвитку.

Система формування цифрової компетентності педагога відноситься до м'яких систем, оскільки не вимагає строгого математичного обґрунтування і має здатність адаптуватися до зовнішніх умов, не реагуючи надто сильно на зміни, як більшість соціальних, зокрема педагогічних систем. Для м'яких систем важливо не тільки її опис, але й урахування людського чинника, який є важливим її компонентом.

Концепція формування цифрової компетентності педагога також не виключає важливості математичного опису системи. Дидактика в майбутньому має наблизитися до точної науки: як теорія навчання, вона повинна володіти усіма рисами теорії, зокрема базуватися на системі законів та підлягати в загальних рисах математичному опису.

У побудові моделі використано дві провідні ідеї: фрактальності та полігонального моделювання.

Полігональне моделювання – це підхід для моделювання об'єктів шляхом подання або апроксимації їх поверхонь з використанням багатокутників. Полігон у комп'ютерній графіці використовуються для побудови зображень тривимірних об'єктів.

Фрактали є зручними моделями для опису процесів, що раніше вважалися нерегульованими і такими, які принципово не можуть бути описані. Форма матричного цілого подібна до самої собі на всіх рівнях вибраного діапазону. Фрактал є об'єднуючим елементом макро- і мікросвіту. При фрактальному підході хаос перестає бути синонімом безладу і набуває суті тонкої впорядкованої динамічної структури

Модель як система полігонів у трьох вимірах передбачає використання не кількох матриць з десятками елементів як прийнято у описах різноманітних рамок, а компактних матриць різних видів, зокрема діагональних, які складаються з двох полігонів.

Для шести груп цифрових компетентностей, прийнятих світовою громадою, доцільно використати полігони як елементи моделі, а відповідні компактні матриці – для опису часткових моделей, скориставшись правилами роботи з матрицями та їх визначниками.

Зауважимо, що такий підхід до побудови полімоделі формування цифрової компетентності педагога, яка інтегрує підсистеми та відповідні часткові моделі, передбачає можливість їх співпраці та використання штучного інтелекту.

В умовах неформальної освіти навчальний процес вимагає спеціального підходу до змісту цифрової компетентності та суттєво впливає на процесуальний аспект системи формування цифрової компетентності педагога.

Компетентісно-цифрові технології в процесі формування цифрової компетентності педагога пріоритетною метою мають створення умов для розвитку особистості, що результативно виражається в сформованості цифрових компетентностей; підготовленості до ефективної реалізації інтелектуального та творчого потенціалу у професійній діяльності; наявності стійкої мотивації до формування цифрової компетентності, до самореалізації та саморозвитку тощо.

Реалізація концепції формування цифрової компетентності педагога здійснюється з врахуванням провідних тенденцій розвитку неперервної професійної та цифрової освіти педагогів. Вирішення цієї проблеми вимагає розвитку неформальної освіти у контексті організації підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

Реалізація концепції формування цифрової компетентності педагога вимагає інтеграції діяльності формальної, неформальної та інформальної освіти. Суттєвою умовою реалізації концепції формування цифрової компетентності педагога є розробка відповідного науково-теоретичного, науково-методичного та навчально-практичного забезпечення навчання.

Необхідною умовою реалізації концепції формування цифрової компетентності педагога є розроблення механізмів вчасного реагування та використання інновацій у сфері розвитку цифрових ресурсів та впровадження їх у процес цифрової освіти.

Висновки. Таким чином, виявлено основні умови досягнення цілей, зокрема розробка базових засад цифровізації професійної освіти педагога на основі філософсько-методологічного та науково-теоретичного обґрунтування; побудова синергетичної системи і фрактальних моделей цифровізації змісту освіти педагога, розроблення комплексного навчально-методичного забезпечення тощо. Концептуально важливими загальнонауковими підходами формування цифрової компетентності педагога є інтегративний, синергетичний, системний, андрагогічний, аксіологічний, компетентнісний, а основними принципами визначено такі як пріоритету людського чинника; цілісності; системності; природовідповідності; адаптивності; варіативності; співробітництва; єдності всіх форм навчання і самоосвіти. Система формування цифрової компетентності педагога відноситься до м'яких систем, оскільки не вимагає строгого математичного обґрунтування і має здатність адаптуватися до зовнішніх умов, не реагуючи надто сильно на зміни, як більшість соціальних, зокрема педагогічних систем. У побудові моделі використано дві провідні ідеї: фрактальності та полігонального моделювання. В умовах неформальної освіти навчальний процес вимагає спеціального підходу до змісту формування цифрової компетентності педагога, де компетентісно-цифрові технології пріоритетною метою мають створення умов для розвитку особистості.

Подальшими напрямками дослідження вважаємо аналіз можливостей системи підвищення кваліфікації у єдності формальної та неформальної освіти для формування цифрової компетентності педагога.

Використана література:

1. Биков В. Ю., Буров О. Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців, методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 55. С. 11–22.
2. Вознюк О. В. Побудова інтегральної педагогічної парадигми: постановка проблеми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. Вип. 48. С. 22–26.
3. Дубас Ю., Кунанець Н. Застосування методу багатовимірної середньої при формуванні індивідуальних навчальних траєкторій студентів ІТ-спеціальностей. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі*, 2020. № 7. С. 70–77.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: нова редакція / НАПН України. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
5. Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів щодо її реалізації : розпорядження КМ України від 03.03.2021 № 167. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovih-kompetentnostej-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-yiyi-realizaciyi-167-030321>
6. Мієр Т. Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2020. № 34 (2). С. 73–83.
7. Морзе Н. (2019) Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. Спецвипуск. С.5
8. Морзе Н. В., Василенко М. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. Вип. 10. С. 149–165.

9. Наливайко О. Цифрова компетентність: сутність поняття та динамічного його розвитку. *Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика* / за ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. Харків: ХНУ, 2021. С. 40–65.
10. Aydin M. K., Turgut Y. Teachers' digital competence: bibliometric analysis of the publications of the web of science scientometric database. *Information Technologies and Learning Tools*, 2022. Vol. 91. № 5. P. 205–220.
11. Cabero Almenara J., Barragán Sánchez R., Palacios Rodríguez A., Martín Párraga L. Design and Validation of t-MOOC for the Development of the Digital Competence of Non University Teachers. *Technologies*. 2021. Vol. 9(4). № 84. Retrieved from: <https://www.mdpi.com/2227-7080/9/4/84/html>
12. McDonagh, A., Camilleri, P. et. al. Introducing the PEAT model to frame professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. 2021. Vol 5(3). P. 5–17.

References:

1. Bykov V. Yu., Burov O. Yu. Tsyfrova navchalne seredovyshe: novi tekhnologii ta vymohy do zdobuvachiv znan. [Digital learning environment: new technologies and requirements for knowledge seekers] *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv, metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vinnytsia : TOV "Druk plus", 2020. Vyp. 55. S. 11–22. [In Ukrainian]
2. Vozniuk O. V. Pobudova intehralnoi pedahohichnoi paradyhmy: postanovka problemy. [The formation of an integral pedagogical paradigm: problem statement] *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2009. Vyp. 48. S. 22–26. [In Ukrainian]
3. Dubas Yu., Kunanets N. Zastosuvannia metodu bahatovymirnoi serednoi pry formuvanni indyvidualnykh navchalnykh traiektorii studentiv IT-spetsialnosti. [The application of the multidimensional average method in the formation of individual educational trajectories of students of IT specialties] *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Informatsiini systemy ta merezhi*, 2020. № 7. S. 70–77. [In Ukrainian]
4. Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini: nova redaktsiia / NAPN Ukrainy. [Concept of implementation of media education in Ukraine: new edition /NAPN of Ukraine] URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/> [In Ukrainian]
5. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii: [Concept of development of digital competences and approval of the plan of measures for its implementation]: rozporiadzhennia KM Ukrainy vid 03.03.2021 № 167. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovih-kompetentnostej-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-yiyi-realizatsiyi-167-030321> [In Ukrainian]
6. Miier T. Sutnist osvity paradyhm i poliparadyhmalnykh proiaviv u bahatovymirni pedahohichni realnosti ta osobystisni samorealizatsii studentiv pid chas e-navchannia. [The essence of educational paradigms and polyparadigmatic manifestations in the multidimensional pedagogical reality and personal self-realization of students during e-learning]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 2020. № 34 (2). S. 73–83. [In Ukrainian]
7. Morze N. (2019) Opys tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (proiekt). [Description of the digital competence of a pedagogical worker (project)]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshe suchasnoho universytetu. Spetsvypusk*. S.5 [In Ukrainian]
8. Morze N. V., Vasylenko M. V., Smyrnova-Trybulska Ye. M. Deiaki rezultaty doslidzhennia v haluzi formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti vchyteliv zakladiv serednoi osvity. [Some research results in the field of formation of digital competence of teachers of secondary education institutions]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshe suchasnoho universytetu*. 2021. Vyp. 10. S. 149–165. [In Ukrainian]
9. Nalyvaiko O. Tsyfrova kompetentnist: sutnist poniattia ta dynamichnoho yoho rozvytku. [Digital competence: the essence of the concept and its dynamic development]. *Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli: teoriia ta praktyka* / za red. O. A. Zhukovoi, A. I. Komyshana. Kharkiv: KhNU, 2021. S. 40–65. [In Ukrainian]
10. Aydin M. K., Turgut Y. Teachers digital competence: bibliometric analysis of the publications of the web of science scientometric database. *Information Technologies and Learning Tools*, 2022. Vol. 91. № 5. R. 205–220.
11. Cabero Almenara J., Barragán Sánchez R., Palacios Rodríguez A., Martín Párraga L. Design and Validation of t-MOOC for the Development of the Digital Competence of Non University Teachers. *Technologies*. 2021. Vol. 9(4). № 84. Retrieved from: <https://www.mdpi.com/2227-7080/9/4/84/html>
12. McDonagh, A., Camilleri, P. et. al. Introducing the PEAT model to frame professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. 2021. Vol 5(3). R. 5–17.

Stechkeyvch O. The concept of the teacher's digital competence formation in the conditions of informal education

The article highlights the concept of a teacher's digital competence formation in the conditions of universal courses and the requirements of non-formal education. The main conditions for achieving the goals are identified, in particular, the development of the basic principles of the digitalization of the teacher's professional education on the basis of philosophical-methodological and scientific-theoretical justification; construction of a synergistic system and fractal models of digitization of the content of the teacher education, the development of comprehensive educational and methodological support, etc. The use of different types of education allows a teacher to combine traditional advanced training courses at a post-graduate education institution (formal education), courses, seminars and other events from non-governmental institutions, as this allows quickly acquiring the necessary knowledge and skills (informal education) and self-education (informal education), accordingly increasing the personal professional level. Conceptually important general scientific approaches to the teacher's digital competence formation are integrative, synergistic, systemic, andragogic, axiological, competence, and the basic principles are defined as the priority of the human factor; the comfort of the educational environment; integrity; systematicity; reproducibility; conformity to nature; adaptability; variability; cooperation; unity of all forms of learning and self-education. The system of forming a teacher's digital competence belongs to soft systems, since it does not require strict mathematical reasoning and has the ability to adapt to external conditions, not reacting too strongly to changes, like most social, in particular, pedagogical systems. For soft systems, it is important not only to describe it, but also to take into account the human factor. The construction of the model uses two leading ideas: fractality and polygonal modeling. In the conditions of non-formal education, the educational process requires a special approach to the content of the teacher's digital competence formation, where competence-digital technologies have the priority of creating conditions for personality development.

Key words: competence, digital competence, teacher, system, formation, concept, non-formal education.

UDC 373.091.31:811.111(045)

DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.48

Khromchenko O.

PECULIARITIES OF TEACHING NEW GENERATIONS OF DIGITAL NATIVES IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES

The ultimate aim of the teachers is to enable students to become “proficient self-regulators”. The students should not be recipients of information, they are supposed to use academic resources to develop their high-level cognitive skills. According to the Common European Framework of Reference for Languages an ultimate educational objective is to promote approaches and methods of modern language teaching which will strengthen independence of thought, judgment and action, combined with social skills and responsibility.

This paper explores teaching and learning technologies for new generations of digital natives that will promote their intrinsic motivation for learning the English language.

Digital natives are technology-savvy and highly literate with ICT due to early exposure to digital culture and technology. Scientists underline the most relevant characteristics of digital natives: cannot relate to manuals, are engaged in rapid ‘trial and error’ actions and prefer discovering via actions, experimentation and interaction rather than by reflection; are “intuitive learners”, they solve problems “intuitively”; prefer receiving information quickly and simultaneously from multiple multimedia and other sources at hand; prefer processing and interacting with pictures, graphics, sounds and video; knowledge is often acquired via fun activities, such as gaming, surfing the web or social networking. Taking into consideration the characteristics of digital natives, we as educational instructors must change our approaches to teaching, our methodology and content to appropriately cater for the needs of this new generation of technology-savvy young people.

The analysis of the results of the conducted research has shown that the most relevant methods and ways of teaching and learning from the viewpoint of our students, the representatives of digital natives are the use of technology and project work.

To foster the intrinsic motivation of the students to learn the English language we propose application of creative group projects in the language classes. The students are meant to solve real-life problems or carry out personally meaningful challenges. The project is followed by manageable step-by-step tasks to achieve real, practical outcomes. The project is aimed at creating and presenting a fairy tale.

The research perspectives are seen by us in the further development of the system of creative language activities with the use of technology for a new generation of students.

Key words: digital natives, generation Z, methods ways, technologies of teaching, project, project work.

(статтю подано мовою оригіналу)

The primary purpose of this article is to analyze teaching and learning technologies for new generations of digital natives to promote their intrinsic motivation for learning the English language; to explore the existence of a relationship between digital natives’ characteristics, their commitment to innovation.

Digital natives are children who have been exposed to the digital culture and technology, which has strongly influenced the way they interact with digital tools. Early exposure to technology like the Internet, computers, and mobile devices fundamentally changes the way digital natives learn and operate. They are considered to be inherently technology-savvy and highly literate with ICT (information and communication technology) and they gather information through their gadgets [7, p. 125].

Scientists (R. Mete, O. Zur, A. Walker) drew attention to the most relevant characteristics of digital natives: cannot relate to manuals, they are engaged in rapid ‘trial and error’ actions and prefer discovering via actions, experimentation and interaction rather than by reflection; are “intuitive learners”, they solve problems “intuitively”; prefer receiving information quickly and simultaneously from multiple multimedia and other sources at hand; prefer processing and interacting with pictures, graphics, sounds and video; knowledge is often acquired via fun activities, such as gaming, surfing the web or social networking [6, p. 51–53; 8].

We should understand that exposure to technology cannot be equated with the ability to make use of it. Research shows that not all young people are tech-savvy or have an interest to learn more. It may become a problem because computer and ICT skills have become more important than ever for labour market activity and social inclusion. The fundamental problem we are faced with was identified by M. Prensky “instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language” [4, p. 2].

Taking into account the characteristics of digital natives, university instructors and secondary school teachers should understand that digital natives may find traditional methods and techniques of teaching and learning boring, unappealing, and irrelevant. It is determined by the fact that they are accustomed to receiving information rapidly.

Digital natives are claimed to be multitasking, which means that they can perform several tasks at the same time. They can do homework while listening to iTunes, updating their Facebook profile and texting [7, p. 125].

O. Zur suggests viewing activities which are done sequentially by digital natives in an advanced manner, as more complex tasks. The author exploits the term “hopping” or “task-switching” when referring to digital natives’ multitasking habits.

We support the assertion that digital natives are different, they “see the instruction to sit and receive as archaic” [7] and therefore the way we teach them ought to be different as well.

Approaches to teaching, our methodology and content must change fundamentally and catch up to modern times so as to appropriately cater for the needs of this new generation of technology-savvy young people [Pritchard]. For the digital natives, the school, the university and library of today are no longer the only places to gain knowledge, knowledge no longer comes primarily from library books and the lecture podium. They are technologically adept and learn using tools such as Google, Google Scholar, Wikipedia, course websites, and text messaging. It enables learning to take place anytime anywhere via mobile devices [2].

Mahmoud points out that Generation Z is more sensitive to amotivation than Generation X and Generation Y. Extrinsic regulation-material is a valid source of overall motivation for Generation Z only [3, p. 193]. In the present article we focus upon the scientists’ suggestion that the three newest generations commonly identified in demographic literature are as follows: Generation X (1965–1981), Generation Y (1982–1999) and Generation Z (2000–2012) [3, p. 194].

J. Twenge and S. Campbell claim that there are essential differences across generations in the way age groups connect events, people and experiences. Scientists emphasize that people belonging to the same generation share and experience similar historical, social and cultural events, which influence the development of their attitudes and values. Exploring generation differences in value, N. Schullery highlighted that each generational group has different values and characteristics that exert a direct impact on attitudes and behaviours. As a result, teachers need to detect and understand the generational difference, which may predict motivation to study in general and to learn the English language in particular. Accordingly, if students are not motivated to learn a foreign language, this will significantly affect the success of the process of study. The ultimate aim of each teacher is to understand and cater to the needs of Generation Xers in terms of their learning styles, values, attitudes and goals. R. Pritchard and E. Ashwood defined motivation as the “process used to allocate energy to maximise the satisfaction of needs” [5, p. 6]. Thus, motivation generates a desire within a student to dedicate their abilities to learning. In the literature the phenomenon of motivation is presented, on the one hand, as a process (J. Cooper, J. Donahoe), and, on the other hand, as an individual’s internal characteristics (F. Herzberg, A. Maslow).

Unlike the motivation theories mentioned above, self-determination theory can be employed to identify a range of motivations and their various results. The proponents of SDT highlight the following types of motivation: amotivation, intrinsic motivation and extrinsic motivation. The scientists imply that the greatest self-determined and autonomous form of motivation is intrinsic motivation, the least self-determined and controlled form of motivation is external.

Amotivated students lack the longing and determination to study. In contrast, motivated learners easily identify a clear purpose of their studies. Motivated students experience both intrinsic and extrinsic motivation [3, p. 196–197].

Students learning to speak English may have different reasons for wanting to study English. Some students can learn English because it is on the curriculum; for others studying the language reflects some kind of choice. The purposes students have for learning will have an effect on what it is they want and need to learn and as a result will influence what they are taught.

The scientists (D. Laurillard, B. Tomlinson) underline that the ultimate aim of the teachers is to enable students to become “proficient self-regulators”. The students should not be recipients of information. In broad, they are supposed to use academic resources to develop their high-level cognitive skills. Different students have different reasons for education. In broad terms the forms of “motivation” or “orientation” of students to study are classified as intrinsic: focusing on the content or process of learning itself aimed at developing a deep understanding of the subject and a sense of self efficacy in relation to that; extrinsic: focusing on the rewards that result from academic study in terms of vocational or social advantage. These broad types of motivation are elaborated further by scientists as four categories of academic or personal, and vocational or social forms of motivation. Intrinsic academic orientation refers to the study of the subject for its own sake, for the intellectual challenge. Most students have a mix of orientations, and for many the focus is not the subject, but the other advantages of education. A variety of factors combines may contribute to a high level of motivation: attitudes to the target language and to speakers of the language; long-term and short-term goals the students strive for; self-esteem they want to earn and the need to achieve it; intrinsic interest, pleasure, challenge of the task; emotional engagement; group dynamic: competitive, collaborative or individualistic; teacher’s attitudes. As teachers we should always keep in mind that teachers may play a central role in motivating their learners to study.

The effective educational practices that are considered to motivate language learners and to engage them in their studies: set a personal example with your own behaviour; create a pleasant, stress-free atmosphere in the classroom; present the task properly; develop a good relationship with the learners; increase the learner’s linguistic self-confidence; make the language classes interesting; use collaborative learning techniques; promote learner’s autonomy; personalise the learning process; increase the learners’ goal-orientedness; familiarise learners with the target language culture.

Different students respond to various stimuli, such as pictures, sounds, music, movement. Experience and research have shown that some types of activities stimulate students into learning more than other things do. We may conclude that styles of learning of the students are to be taken into account when elaborating language-learning

materials and organising a language learning process in general. The scientists (J. Scrivener, B. Tomlinson) mention the following styles of learning of students: visual: learners prefer to see the language written down; auditory: learners prefer to hear the language; kinaesthetic learners prefer to do something physical; studial: learners like to pay conscious attention to the linguistic features and want to be correct; experiential: learners like to use the language and are more concerned with communication than with correctness; analytic: learners prefer to focus on discrete bits of the language and to learn them one by one; global: learners are happy to respond to whole chunks of language at a time and to pick up from them whatever language they can; dependent: learners prefer to learn from a teacher and from a book; independent: learners are happy to learn from their own experience of the language and to use autonomous learning strategies.

In order to find out the weak points of language teaching and possible relevant methods of teaching among students-future teachers, testing in the form of questionnaire was carried out. The third-year students of Odessa National I. I. Mechnikov University, faculty of Romance-Germanic philology, English language department, took part. We conducted interviews with 104 students. They were asked to respond to questions using a 5-point scale, from excellent (5) to poor (1). It contained the following questions:

1. What is good for students but is not done enough? The options for answers were: pairwork and groupwork; authentic materials; technology; extensive reading; projects.

2. Which methods of teaching and learning do you prefer? The suggested answers were: workshops; creative tasks; lectures; discussions; question and answer sessions.

The questionnaire aims to explore the most relevant methods and ways of teaching and learning from the viewpoint of our students, the representatives of digital natives. According to the obtained results, the types of activities that students lack in the language classroom are the use of technology and project work 28% and 27%, respectively. The results of the interview indicate that the methods of teaching and learning they prefer are creative tasks (42%).

The survey provided some useful insights into the problem of applying teaching and learning technologies for new generations of digital natives. In the present article we propose application of a participatory creative project in the English language classes as one of the teaching and learning technologies applicable to the new generation of digital natives.

Nik Peachey defined Project-based Learning as a student-centered form of learning that involves students spending sustained periods of study time exploring and attempting to solve real-life problems or carry out personally meaningful challenges. N. Tims and R. Sved point out the most substantial benefits of Project-based Learning: active engagement, real-world relevance, 21-st century skills, autonomy. Despite the enumerated advantages of application project work into the process of learning and teaching English, Project-based Learning has the so called barriers/weak points: covering syllabus and integrating target language, time constraints, language level, group dynamics, reflection and feedback, assessment.

In the present article we want to show the ways how to simplify the process of setting up the project work in the English language classroom and make this process more engaging for the students. We propose carrying out creative group projects at each lesson. The output of these projects done by the students should contribute to the overall project. By the term 'the overall' project we imply the final result that the students will achieve and then can be made in the form of a presentation. These projects are to take about 20–25 minutes and students are supposed to work in small groups of 3–4 students. Usually such projects occur closer to the end of the lesson and should be closely-related to the topic of the lesson. The aim of these projects conducted at each lesson is to practise language and skills from the lesson. We would like to underline that the output of each project taken separately must help the students achieve the aim, to complete and make the presentation of the project on the given topic.

We propose an application of the creative group project "Will the Tenses Agree?" for the first year students at their English Grammar classes in Odessa National Mechnikov University, the faculty of Romance-Germanic Philology. The project is followed by manageable step-by-step tasks to achieve real, practical outcomes. The project is aimed at creating and presenting a fairy tale. The special course under the title "Agreement Between the Tenses of Verbs" has been introduced into the curriculum as an option.

For the Project Blocks, they function as the constituents of the overall projects, the tasks can be:

1. decide on the type of a fairy tale and a name for it; add adjectives to the nouns to create a title. Students can make notes about the style of the fairy tale. They should consider the place of action/events;

2. think of the spatial continuum of the fairy tale; say where the events may take place; think about the protagonist, the antagonist, your story may involve imaginary creatures and magic; give them names;

3. agree on the appearance of the characters, share your favourite characters from fairy tales;

4. organise your fair tale in terms of plot. Contemplate the time continuum of the fairy tale;

5. design a cover for your fairy tale;

6. proofread and edit: make final changes and corrections, watch carefully for spelling, punctuation and grammar; agree on the harmony of tenses in the fairy tale;

7. agree on the general information to include in the introduction to a fairy tale;

8. present your fairy tale;

9. think about your project work. Complete the following sentences: Now I know how to ... write and ask questions about the past; invent creative details; do a role-play presentation. I really enjoyed... inventing a fairy tale; writing the plot; talking about our fairy tale.

The last Project Block involves students reflecting on the process of doing the project, whether they liked to work collaboratively, and find this kind of activity an creative one.

To bring the paper to a close, we summarise the main points here: to promote digital natives' intrinsic motivation for learning the English language educational instructors are to introduce creative activities combined with the use of technology in the language classroom.

The research perspectives are seen by us in the further development and application of the system of creative language activities with the use of technology for students as digital natives.

Bibliography:

1. Bagur-Femenías L., Buil-Fabrega M., Aznar J. P. Teaching digital natives to acquire competences for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 21, No. 6, 2020. P. 1053–1069
2. Cleveland S., Jackson B. C., Dawson M. Microblogging in higher education: Digital natives, knowledge, creation, social engineering, and intelligence analysis of educational tweets. *E-Learning and Digital Media*, Vol. 13, No. 1–2, 2016. P. 62–80.
3. Mahmoud A., Fuxman L., Mohr I., D. Reisel W. “We aren’t your reincarnation!” workplace motivation across X, Y and Z generations. *International Journal of Manpower*. Vol. 42. No. 1, 2021. P. 193–209.
4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, Vol. 9. No. 5, 2001. P. 1–6.
5. Pritchard R., Ashwood E. *Managing Motivation: A Manager’s Guide to Diagnosing and Improving Motivation*. New York : Routledge, 2008. 190 p.
6. Riegel C., Mete R. Educational Technologies for K-12 Learners:
7. What Digital Natives and Digital Immigrants Can Teach One Another. *Educational Planning*. Vol. 24. 2017. P. 49–58.
8. Sadiku N. M. O., Shadare A. E., Musa S. M. Digital Natives. *International Journals of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*. Vol. 7. No 7, 2017. P. 125–126.
9. Zur O., Walker A. On Digital Immigrants and Digital Natives: How the Digital Divide Affects Families, Educational Institutions, and the Workplace. *Zur Institute. Innovative Resources and Online Continuing Education*. URL: <https://www.zurinstitute.com/resources/digital-divide/>

References:

1. Bagur-Femenías L., Buil-Fabrega M., Aznar J.P. Teaching digital natives to acquire competences for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 21 No. 6, 2020. P. 1053–1069.
2. Cleveland S., Jackson B. C., Dawson M. Microblogging in higher education: Digital natives, knowledge, creation, social engineering, and intelligence analysis of educational tweets. *E-Learning and Digital Media*, Vol. 13, No. 1–2, 2016. P. 62–80.
3. Mahmoud A., Fuxman L., Mohr I., D. Reisel W. “We aren’t your reincarnation!” workplace motivation across X, Y and Z generations. *International Journal of Manpower*. Vol. 42. No. 1, 2021. P. 193–209.
4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, Vol. 9. No. 5, 2001. P. 1–6.
5. Pritchard R., Ashwood E. *Managing Motivation: A Manager’s Guide to Diagnosing and Improving Motivation*. New York : Routledge. 2008. 190 p.
6. Riegel C., Mete R. Educational Technologies for K-12 Learners:What Digital Natives and Digital Immigrants Can Teach One Another. *Educational Planning*. Vol. 24. 2017. P. 49–58.
7. Sadiku N. M. O., Shadare A. E., Musa S. M. Digital Natives. *International Journals of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*. Vol. 7. No 7, 2017. P. 125–126.
8. Zur O., Walker A. On Digital Immigrants and Digital Natives: How the Digital Divide Affects Families, Educational Institutions, and the Workplace. *Zur Institute. Innovative Resources and Online Continuing Education*. <https://www.zurinstitute.com/resources/digital-divide>

Хромченко О. В. Особливості навчання представників покоління цифрових аборигенів на заняттях з англійської мови

У статті досліджуються технології викладання та навчання для нових поколінь цифрових аборигенів, які сприятимуть їхній внутрішній мотивації до вивчення англійської мови. Завдяки ранньому знайомству з цифровою культурою та технологіями, представники нового покоління гарно розуміються на техніці та мають високу грамотність у сфері ІКТ.

Науковці визначають найважливіші характеристики цифрових аборигенів: в ході отримання знань спираються не лише на навчальні посібники, залучені до швидких дій методом проб і помилок, віддають перевагу відкриттю через дії, експерименти та взаємодію, а не шляхом роздумів; є «інтуїтивними учнями», вирішують проблеми «інтуїтивно»; надають перевагу швидкому й одночасному отриманню інформації з кількох підручних мультимедійних джерел; надають перевагу обробці та взаємодії з картинками, графікою, звуками та відео; знання часто здобуваються під час інтерактивних занять з використанням ігрових технологій навчання, тобто гейміфікації.

Беручи до уваги психологічні характеристики вихідців із цифрових технологій, ми, як педагоги, маємо змінити наші підходи до викладання, нашу методологію та зміст, щоб належним чином задовольнити потреби цього нового покоління молодих людей.

Аналіз результатів проведеного нами дослідження показали, що найактуальнішими методами та способами викладання та навчання з точки зору наших студентів, представників цифрових аборигенів, є використання технологій та проектна форма роботи.

Для розвитку внутрішньої мотивації студентів до вивчення англійської мови ми пропонуємо використовувати творчі групові проекти на мовних заняттях. Студенти спрямовані на вирішення питань, що пов’язані з реальним життям, або виконання індивідуальних завдань. Проект супроводжується керованими покроковими завданнями для досягнення реальних практичних результатів. Запропонований нами проект передбачає створення та презентацію казки.

Перспективи дослідження вбачаються нами в подальшому розвитку системи творчих завдань з використанням новітніх освітніх технологій для нового покоління учнів.

Ключові слова: цифрові аборигени, засоби, методи, технології навчання, внутрішня мотивація, проект, проектна робота.

УДК 531(075)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.49>

Чиченьова О. М., Новікова І. В., Лукачина А. В.

ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТА ФОРМУВАННЯ НОВОГО СВІТОГЛЯДУ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ДЕМОГРАФІЧНОЇ СИТУАЦІЇ В КРАЇНІ

В роботі розглянуті питання, які стосуються кризової ситуації, що склалася з дисципліною фізичне виховання в освітніх системах різного рівня та прояву змін у демографічній ситуації в країні, в наслідок трагічних обставин сьогодення. Об'єднує такі кризові ситуації тенденція їх зростання, що неминуче позначиться на суспільстві, а це і підвищення відсотків захворюваності, підвищення психоемоційного напруження, підвищення показників смертності, які будуть мати надзвичайні наслідки у майбутньому. Також, в роботі надана оцінка стану фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти, протягом декількох років. Незадовільний стан, по виконанню контрольних нормативів, студентами з різних фізичних якостей, викликає занепокоєння у викладачів, медиків, психологів та загалом всього суспільства, адже наскільки здоровими, фізично працездатними будуть люди XXI сторіччя, залежить розвиток Держави в цілому, її інтеграція до європейської спільноти, дотримання норм та правил по збереженню, подовженню життя, покращенню здоров'я людини.

Дослідження багатьох науковців свідчать про користь занять фізичною культурою і спортом, але без співпраці учасників навчального процесу викладача та студента, без підтримки керівництва освітнього закладу, керівництва країни, без популяризації здорового способу життя серед молоді, усі роботи будуть марні.

Міністерства освіти і науки, спорту, Кабінет Міністрів України, громадські організації робота, яких передбачає розвиток і удосконалення фізичної культури і спорту, пропонують до виконання багато нормативних документів: наказів, рекомендацій, стратегій, для покращення ситуації, яка відбувається останнім часом.

Фізична підготовка, культура здорового способу життя, самомотивація до активності, рухів, мають особливе значення для здобувачів вищої освіти, як під час навчання, так і у подальшому професійному, життєвому просторі. Не зважаючи на трагічні обставини сьогодення, на події, які відбуваються у економічній, політичній діяльності країни, ми все ж таки зобов'язані тримати контроль і пильнувати, щоб не відбулися невідворотні процеси та наслідки у демографічному положенні Держави, щоб нація зберігала основні напрямки по збереженню здоров'я кожного українця, і щоб кожна людина відчувала турботу і небайдужість сучасного суспільства.

Ключові слова: вища освіта, фізичне виховання, демографічна криза, здоров'я, дослідження, знання.

Активність молоді у навчальній, професійній і повсякденній діяльності набуває особливого змісту протягом багатьох сторіч розвитку людства. З огляду на історію, завжди відбувалися певні зміни у навчально-виховному процесі в закладах вищої освіти і вони змушували суспільство переглядати набутий досвід та ставити нові завдання. Молодь XXI сторіччя має багато позитивних змін у рівні життя, методах, засобах навчання, можливості обміну інформацією і т. д. Ефективність впливу дисципліни фізичне виховання на якість навчального процесу для здобувачів вищої освіти є одним з основних, актуальних завдань викладачів, керівництва освітнього осередку. Разом з тим, спеціалістами виявлено невідповідність бачення виховного процесу між керівними документами відповідних органів, які надаються до виконання та реальними обставинами у освітньому процесі.

Загально відомо, що для виконання поставлених завдань, необхідно дотримуватися установлених правил в області фізичного виховання та культури, які використовуються у процесі здобування вищої освіти, а саме: оздоровлення засобами фізичної культури і спорту та подолання наслідків захворювань, травм, тощо; кваліфіковане, кадрове та методичне забезпечення процесу навчання; збільшення зацікавленості у студентів до практичних занять, до спортивно-масових заходів, змагань, конкурсів, до розвитку фізичних якостей, опанування і удосконалення навичок в обраному виді спорту.

Модернізація сучасної системи фізичного виховання можлива з впровадженням певних технологій, що включають розробки у галузі спорту та фізичної підготовки. Різні за змістом і виконанням практичні, інноваційні підходи, допоможуть студенту більше усвідомити вагомість здорового способу життя і його вплив на якість та тривалість своєї життєдіяльності [1].

Питання по збереженню здорового, молодого покоління є одним із ключових в ієрархії соціальних цінностей сучасного суспільства. З розвитку цього напрямлення, керівництвом Держави затверджуються багато нормативно-правових документів: «Концепція фізичного виховання в системі освіти України», «Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти», «Національні доктрини розвитку освіти», «Стратегія розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 р.», «Про затвердження Рекомендацій щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 р.» Ці документи визначають важливість, пріоритетне, особливе значення та ставлення до здоров'я молоді, що є відповідно основою благополуччя суспільства. Основою проектів є освіта, здоров'я, фізична культура і спорт, активна громадська позиція, цікаве, рухове дозвілля, творчість, які в цілому співвідносяться з всіма сферами діяльності студентської молоді. Завдяки таким програмам на майбутнє, особливе значення приділяється фізичному вихованню, оздоровленню нації, підвищенню довголіття населення, подовження гармонійного,

насиченого активністю та рухами життя. На сьогоднішній день, цінність здоров'я особливо актуальна. У зв'язку з достатньо складними медичними-демографічними ситуаціями (пандемія, війна) в країні, неодмінно потрібно здійснювати заходи, які потребують проведення довгострокової і науково-обґрунтованої демографічної політики зосередженої, насамперед, на підтримці відповідного рівня життя населення та його можливого покращення в складних умовах сьогодення.

Здобувачі вищої освіти це соціальний прошарок населення країни, який певним чином можна віднести до групи підвищеного ризику. Адаптація до змін, пов'язана з значними психоемоційними та розумовими навантаженнями, які ускладнюються механізмами пристосування до нових умов проживання, навчання, побуту.

Багато досліджень вчених присвячується вивченням проблем здоров'я і здорового способу життя в рамках освітнього процесу. Обговорюються різні питання, розробляються різні методичні підходи оцінювання рівня здоров'я, досліджується вплив різних факторів на формування здоров'я та здорового способу життя у майбутніх фахівців. Постійно оновлюються заходи по протидії поширенню захворювань сучасності – гіподинамії, зайвої ваги, алкоголізму, наркоманії, тютюнопаління, які виникають у студентському середовищі.

Сучасне суспільство потребує ще більшої компетентності викладачів, фахівців у галузі фізичного виховання та спорту, яке обумовлене відповідними обставинами: значне погіршенням стану здоров'я студентської молоді (з кожним роком чисельність груп лікувальної фізичної культури та спеціальних медичних груп зростає); зростання гіпокінезії та гіподинамії серед студентської молоді (особливо цей показник стосується закладів вищої освіти технічного напрямлення); розширення переліку видів спорту та послуг зі спортивно-оздоровчої діяльності, які спрямовані на загальне фізичне оздоровлення та удосконалення; необхідність залучення молоді до спорту і здорового способу життя; використання здоров'язбережуваних технологій з метою активізації рухової активності та оздоровчих-рекреаційних заходів.

Внаслідок трансформаційних процесів, що збіглися за часом, в екологічному, економічному і політичному просторі житті країни, за словами директора інституту демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи Національної академії наук України, в найближчі 10 років, країна може мати демографічну катастрофу, якої не відбувалося в жодній країні, а саме 2022 рік став роком суттєвого падіння народжуваності і є ризику, що до 2030 року населення України скоротиться щонайменше до 35 млн. Демографічні втрати є наслідком подій під час пандемії та війни, вони є величезними, це і зростання смертності, і зниження народжуваності, і виїзд за кордон частини населення. Науковці також стверджують, що останніми роками, простежується тенденція до зростання певних захворювань у студентському осередку. Показники рівня смертності свідчать, що частка випадків від хвороб серцево-судинної системи систематично зростає, на другому місці перебувають смертельні випадки від злоякісних новоутворень, на третьому місці перебуває смертність від зовнішніх причин, серед яких домінують самогубства, отруєння алкоголем, трагічні випадки у дорожньо-транспортних подіях.

Стабілізація чисельності населення та збільшення очікуваної тривалості життя є пріоритетним направленням керівництва Держави. Одним із головних завдань сьогодення – поліпшення репродуктивного здоров'я населення, зниження захворюваності та смертності за допомогою формування здорового способу життя, пропагування, популяризація різними заходами, засобами фізичної культури і спорту. За словами видатного вченого, хірурга Михайла Амосова: «Лікарі лікують хвороби, а здоров'я треба здобувати самому. Потрібно, щоб до фізичних вправ долучалася кожна людина, без цього безрезультатні будь-які розмови про здоровий спосіб життя, про рухову активність».

Стан здоров'я є динамічним процесом, який постійно змінюється під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, що може призводити, як до його погіршення, так і покращення. Тому, оцінка стану здоров'я здобувачів вищої освіти є обов'язковою частиною навчальної програми з фізичного виховання. Першочергову інформацію про стан здоров'я, викладач отримує коли студент відвідує практичні заняття і має медичну довідку, де зазначена загальна медична група. Наступним кроком у визначенні стану здоров'я, може бути, наприклад, щоденник самоконтролю здобувача вищої освіти, де ведеться систематичний запис стану серцево-судинної системи, дихальної системи, самопочуття, частота серцевих скорочень на початку заняття, під час навантажень, по закінченні заняття, під час проведення функціональних проб, оцінка контрольних нормативів з різних фізичних якостей (на початку та наприкінці терміну навчання), що дозволяє робити відповідні висновки про стан здоров'я студента і рівень його фізичної підготовленості та надає знання в області певної діагностики здоров'я людини.

Дані досліджень, які ґрунтуються на проведенні тестування студентів з фізичної підготовки у 2018–2019 роках, в 1260 закладах вищої освіти країни, свідчать про низький рівень резервних можливостей організму студентів, 77,4% мали незадовільні результати. Такі показники виявляють зростання тенденції по зниженню рухової активності молоді, внаслідок чого, буде відбуватися значне погіршення стану здоров'я молодого громадянина [2]. Малорухомих спосіб життя (гіподинамія) вважається хворобою сучасності і є однією із 10 головних причин смертності та інвалідності людей. Рівень фізичної активності майже у 70% чоловіків і жінок всіх вікових груп населення України нижче мінімально допустимого, що приводить до «м'язового голодування», поганого самопочуття, зниження соціальної активності. Науковці, медики, знову і знову наголошують, що заняття руховою активністю на 36% може знизити захворювання

серцево-судинної системи, покращити самопочуття, психоемоційний стан людини [3]. На момент закінчення навчання, лише 40% випускників можуть вважатися практично здоровими. Такі показники маловтішні і виявляють необхідність розробки ефективних методик по покращенню рівня здоров'я, формування звички щодо культури здорового способу життя у молоді.

Ще один фактор, який ми маємо на довгі роки враховувати і намагатися виправляти ситуацію це наслідок аварії на Чорнобильській АЕС. Наслідки катастрофи торкнулися всіх сфер життєдіяльності країни, позначилися на рівні здоров'я людей, на навколишнє середовище. За даними глобального альянсу з питань здоров'я та забруднення (ГАНР) Україна посідає четверте місце серед європейських країн за кількістю смертей, зумовлених цими обставинами. Загазоване повітря та забруднення водою, за оцінками українських медиків та екологів, майже вдвічі підвищили показники смертності населення країни. Роками доводилось вченими про доцільність використання засобів фізичного виховання, які направлені на оздоровлення людей від впливу радіонуклідного забруднення, можливості обмежування патогенної дії негативних чинників Чорнобильської катастрофи. Саме тому, можливо, до об'єму курсу фізичного виховання у закладах освіти будь-якого рівня, має залучатися система еколого-орієнтованого знання. Створення такої програми, вплине на свідомість здобувачів освіти, буде додатковою, відповідною інформацією і мотивацією до регулярних занять фізичними вправами з метою підвищення стійкості організму до впливу екологічних несприятливих умов, спричинених забрудненням атмосферного повітря [4].

З метою підтримки та удосконалення виховного процесу потрібно враховувати наступні головні завдання: – навчальна дисципліна це формування соціально-особистісних компетенцій молоді; – вибірковість засобів (підбір та дозування вправ) з урахуванням показань та протипоказань при захворюваннях студентів; – формування у студентів вольових компонентів, інтересу, активності та об'єктивної потреби у систематичності занять фізичною культурою і спортом; – прийняття та засвоєння студентами знань з методики використання засобів фізичної культури і спорту у профілактиці захворювань; – надавати знання майбутнім спеціалістам по контролю і оцінці поточного, фізичного, функціонального стану організму;

Одним із нових напрямків у дослідженні здоров'я студентів було вивчення поведінки «самозбереження» початок якої, засновано ще у минулому сторіччі. Комплексні, теоретичні, прикладні дослідження такої поведінки певних верств населення, дозволили розробити концепцію і структуру цього напрямлення, які свідчать про універсальність та прояв співвідношення з усіма сферами життя. Моніторинг наукових джерел, які присвячені актуальним проблемам сьогодення – збереження здоров'я молоді виявив, що здоров'я здобувачів вищої освіти недостатньо вивчений аспект життя. І якщо, дослідження соціальних факторів здоров'я дітей та підлітків стають більш ґрунтовними і продуктивними, то стосовно здоров'я студентства зберігається дефіцит інформації. Відсутня єдина система обліку показників, в наслідок чого складно оцінити справжній стан здоров'я абітурієнтів, оскільки існує проблема формального заповнення типових медичних довідок, неправдивих статистичних звітів, які стосуються спортивно-масових заходів, контрольних нормативів з фізичної підготовленості, кількості людей залучених до занять оздоровчою фізичною культурою і т. д. На думку фахівців, дослідження здоров'я студентів носить фрагментарний характер, а дані офіційної статистики з цієї проблеми важкодоступні з організаційних причин і не відображають реальної картини на сьогоднішній день [5].

Освітня система в закладах вищої освіти створює певні умови, що сприяють формуванню сучасної культури здоров'я і здорового способу життя. Це розробка програм, поширення знань у відповідній галузі, залучення молодих людей до громадських акцій, які спрямовані на популяризацію рухової активності. Як свідчить багаторічний, педагогічний досвід викладачів, студенти, які систематично відвідували заняття з фізичного виховання, після закінчення університету, намагаються і надалі займатися улюбленим видом спорту, за підтримки керівництва та профспілки вони є основним «локомотивом» по залученню співробітників до активної участі у житті підприємства, організації, відділу і таким чином залучають ще більше шанувальників до лав фізичної культури і спорту [6].

Нещодавно, англійськими вченими було проведено тестування школярів на тему, як фізична культура і спорт впливають на академічну успішність у навчанні. Поєднання фізичної активності і навчальної діяльності у межах коротких, чітко спланованих програм, стало ефективним для тих учнів, кому потрібно було «підтягнути» такі дисципліни, як математика або правопис. Фізична активність – термін, який охоплює залучення учнів до спорту або будь-якого виду фізичного навантаження. Рухова активність важлива для здоров'я, самопочуття та гармонійного розвитку людини у будь-якому віці, вона цінна сама собою. Висновки дослідження англійських науковців засвідчують, що середня ефективність від залучення школярів до фізичної активності – прогрес, який приблизно дорівнює одному місяцю навчання протягом року тобто академічна успішність була вищою ніж у дітей, які не мали спортивного (рухового, активного) захоплення. Також відмічено позитивний вплив на стан здоров'я і розвиток, на самопочуття дитини, покращення спілкування у групі однолітків та адаптованість у суспільстві, зниження психоемоційного напруження. Вчені спостерігали, що захоплення улюбленим видом спорту або фізичною культурою, вплинуло на систематичність відвідування навчального закладу, на самодисципліну і відповідальність учнів. Було відмічено, що особливий, вагомий вплив на поведінку школярів, мали ті види спорту, які відносяться за категорією до ігрових [7]. Такі ж самі висновки можна зробити і щодо здобувачів вищої освіти. Якщо студент систематично,

з зацікавленістю бере участь у заняттях з фізичного виховання, у різних спортивно-масових заходах тоді, як правило, його успішність у навчанні знаходиться на достатньо високому рівні, він більше доступний у спілкуванні, обміну інформацією та має імунітет до кризових життєвих ситуацій.

Виховання особистості, в якій вдало поєднувалися б духовний розвиток і фізична досконалість залишаються не лише метою, а і засобом суспільного розвитку. Сфера фізичної культури, спорту є багатогранною це сукупність усіх досягнень людства. Функції фізичної культури залежать від багатьох факторів, умов, фахівців, заходів, наукових здобутків, технологічного прогресу, фінансування тощо. Систему фізичного виховання, фізичної культури треба розглядати такими, що забезпечують не лише фізичний розвиток здобувача вищої освіти, а і формують його світогляд, як людини сучасності. Посилення уваги до учня, як до вищої соціальної цінності; діяльний, доцільний підхід до розвитку його фізичних якостей, перетворення студента із об'єкта соціально-педагогічного впливу в суб'єкта активної творчої діяльності, на основі розвитку внутрішньої мотивації до самовдосконалення, самовизначення, всебічного гармонійного розвитку є незмінними, пріоритетними завданнями викладачів, суспільства, Держави.

Використана література:

1. Віхляєв Ю. М. Методичні матеріали до теоретичного розділу дисципліни «Фізична культура» для студентів всіх факультетів НТУУ «КПІ». Київ : Політехніка, 2006. 75 с.
2. Євдокимов В. І., Покрова Л. Д., Агапова Т. П., Луценко В. В. Самостійна робота студентів. Навчальний посібник. Харків : ДГУ, 2003. 37 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України і Міністерства молоді та спорту України «Про затвердження Концепції розвитку щоденного спорту в закладах освіти». № 1141/4088. 2021.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Рекомендацій щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 року». № 193. 2021.
5. Овчаренко Т. Г. Система самостійної роботи студентів у курсі «Теорія та методика фізичного виховання» : навчальний посібник. Луцьк : Вежа, 2002. 44 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України». № 1045. 2005.
7. Постанова Кабінету Міністрів України «Стратегія розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року». № 1089. 2020.

References:

1. Vikhliayev Yu. M. (2006) Metodichni materialy do teoretychnoho rozdiluy dysypliny "Fizychna kultura" dlia studentiv vsikh fakul'tetiv NTUU "KPI" [Methodical materials for the theoretical section of the discipline "Physical Culture" for students of all faculties of NTUU "KPI"]. Chernihiv : Politechnic. 75 s. [in Ukrainian]
2. Yevdokimov V. I. Pokrova L. D. Agapova T. P. Lutsenko V. V. (2003) Samostiina robota studentiv. Navchalnyi posibnyk. [Independent work of students. Tutorial.] Kharkiv : KhDGU. 37 s. [in Ukrainian]
3. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy i Ministerstva molodi ta sportu Ukrainy (2021) "Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku shchodenoho sportu v zakladakh osvity". [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Youth and Sports of Ukraine "On Approval of the Concept of the Development of Daily Sports in Educational Institutions"] № 1141/4088 [in Ukrainian]
4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2021) "Pro zatverdzhennia Rekomendatsii shchodo stratehichnoho rozvytku fizychnoho vykhovannia ta sportu sered studentskoi molodi na period do 2025 roku". [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the recommendation on the strategic development of physical education and sports student youth for the period up to 2025"] № 193. [in Ukrainian]
5. Ovcharenko T. G. (2002) Systema samostiinoi roboty studentiv u kursy "Teoriiia ta metodyka fizychnoho vykhovannia". Navchalnyi posibnyk. [The system of independent work of students in the course "Theory and methods of physical education". Tutorial.] Lutsk : Tower. 44 s. [in Ukrainian]
6. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2005) "Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia shchorichnoho otsiniuvannia fizychnoi pidhotovlenosti naselennia Ukrainy". [Resolution of the Cabinet Ministers of Ukraine "On approval of the procedure for conducting an annual assessment of physical fitness of the population of Ukraine"] № 1045. [in Ukrainian]
7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2020) "Stratehiia rozvytku fizychnoi kultury i sportu na period do 2028 roku". [Resolution of the Cabinet Ministers of Ukraine "Strategy for the development of physical culture and sports for the period up to 2028".] № 1089. [in Ukrainian]

Chychenova O., Novikova I. Lukachyna A. The impact of physical education on the academic success of students and the formation of a new outlook on a healthy lifestyle to improve the demographic situation in the country

The paper examines issues related to the manifestation of the crisis demographic situation in the country, which arose as a result of the pandemic and war; and the crisis situation that arose with the discipline of physical education in educational systems of various levels. Such crisis situations are united by the tendency of their growth, which will inevitably be reflected in society, and this includes an increase in morbidity rates, an increase in psycho-emotional stress, and an increase in mortality rates, which will have extraordinary consequences in the future. Also, the work provides an assessment of the state of physical fitness of students of higher education over several years. Unsatisfactory state of performance of control standards for various physical qualities by students causes concern among teachers, doctors, psychologists and the whole society in general, because how healthy and physically capable people of the 21st century will be depends on the development of the State as a whole, its integration into the European community, compliance with norms and rules for preserving, prolonging life, and improving human health.

The studies of many scientists testify to the benefits of physical culture and sports, but without the cooperation of the participants in the educational process of the teacher and the student, without the support of the management of the educational institution, the leadership of the country, without the promotion of a healthy lifestyle among young people, all work will be in vain.

The Ministry of Education and Science, Sports, the Cabinet of Ministers of Ukraine, public organizations, whose work involves the development and improvement of physical culture and sports, propose to implement many regulatory documents: orders, recommendations, strategies to improve the situation.

Physical training, a culture of a healthy lifestyle, self-motivation for activity, movements, are of particular importance for students of higher education, both during studies and in the further professional life space. Regardless of the tragic circumstances of today, the difficult situation that is taking place in the economic and political activities of the country, we are still obliged to keep control and watch so that inevitable processes and consequences do not occur in the demographic situation of the State, so that the nation maintains the main directions of preservation the health of every Ukrainian, and for every person to feel the care and concern of modern society.

Key words: higher education, physical education, demographic crisis, health, research, knowledge.

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.50>

Chornous V.

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE PHARMACISTS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article reveals the theoretical and practical aspects of the formation of foreign language communicative competence of future pharmacists. Based on the analysis of scientific works, the essence of the concept of "communicative competence" is considered, which is defined as a set of abilities, knowledge, skills, attitude, values, initiatives and communicative experience of an individual, necessary for understanding others and producing one's own programs of speech behavior, adequate to goals, spheres, communication situations. It was established that communicative competence is one of the components of the professional culture of medical specialists.

The structure of foreign language communicative activity is defined, which is described as a set of learning goals in various types of speech activity: listening, speaking, reading, writing, speech knowledge, skills and practical experience as a result of communicative activity in communication.

The main principles of the formation of foreign language communicative competence in the process of training future pharmacists are highlighted: the principal of integration and complexity of the educational process, integrity, humanization, professionally oriented communicative orientation of the process of learning a foreign language, the principle of activation of cognitive activity, interactivity, unity of theoretical and practical training. The main components of lexical and grammatical competence in the speech of future specialists are lexical and grammatical knowledge, skills and awareness, speech skills in dialogic and monologue speech.

Features of the formation of foreign language communicative competence of future pharmacists are outlined, which allow to improve the activity of educational process.

It has been proven that the formation of foreign language communicative competence in future specialists is of practical importance and enables the specialist to orient himself in the field of international communication in the future.

Key words: foreign language communicative competence, professional activity, training of future pharmacists, content of foreign language learning.

(статтю подано мовою оригіналу)

On the tasks of a modern higher school is to prepare competent, competitive specialist, who is able to solve problems successfully, think flexibly, non-standard and be able to adapt to rapidly changing living conditions in multicultural environment. In the condition of Ukraine's integration into European, economic, political, cultural and educational structures society needs specialists who are not only competent in their profession, but also possess a sufficient level of foreign language communicative competence.

Today the foreign language communicative competence of the individual becomes a leading goal of foreign language learning by students of higher educational institutions of various fields of training, and the use of a foreign language as a means of intercultural communication and enrichment of professional training experience is the final result.

In today's realities the introduction of professionally oriented English language training in institutions of higher education for pharmacists is due to the rapid growth of the social demand for highly qualified specialists who speak English and are ready for international communication and cooperation. However, despite the importance of English language competence in the training of future pharmacists, its role in the process of professional education is still not fully disclosed. The actuality of the issue of competence formation among pharmacy students is determined

by the fact that, despite the existence of a significant number of studies on teaching English language professional competence, there are contradictions between: growing requirements for professional training of pharmacists in the context of Ukraine's integration into the world community and insufficient orientation of domestic institutions of higher education to international standards; the objective need of the community of pharmacists for effective training of future specialists for professional foreign language communication and the insufficient level of methodological support for this process. Therefore, the main goal of learning English for professional training should be the formation of foreign language professionally oriented competence in pharmacist students, in particular, mastering knowledge of the systematic organization of the English language and the regularities of its functioning in the field of pharmacology; growth of auditory skills to improve communicative competence; development of linguistic and grammatical competence, in particular knowledge of lexical and grammatical means of language and the ability to use them in the conditions of professional activity.

Analysis of recent publications. The analysis of the latest researches and publications shows the deepened interest of scientists in determining the peculiarities of the organization of training of health care specialists and its content and quality management of medical education, professionally significant, communicative qualities of future pharmacists. Speech activity and communication were studied by L. Vygotsky, V. Humboldt, M. Jinkin, I. Zimnyia, O. Leontiev, L. Palamar, V. Skalkin; the works of the following scientists are devoted to the problem of foreign language competence and its formation: A. Andrienko, E. Bibikova, N. Izoria, M. Kenel, S. Kozak, N. Kopylova, M. Svein, N. Chomsky; the peculiarities of teaching English for special purposes were studied by I. Berman, V. Bushibinder, T. Dudley-Evans, J. Manby, N. Mykytenko, D. Williams, T. Hutchinson and others. N. Borysko, I. Girenko, G. Hrynyuk, A. Koval, R. Martynova devoted their research to the content of foreign language learning for professional communication; communicative approach to learning foreign languages was described by L. Birkun, S. Brumfit, L. Golybenko, L. Johnson, T. Duchenko, G. Kitaihorodska, T. Levchenko, J. Manby, E. Passov and others.

In scientific and pedagogical literature there is no single approach to defining the structure of foreign language communicative competence. In general, the structure of foreign language communicative competence can be presented as a set of such components as linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence.

N. Bidiuk defines foreign language communicative competence as a set of abilities, knowledge, skills, attitudes, values, initiatives and communicative experience of an individual, necessary for understanding others and producing one's own programs of speech behavior, adequate goals, spheres, situations of communication. The author considers the structure of foreign language communicative competence as a set of learning goals in various types of speech activity (listening, speaking, reading, writing), knowledge (speech language, paralinguistic, linguistic ethnology, moral and ethical), skills, abilities (language, speech, communicative, gnostic, perceptual, paralinguistic, etnolinguistic, organizational) and experience (communicative, methodical, technological) as a result of communicative activity in communication [1, 160].

According to M. Kenel, the components of the structure of foreign language communicative competence are: discursive competence (the ability to combine separate sentences into a coherent oral or written message, discourse, using various syntactic and semantic means); sociolinguistic competence (ability to perform a speech act and discourse in accordance with a certain sociolinguistic context of foreign language communication); strategic competence (the ability to choose an adequate discourse strategy in order to increase the effectiveness of foreign language communication); linguistic competence (the ability to understand and produce previously learned or similar expressions as well as the potential ability to understand new expressions of a foreign language environment) [6, 2–27].

S. Wilson and C. Sabee believe that communicative competence is studied by a large number of scientists from different fields in different contexts precisely because such beliefs are generally accepted in modern western society: a) within any given situation, not everything that can be said or done is equally competent; b) success in personal and professional relationships largely depends on communicative competence; c) most people show incompetence in at least a few situations and a smaller number of people are generally considered incompetent in many situations [8].

Therefore, the analysis of psychological and pedagogical studies shows that the problem of the development of the communicative competence was giving one of the leading places in educational activity in the works of foreign and domestic scientists. But, despite the significant interest of scientists in this problem, the issue of foreign language communicative competence as an important component in the professional activity of the future pharmacists has not been sufficiently developed. In this connection, the problem of developing foreign language communicative competence in the professional training of the future pharmacist becomes urgent.

The purpose of the article is to reveal the content of the concept and the constituent structures of the foreign language communicative competence of the future pharmacists and to investigate the peculiarities of its formation.

Competence is a holistic quality of a person, which based on knowledge, abilities, skills, experience and personal qualities, reflects the desire, readiness and ability to solve problems and of real practical activity. The individual takes responsibility for the effectiveness of his work, presents it through the prism of his own value system. Individual competence is manifested in successfully implemented competence in a certain activity that is significant for the individual [3].

Competence is alienated from the subject, a predetermined social norm (requirement) for a student's educational training, necessary for his high-quality productive activity in a certain field, that is a socially fixed result. Therefore, competence should be understood as a given requirement, the standard of a student's educational training, and competence as his really formed personal qualities and minimal experience of practical activities [2].

Formation of communicative competence involve:

- deep professional knowledge and mastery of the conceptual and categorical apparatus of a certain professional field and the corresponding systems of terms;
- skillful professional use of language styles and genres in accordance with the place, time, circumstances, status and role characteristics of the partner;
- knowledge of etiquette language formulas and the ability to use them in professional communication;
- the ability to find, select, perceive, analyze and use information of a specialized field;
- possession of interactive communication, a characteristic feature of which is the need for an immediate appropriate reaction to messages or information that is in the context of previous messages;
- possession of the basics of rhetorical knowledge and skills;
- the ability to assess the communicative situation quickly and at a high professional level, make decisions and plan communicative actions [5, 230].

Among the conditions that ensure the development of foreign language communicative competence, it should be noted the creation of a foreign language development environment and forms of organization of the educational process, which involve the use of interactive teaching methods. The development of communicative competence is actively promoted by the use of interactive learning methods, because communicative competence in the structure of foreign language communication means not just knowing the rules of communication, but the real use of knowledge to solve problems. In the process of learning a foreign language, when modeling the conditions of communication in classes, it reproduces the main parameters of communication: relations between language partners, linguistic factors, various situations as forms of communication functioning, attention is paid to dialogue speech [4].

The formation of the English language lexical competence of future pharmacists takes place by mastering the knowledge of commonly used and professional vocabulary (terms, stable terminological expressions, professional idioms, abbreviations, terminological neologisms). In the process of developing a subsystem of exercises, the following principles of vocabulary learning in the process of professionally oriented reading should be taken into account:

- 1) the principal of rational limitation of the vocabulary minimum at the level of appropriate medical terminology, which is directly related to the future professional activity of students;
- 2) the principle of relatedness of linguistic phenomena of Latin and English languages;
- 3) the principle of directed presentation of lexical units in the educational process, according to which lexical terminological units are presented for the purpose of forming receptive lexical skills, but the possibility of using them reproductively and productively in the process of performing professional functions in the future is not excluded;
- 4) the principle of taking into account the linguistic properties of lexical units, that is the semantics, structure and compatibility of terminological, medical, lexical units are taken into account;
- 5) the principal of taking into account didactic and psychological features of training, which requires sufficient repetition of medical terms in constantly changing combinations and contexts;
- 6) the principal of complex solution of didactic and methodical problems in the field of vocabulary learning: the tasks of forming a real dictionary, developing a potential vocabulary and developing the lexical guess of future pharmacists in the process of reading professional texts in English must be solved in a interrelated way;
- 7) the principles of reliance on lexical rules (semantics, conjugation) and the word formation rules of English medical terms based on word formation elements of Latin origin;
- 8) the principal of pictorial clarity with the use of mind maps for the purpose of defining terminological, lexical units;
- 9) the principle of the unity of learning vocabulary and speech activity, where the formation of lexical competence is directly related to reading as a type of speech activity [7].

Checking the mastery of grammar skills is carried out in the process of communicative and speech activity by means of multiple choice tests, gap filling tests and tests translation. The main signs of the formation of grammatical skills include: automatic reading of grammatical signs, selection of syntactic structures that correspond to communicative intentions; subconscious and mechanical act of the process of constructing the whole sentence; the ability to connect sentences within communicative units (the ability to grammatically agree on sentence members, agree on their forms in time, use syntactic synonymous structures); mastering the means of expressing connections and relationships between phrases and lexemes in speech.

The main components of lexical and grammatical competence in the speech of future specialists are lexical and grammatical knowledge, skills and awareness, speech skills in dialogue and monologue speech. Lexical and grammatical knowledge is the reproduction in the mind of a medical student of the results of knowledge of the lexical and grammatical systems of the language and the rules for using them. Knowledge of the forms, meanings, categories and semantic relations (paradigmatic, syntagmatic relations) of a lexical unit and grammatical structure, the ability to adequately use lexical and grammatical phenomena in speech activity ensure the success of constructing meaningful and coherent statements, solving a communicative task [7].

Modern methods and technologies of foreign language learning by students of medical institutions of higher education must meet the world and European standards of education, the requirements of society. That is why the course of learning the foreign language should focus on the formation and development of professionally oriented

skills. For successful acquisition and further use of a foreign language, a student must master all types of speech (speaking, reading, listening, writing). And, therefore, the activity of a foreign language teacher in medical institutions of higher education should be accompanied by fully selected modern teaching methods and technologies, the latest methods of teaching a foreign language.

Conclusions. Foreign language communication is possible provided that the subjects of foreign language communication possess the language as a means of communication. The level of formation of subjects' foreign language communicative competence is a leading factor determining the level of effectiveness of the communicative process as a whole. The process of forming foreign language communicative competence should be aimed not only at equipping future specialists with a system of knowledge, abilities and skills necessary for effective communication in a foreign language, but also at forming a deeply thought out communicatively competent position of the future pharmacists, which will give the specialist the opportunity to self-determine, self-develop and self-improve in the European educational space, participate in its improvement and creation.

Therefore, the formation of foreign language communicative competence should include not only the acquisition by students of the basic system of knowledge, abilities and skills which are necessary for effective foreign language communication, but also the students' perceived communicative and competent position, which will contribute to their further professional development and self-improvement.

Bibliography:

1. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікативні технології у сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. праць III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 12–14 лист. 2012 р. Львів, 2012. С. 158–160.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. Василь Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. 2016. № 11. С. 97–108.
4. Олександренко К. В. Психолого-педагогічні умови і фактори, що забезпечують розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ. 2008. Т. 10. Г. 5. С. 438–445.
5. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія. Київ : Алерта, 2008. 336 с.
6. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. London : Longman, 1983. P. 2–27.
7. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*. 2017. № 9. P. 41–57.
8. Wilson S., Sabee C. Explicating Communicative Competence as a Theoretical Term. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah : Erlbaum, 2017. 154 p.

References:

1. Bidiuk N. M. (2012) Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia filolooha: zmist ta struktura. [Communicative competence of the future teacher of philology: content and structure. Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects]. *Zb. naukov. prats III Mizhnar. nauk.-prakt. konfer., m. Lviv, 12–14 lystop. 2012 r.* Lviv. P. 158–160. [in Ukrainian]
2. Entsyklopediia osvity (2008) [Encyclopedia of education] / hol. red. Vasyl Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukrainian]
3. Marushchak O. M. (2016) Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti. [The concept of competence in pedagogical activity]. *Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky "Polissia"*. № 11. P. 97–108. [in Ukrainian]
4. Oleksandrenko K. V. (2008) Psykholoho-pedahohichni umovy i faktory, shcho zabezpechiut rozvytok inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia. [Psychological and pedagogical conditions and factors that ensure the development of foreign language communicative competence of the future specialist]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. Kyiv. T. 10. Ch. 5. P. 438–445. [in Ukrainian]
5. Pohribna V. L. (1983) Sotsioloohiia profesionalizmu : monohrafiia. [Sociology of professionalism: monograph] Kyiv : Alerta. 336 p. [in Ukrainian]
6. Canal M. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. London: Longman. P. 2–27.
7. Celce-Murcia M. (2017) Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*. № 9. P. 41–57.
8. Wilson S., Sabee C. (2017) Explicating Communicative Competence as a Theoretical Term. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah: Erlbaum. 154 p.

Чорноус В. П. Іношомовна комунікативна компетентність майбутніх фармацевтів на заняттях з іноземної мови

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти формування іношомовної комунікативної компетентності майбутніх фармацевтів. На основі аналізу наукових праць розглядається сутність поняття «комунікативна компетентність», яка визначається як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Встановлено, що комунікативна компетентність є однією із складових професійної культури фахівців медичного профілю.

Визначено структуру іношомовної комунікативної діяльності, яка описується як сукупність цілей навчання у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, мовленнєвих знань, умінь і навичок та практичного досвіду як результату комунікативної діяльності в спілкуванні.

Виділено основні принципи формування інішомовної комунікативної компетентності у процесі підготовки майбутніх фармацевтів: принцип інтеграції і комплексності навчального процесу, цілісності, гуманізації, професійно-орієнтованої комунікативної направленості процесу навчання іноземної мови, принцип активізації пізнавальної діяльності, інтерактивності, єдності теоретичної та практичної підготовки. Основними компонентами лексико-граматичної компетентності у говорінні майбутніх спеціалістів виступають лексичні і граматичні знання, навички та усвідомленість, мовленнєві уміння у діалогічному і монологічному мовленні.

Окреслено особливості формування інішомовної комунікативної компетентності майбутніх фармацевтів, які дозволяють покращити діяльність навчально-виховного процесу.

Доведено, що формування інішомовної комунікативної компетентності у майбутніх спеціалістів має практичне значення і дає можливість фахівцю у майбутньому орієнтуватись у сфері міжнародного спілкування.

Ключові слова: інішомовна комунікативна компетентність, професійна активність, підготовка майбутніх фармацевтів, зміст навчання іноземної мови.

УДК 376-056.264]159.953.2/.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.51>

Чупахіна С. В., Кирста Н. Р., Кіндрачук Н. М.

РОЗВИТОК СЛУХОМОВЛЕННЄВОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Важливість та необхідність всебічного вивчення стану мнестичних процесів задля пошуку ефективних шляхів та методів корекції мовленнєвих та немовленнєвих функцій у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення реалізує мету пропонованого дослідження. У статті вивчено питання розвитку слухомовленнєвої пам'яті у дітей із порушеннями мовлення для вдосконалення корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному просторі закладів дошкільної освіти; розкрито ключові засади системного підходу для роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, із урахуванням своєрідності їх пам'яті, в логопедії; подано показники, критерії, рівні сформованості слухомовленнєвих навичок; охарактеризовано специфіку практичної роботи з дітьми означеної категорії в умовах інклюзивних груп закладів дошкільної освіти; визначено основні напрямки та зміст корекційної роботи, педагогічні умови, за яких окреслена робота проходила ефективніше.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення існують особливості розвитку пам'яті, тому їм необхідна спеціальна цілісна система корекційних занять для подальшого розвитку різних видів пам'яті. На основі образного мислення починає інтенсивно розвиватися образна пам'ять. Важливого значення набуває збереження та відтворення інформації, що залежить від кількості, змісту, міцності зв'язків нового досвіду дитини. Діти зазвичай краще запам'ятовують слова, які поєднані логічно. А це вказує на те, що для дітей логічне запам'ятовування легше, аніж механічне. При повторному прослуховуванні, при наведенні наочності поданий матеріал теж засвоюються швидше. Зроблено висновок про необхідність тісної співпраці логопеда та батьків дітей із порушеннями мовлення для подальшого розвитку слухомовленнєвої пам'яті, мовленнєвих компетентностей і формування активної ролі дитини в суспільстві тощо.

Ключові слова: слухомовленнєва пам'ять, недорозвиток мовлення, мнестичні процеси, корекційна робота, логопед, інклюзивні групи, заклади дошкільної освіти, системний підхід.

Актуальним аспектом проблеми вдосконалення системи логопедичної допомоги дітям дошкільного віку із загального недорозвитку мовлення, що характеризується несформованістю всіх засобів мовлення і вважається найпоширенішим мовленнєвим порушенням у дітей дошкільного віку є розвиток їх вищих психічних функцій, моторної й емоційно-вольовий сфери.

У дослідженнях науковців зі спеціальної освіти узагальнено наукові пошуки, які відображають етіологію та характер недорозвитку мовлення дошкільників, описано клінічні аспекти його проявів, визначено критерії та виділено рівні мовленнєвого розвитку (Е. Данілавичюте, З. Ленів, С. Конопляста, В. Кондратенко, І. Марченко, І. Мартиненко, О. Ревуцька, О. Ромась, В. Тищенко, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Череднеченко, М. Шеремет та ін.) [7]. Здебільшого у дітей із означеним порушенням, поряд із мовленнєвими розладами проявляються й вторинні відхилення, що вказують на системний характер порушення мовленнєвої діяльності. Слід зауважити, що саме порушення у формуванні вищих психічних функцій гальмують процеси корекційної роботи з подолання недоліків мовленнєвого розвитку, знижують її ефективність [6].

Вчені наголошують на необхідності розглядати порушення мовлення дитини не ізольовано, а у взаємозв'язку з її індивідуальними особливостями розвитку, станом вищих психічних функцій та когнітивних процесів (Е. Данілавичюте, С. Конопляста, В. Кондратенко, І. Марченко, І. Мартиненко, О. Ревуцька, О. Ромась, В. Тищенко, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Череднеченко, М. Шеремет та ін.).

Здебільшого науковці, досліджуючи особливості розвитку дітей із порушеннями мовлення, вказують на взаємозв'язок мовлення та мнестичних процесів [3]. За таких умов пам'ять дітей із загальним недорозвитком мовлення є сферою для ґрунтовного вивчення та вдосконалення у дітей означеної нозологічної групи.

Основні механізми та особливості пам'яті дорослих та дітей з нормотиповим розвитком та методи її вдосконалення ґрунтовно представлено у працях учених минулого століття (Л. Виготський, Л. Занков, О. Леонтєв, А. Лурія та ін.). Аналіз методичного забезпечення засвідчив, що система прийомів та спеціальних вправ, спрямованих на розвиток пам'яті у структурі логопедичних занять із дітьми з порушеннями мовлення, залишається актуальним.

Отже, виникає необхідність узгодженості системного підходу до роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, з урахуванням своєрідності їх пам'яті, в логопедії та практикою роботи з дітьми означеної категорії в умовах інклюзивних груп закладів дошкільної освіти (ЗДО).

Мета дослідження передбачає вивчення та обґрунтування особливостей розвитку пам'яті дітей із загальним недорозвитком мовлення для вдосконалення корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному просторі ЗДО.

Задля вирішення завдань дослідження розглянемо ґрунтовніше основні підходи до особливостей розвитку пам'яті. У словнику подано визначення пам'яті як пізнавального психічного процесу, сутність якого полягає у збереженні, зберіганні та відтворенні інформації, образів-уявлень, що становлять генетичний та набутий досвід людини [5]. Основою для виділення різних видів пам'яті прийнято розглядати залежність показників пам'яті від особливостей діяльності із запам'ятовування і відтворення (А. Лурія) [13].

Вчені також встановили, що у дитини віком 4–5 років на основі образного мислення починає інтенсивно розвиватися образа пам'яті. Окрім запам'ятовування, важливого значення набуває збереження та відтворення інформації, що залежить від кількості, змісту, міцності зв'язків нового досвіду дитини, з елементами вже набутого [5]. Саме в цей віковий період пам'яті дітей ще мимовільна, тобто вони ще не вміють нею керувати. Однак психічні процеси вже достатньо розвинені, увага стає стійкою, діти опановують прийоми мислення, уява відтворює різноманітні образи тощо [1].

Слід зауважити, що у дошкільному віці прийоми запам'ятовування та пригадування у дітей формуються під впливом дорослих. Скажімо, коли дорослий щось доручає дитині, то водночас пропонує повторити їй те, що слід виконати. Запитуючи дитину, дорослий спрямовує нагадування запитаннями: «А що було потім?», «А що ти ще бачив?» тощо. Діти поступово вчаться повторювати, усвідомлювати, пов'язувати інформацію задля запам'ятовування, використовувати зв'язки під час пригадування. Відтак, діти усвідомлюють необхідність спеціальних дій запам'ятовування, опановують уміння використовувати для цього допоміжні засоби.

У наукових дослідженнях обґрунтовано особливості мнестичних процесів у дітей із загальним недорозвитком мовлення другого рівня, які проявляються неоднаково на різних рівнях мовленнєвого розвитку, впливають на психічний і неврологічний стан особистості. Щодо збереження логічної пам'яті, найбільші зміни спостерігаються в структурі вербальної пам'яті, зазнає змін продуктивність запам'ятовування. Вчені вказують, що діти забувають складні інструкції, їх елементи та послідовність виконання завдань. У більшості дітей означеної нозологічної групи низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності [3].

Діти із загальним недорозвитком мовлення другого рівня відстають також у відтворенні певних рухів у просторі і часі, порушують послідовність дій, опускають важливі складові частини завдання, що засвідчує про порушення рухової пам'яті, послідовної її організації, недостатності процесів. Сукцесивно-симультанні операції репрезентують групу специфічних психічних мовленнєвих механізмів, що забезпечують формування та функціонування системи мовлення на всіх рівнях її організації: фонологічному, морфологічному, лексико-семантичному, синтаксичному [3].

Слід зауважити, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення порушення пам'яті є помітними (малий обсяг, швидке згасання слідів, обмеженість утримання словесних подразників). Особливо помітні порушення у вербальній пам'яті – довільна, опосередкована, погана пам'яті на окремі слова, фрази, цілісні тексти тощо [2]. Вербальна пам'яті також є специфічною, труднощі у виборі слів та забуванням слів й утруднення у відтворенні їх структури. Все це обмежує можливості довільного висловлювання дитини. Спостерігається зниження активної спрямованості у процесі пригадування сюжетної лінії тексту, послідовності подій, недостатня уважність і спостережливість – діти ніби ковзають поглядом по картинці, не помічаючи важливих деталей [1]. Вченим виявлено пряму залежність особливостей порушень вербальної пам'яті від рівня та характеру недорозвитку мовлення у дітей [1].

Структура розладу пам'яті залежить також від типу домінантності. Відтак, порушення обсягу пам'яті пов'язано з дисфункцією лівої півкулі головного мозку, а труднощі відтворення порядку запропонованого матеріалу – з дисфункцією правої півкулі [1].

Дослідження особливостей розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення засвідчили, що у них помітно знижена слухова пам'яті і продуктивність запам'ятовування. Діти часто забувають складні інструкції (три-, чотириступеневі), забувають деякі їх елементи та змінюють послідовність виконання запропонованих завдань. Діти, здебільшого, не вдаються до мовленнєвого спілкування задля уточнення інструкції [2].

Отже, дослідження вчених щодо розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями старшого дошкільного віку, засвідчили, що прояв неповноцінності мовлення, здебільшого, супроводжується порушеннями немовленнєвих процесів, серед яких важливе місце посідає пам'яті [1].

Вчені, які досліджують проблеми розвитку дітей з порушеннями мовлення (І. Мартиненко, І. Марченко, М. Шеремет та ін.) вказують на певних аспектах організації роботи з ними (рис. 1) [4].

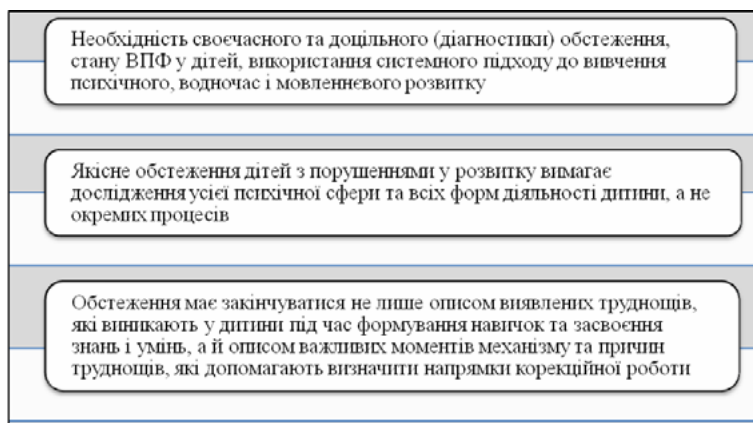


Рис. 1. Основні підходи до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми із порушеннями мовлення

Діагностична програма для забезпечення вищезначеного процесу включає три блоки: збір та аналіз анамнестичних даних, логопедичне обстеження, порівняльне дослідження слухомовленнєвої пам'яті у різних категорій дітей.

Діагностична програма реалізовувалась на базі закладів дошкільної освіти м. Івано-Франківська. На підготовчому етапі до експерименту було залучено 10 дітей із загальним недорозвитком мовлення, які відвідують старші групи закладів освіти, які склали експериментальну групу (ЕГ). Мовленнєвий розвиток усіх дітей визначено логопедом як III рівень мовленнєвого недорозвитку. 10 дітей такого ж віку із збереженим мовленнєвим розвитком – нормотиповий розвиток мовлення склали контрольну групу для порівняльного аналізу (КГ).

Під час аналізу результатів дослідження враховували певні основні критерії розуміння тексту (рис. 2).



Рис. 2. Критерії оцінювання розуміння тексту дітьми дошкільного віку

Цілісність тексту: обсяг висловлювання (загальна кількість слів, кількість речень, середня довжина речення); послідовність викладу (відповідність логіці подій); достовірність (опис важливих подій, відсутність спотворень).

Слід зауважити, що вчені пропонують забезпечувати гнучкий підходу до вибору та застосування методик нейропсихологічного обстеження, водночас, і до вибору лексичного матеріалу, які не можна довільно змінювати, оскільки методики мають пройти тривалу апробацію. За таких умов методика може вважатися науково обґрунтованою та пропонуватись для застосування у практиці. Отож, у започаткованому дослідженні використовували стандартні методики, в адаптованому, з урахуванням завдань дослідження, варіанти та лексичний матеріал, який враховує вік дітей [4].

Для проведення обстеження було створено сприятливу ситуацію. Час проведення обстеження варіювався від 15 до 30 хв., з урахуванням індивідуальних можливостей дитини. Обстеження проводилося в спеціальному приміщенні (в кабінеті логопеда) і у присутності логопеда, для того, щоб створити природне, знайоме для дитини середовище. З урахуванням мети та завдань обстеження передбачали використання підказок, які фіксували у процесі дослідження.

Грунтовний аналіз анамнестичних даних в процесі вивчення медичної, психологічної, педагогічної документації, бесід з батьками засвідчив, що більшість дітей із ЗНМ (80%) мають обтяжений анамнез. Здебільшого це діти з перинатальним ураженням головного мозку, який зумовлено впливом різноманітних несприятливих чинників у внутрішньоутробному періоді розвитку, під час пологів та ранньому постнатальному періоді, а також залишковими явищами органічного ураження центральної нервової системи (ЦНС).

На момент обстеження у більшості дітей ЕГ у висновках неврологів зазначалося наявність, скажімо: «Синдрому, дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ)» (60%), «Синдрому рухової активності» (80%). У деяких дітей описано різні супутні захворювання (опорно-рухові порушення: плоскостопість, патологія зору, дизбактеріоз, часті застудні захворювання, серцева недостатність, загальна соматична ослабленість тощо) (80%).

Під час оцінювання соціального статусу було виявлено деякі негативні чинники, а саме: неповні сім'ї (80%); алкоголізм (10%); гіпоопіка у вихованні (50%) тощо. Аналіз результатів логопедичного обстеження підтвердив висновки фахівців ІРЦ, що в усіх дітей ЕГ присутній загальний недорозвиток мовлення. У 80% дітей також ЗНМ ускладнено стертою дизартрією. Обстеження щодо зв'язного мовлення показали порушення цілісності, зв'язності переказу, порушення лексико-граматичного оформлення висловлювання.

В процесі дослідження можемо виділити загальні особливості укладання та структурування змісту повідомлень: порушення цілісності та зв'язності текстів; використання обмежених засобів міжфразового зв'язку; труднощі, у виділенні основної думки тексту і/чи теми; проблеми у пошуку необхідної лексичної одиниці; значне звуження обсягу тексту. Усі діти припускалися помилок щодо повноти, послідовності, правильності викладу думок, тобто порушували основні закономірності побудови тексту, його цілісність.

Результати обстеження сформованості умінь дітей ЕГ та КГ переказувати текст представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл результатів за рівнями сформованості умінь дітей ЕГ та КГ переказувати текст (у %)

	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
ЕГ	50	30	20	0
КГ	0	10	70	20

Отже, означене визначає необхідність та важливість розробки та впровадження у загальну систему корекційного впливу особливої освітньої стратегії, спрямованої на роботу з комплексного формування мнестичних процесів у дошкільників із ЗНМ в умовах інклюзивного середовища ЗДО. Запропонований підхід до роботи передбачає спеціально організований вплив задля вдосконалення у дітей із ЗНМ мнестичних процесів у взаємозв'язку із розвитком лексико-граматичної будови мовлення. Мнестична діяльність та логопедична робота з формування та розвитку компонентів мовлення у дошкільників із ЗНМ сприяють повноцінній підготовці таких дітей до оволодіння грамотою, навичками звукового аналізу та синтезу, розширенню обсягу словника та готують їх до шкільного навчання.

Систему вправ і дидактичних ігор з використанням мнемотехнічних прийомів важливо включати в різні види діяльності: співпрацю з дорослим у побуті, елементарну трудову діяльність, предметно-практичну діяльність (ігри з природним і непридатним матеріалом, з піском, водою, трудову та образотворчу діяльність тощо), в активні рухи та дії дитини.

Корекційна робота з розвитку пам'яті в системі логопедичної допомоги дітям із ЗНМ включала три блоки: діагностичний, корекційно-розвитковий, аналітичний (моніторинг), реалізація яких передбачала взаємодію фахівців, які працюють у ЗДО: вчителя-логопеда, психолога та вихователя. Реалізація завдань

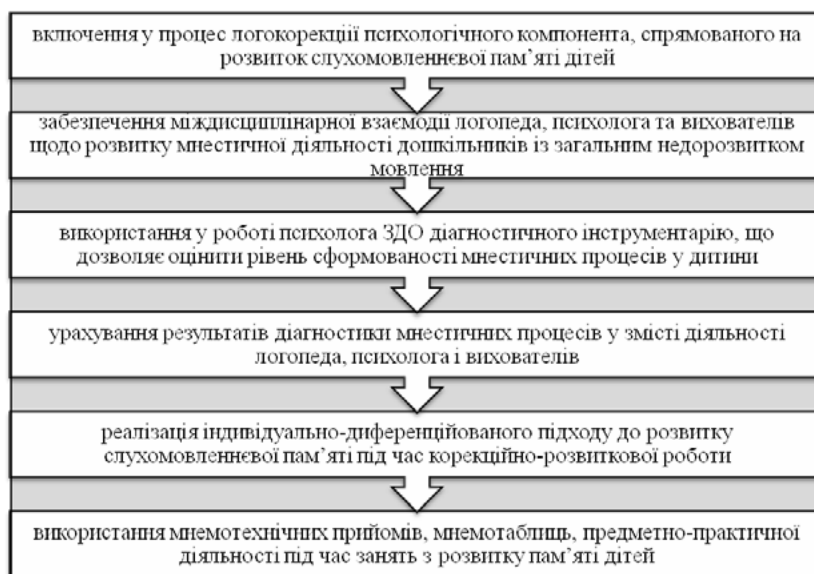


Рис. 3. Педагогічні умови удосконалення корекційно-розвиткової роботи зі старшими дошкільниками із ЗНМ

психолого-педагогічної допомоги дітям із ЗНМ вимагає розширення функцій учасників корекційно-розвиткового процесу, включення психологічного аспекту в діяльність логопеда та співпрацю психолога і вихователів, які працюють з дітьми із ЗНМ.

Основною метою системи колекційного впливу стає формування психологічних механізмів оволодіння системою мовлення, розвиток операцій порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення на основі розуміння та словесного позначення відношень між предметами, практичних дій з ними, водночас і формування навичок використання ресурсів мовлення, цілеспрямоване засвоєння правил їх використання. Дослідження підтвердило доцільність застосування спеціально розробленої методики логопедичної роботи з використанням мнемотехнічних прийомів, яка сприяла не тільки розвитку пам'яті, а й дозволила підвищити ефективність логопедичного впливу.

В процесі проведеної роботи виокремлено основні педагогічні умови удосконалення корекційно-розвиткової роботи зі старшими дошкільниками із ЗНМ (рис. 3).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отож, динаміка у розвитку мовлення та пам'яті дошкільників із ЗНМ, можлива за умови спеціально організованого корекційно-розвиткового впливу, що передбачає взаємозв'язок у формуванні компонентів мовлення та розвитку можливостей запам'ятовування та відтворення з включенням мнемотехнічних прийомів у різні види діяльності: ситуативно-ділову взаємодію та співпрацю, в елементарну трудову та образотворчу діяльність, в предметно-практичну діяльність (ігри з природним та непридатним матеріалом, з піском, водою, ручну працю, аплікацію тощо), в активні рухи та дії.

Результати ініційованого дослідження є важливими для подальшого розвитку теорії і практичної роботи логопедів, що працюють з дітьми із ЗНМ в інклюзивному середовищі ЗДО, а також з іншими категоріями дітей з порушеннями розвитку.

Використана література:

1. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
2. Данілавичіуте Е. А. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із ЗНМ до опанування навичок читання. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. Вип. 5. Київ : «Науковий світ», 2004. С. 215–218.
3. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: навчальний посібник / уклад. Н. М. Могильова. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.
4. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.
5. Тищенко В. В. Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2005. Вип. 2. Ч. I. С. 129–141.
6. Шеремет М. К. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Полтава, 2019. С. 43–48.
7. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 19 с.

References:

1. Havrylova, N. S. (2011). *Porushennia fonetychnoho boku movlennia u ditei : monohrafiia* [Disorders of the phonetic aspect of speech in children: monograph]. Kamianets-Podilskyi : TOV «Druk-Servis». 200 s. [in Ukrainian].
2. Danilavichyutie, E. A. (2004). *Obgruntuvannia metodyky diahnostryky hotovnosti doshkilnykiv iz NZNM do opanuvannia navychok chytannia* [Justification of the methodology for diagnosing the readiness of preschoolers with general underdevelopment of speech to master reading skills]. *Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli* : nauk.-metod. zb. Kyiv : «Naukovyi svit». 5. S. 215–218. [in Ukrainian].
3. *Zahalne nedorozvynennia movlennia: teoriia ta perspektyvne planuvannia korektsiino-rozvytkovoi roboty : navchalnyi posibnyk*. (2019). [General underdevelopment of speech: theory and prospective planning of corrective and developmental work : study guide] / uklad. N. M. Mohylova. Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina. 123 s. [in Ukrainian].
4. *Lohopediia : pidruchnyk*. (2015). [Speech therapy : textbook] / za red. M. K. Sheremet. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo». 776 s. [in Ukrainian].
5. Tyshchenko, V. V. (2005). *Zmist intelektualnogo komponenta movlennievoi diialnosti* [The content of the intellectual component of speech activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova: Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. 2. I. S. 129 – 141. [in Ukrainian].
6. Sheremet, M. K. (2019). *Stanolvnenia osobystosti dytyny v umovakh suchasnoho rozvytku suspilstva: sotsialno-pedahohichni, psykholohichni, korektsiinyi i medychnyi aspekty* [The formation of a child's personality in the conditions of modern development of society: socio-pedagogical, psychological, correctional and medical aspects]. *Materialy vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii*. Poltava, 2019. S. 43–48. [in Ukrainian].
7. Yakovenko, A. O. (2018). *Formuvannia movlennievoi hotovnosti starshykh doshkilnykiv z lohopatolohiieiu do intehrovanoho navchannia : avto-ref. dys. ... kand. ped. nauk. : 13.00.03* [Formation of speech readiness of older preschoolers with speech pathology for integrated learning: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.03] / Natsionalnyi pedahohichni un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv. 19 s. [in Ukrainian].

Chupakhina S., Kyrsta N., Kindrachuk N. Development of auditory memory in children with speech disorders

The importance and necessity of a comprehensive study of the state of mnemonic processes in order to find effective ways and methods of correcting speech and non-speech functions in preschoolers with general underdevelopment of speech realizes the purpose of the proposed study. The article examines the issue of auditory-speech memory development in children with speech disorders for the purpose of improving corrective and developmental work in the inclusive space of preschool education institutions; the key principles of a systemic approach to work with children with general underdevelopment of speech, taking into account the peculiarity of their memory, in speech therapy; indicators, criteria, levels of formation of listening and speaking skills are presented; the specifics of practical work with children of the specified category in the conditions of inclusive groups of preschool education institutions are characterized; the main directions and content of correctional work, pedagogical conditions under which the outlined work will be carried out more effectively are defined.

Children with general underdevelopment of speech have peculiarities of memory development, so they need a special integrated system of corrective classes for the further development of various types of memory. On the basis of figurative thinking, figurative memory begins to develop intensively. The preservation and reproduction of information, which depends on the amount, content, and strength of connections of the child's new experience, becomes important. Children remember words that are logically connected better. And this indicates that logical memorization is easier for children than mechanical memorization. With repeated listening, when visualizing the presented material, the presented material is also assimilated faster. A conclusion was made about the need for close cooperation between speech therapists and parents of children with speech disorders for the further development of auditory memory, speech competences and the formation of the child's active role in society etc.

Key words: auditory and speech memory, underdevelopment of speech, mnemonic processes, correctional work, speech therapist, inclusive groups, preschool education institutions, systematic approach.

УДК 53:378.147

DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.52

Чурсанова М. В., Гарєєва Ф. М., Матвєєва Т. В., Дрозденко О. В.

**ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ
«НАПРУЖЕНІСТЬ ЕЛЕКТРИЧНОГО ПОЛЯ»**

В роботі розглянуто питання організації підходу до методики навчання розв'язуванню задач з курсу загальної фізики з використанням апарату вищої математики. З метою подолання основних складнощів у навчанні студентів розв'язуванню задач (низький рівень фізико-математичної підготовки, відсутність достатніх знань, умінь та навичок практичного застосування фізики) запропоновано підхід до методики проведення практичних занять з фізики, який базується на використанні поетапного формування умінь та навичок. Вміння розв'язувати задачі з фізики вимагає від студентів застосування апарату вищої математики. Отже, нами запропонована схема поетапного підвищення складності при формуванні поняття «Напруженість електричного поля» з використанням методу диференціювання та інтегрування, яка використовує відомі значення величини у простішому випадку для знаходження цієї величини у більш складному випадку. Розширено процедуру даного методу на випадки коли елементом диференціювання досліджуваного фізичного об'єкту може бути не лише нескінченно малий точковий елемент, а й елемент більш складної форми, для якого шукана фізична величина була обчислена раніше. Таким чином, запропонована авторами схема поетапного формування умінь та навичок встановлює алгоритм дій для логічних послідовностей розв'язування задач від простої умови задачі до більш складної: джерелом електричного поля є заряджена матеріальна точка → тонка нитка → тонке півкільце → тонке кільце → тонкий диск → півсфера. Приділено увагу особливостям підходу з застосуванням методу диференціювання та інтегрування для розгляду векторних фізичних величин. Опанування студентами запропонованого алгоритму сприяє більш глибокому розвитку умінь та навичок розв'язувати задачі. Універсальність запропонованого підходу поетапного формування фізичного поняття з поступовим підвищенням складності розширює уявлення студентів про використання вищої математики для розв'язання задач з фізики.

Ключові слова: загальна фізика, математика, міжпредметні зв'язки, метод диференціювання та інтегрування, ДІ-метод, практичні заняття, розв'язування задач, напруженість електричного поля.

Здобуття знань, умінь та практичних навичок при вивченні фізики в сучасному технічному університеті вимагає від студентів умінь використовувати міжпредметні зв'язки, зокрема володіти апаратом вищої математики [1; 3]. Різноманітні підходи до навчання студентів розв'язуванню задач з фізики представлені в роботах багатьох методистів-дослідників [1; 4; 5], серед них, наприклад, Герасимова К.В., Ткаченко Г.І., Іщенко Р.М., Горбунович І.В. Трифонова О.М., Дідович М.М., Пастушенко С.М., Сергієнко В.П., Сусь Б.А. та ін. Більшість авторів погоджується з тим, що у студентів-першокурсників є труднощі при засвоєнні певних тем з фізики у зв'язку з низьким рівнем математичної підготовки [2].

Зокрема, питання методики застосування диференціювання та інтегрування при розв'язуванні задач з фізики в науково-педагогічних дослідженнях розглянуто не достатньо повно [4]. Отже, навчально-методичні розробки цього питання залишаються актуальними.

Мета дослідження – розробити універсальний підхід до розв’язання задач з фізики, який допоможе студентам подолати складнощі в застосуванні апарату вищої математики.

Багаторічний досвід роботи зі студентами-першокурсниками КПІ ім. Ігоря Сікорського виявив існування деяких складнощів у навчанні фізики. Серед них можна назвати такі: *низький рівень фізико-математичної підготовки та відсутність достатніх знань, умінь та навичок практичного застосування фізики та математики під час розв’язування задач.*

Для подолання цих складнощів, нами було запропоновано використання поетапного формування навичок розв’язування задач з фізики («від простого – до складного») за допомогою апарату вищої математики, а саме диференціювання та інтегрування.

В нашому дослідженні розглянуто використання цього підходу при викладанні розділу фізики «Електро-статика» для знаходження напруженості електричного поля.

Запропонований підхід базується на двох загальновідомих принципах диференціювання та інтегрування [4]:

1. *Принцип можливості представлення закону у диференціальній формі.*
2. *Принцип суперпозиції* (якщо величини, які входять до закону, адитивні).

Застосування цих принципів складається з двох етапів:

– 1-й етап: знаходять *диференціал шуканої величини*. Для цього в більшості випадків умовно розділяють фізичне тіло на нескінченно малі частини, для яких значення шуканої величини відоме;

– 2-й етап: *підсумовують (інтегрують) знайдений вираз* для диференціала шуканої величини. При цьому важливо правильно обрати змінну інтегрування та визначити межі інтегрування.

а) Алгоритм визначення змінної інтегрування: проаналізувати, від яких змінних залежить диференціал шуканої величини і яка змінна є найсуттєвішою, по якій найзручніше проводити інтегрування. Після цього всі інші змінні виражають як функції від цієї змінної;

б) Визначення меж інтегрування: знайти крайні (граничні) значення змінної інтегрування.

Особливістю застосування методу диференціювання та інтегрування для знаходження векторних фізичних величин, таких як напруженість електричного поля \vec{E} , є те, що при інтегруванні необхідно враховувати не лише зміну модуля, але і зміну напрямку нескінченно малого вектора $d\vec{E}$. Тому слід спочатку знайти проєкції $d\vec{E}$ на осі координат, а потім обчислити визначені інтеграли одержаних виразів. Отримані в результаті компоненти шуканої величини \vec{E} дають інформацію як про її модуль, так і про напрямок. Таким чином, знаючи вираз для напруженості електричного поля, створеного матеріальною точкою, можна знайти за описаним вище способом напруженість електричного поля, створеного тонкою ниткою, тонким кільцем, диском та півсферою.

У таблиці 1 розглянуто алгоритм знаходження напруженості електричного поля за допомогою використання основних принципів диференціювання та інтегрування.

Таблиця 1

Алгоритм знаходження напруженості електричного поля

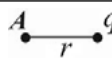
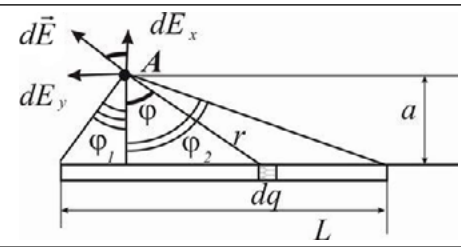
Кроки алгоритму	
1.	Уважно знайомитись з умовою задачі, визначити, яке тіло там розглядається та на які нескінченно малі елементи його можна розбити.
2.	Побудувати рисунок до задачі, на якому зобразити <ul style="list-style-type: none"> - дане тіло; - нескінченно малий елемент тіла зарядом dq; - відстань r від елементарного заряду dq до точки A, в якій знаходиться напруженість; - напрямок вектора напруженості в цій точці, а також його проєкції на осі координат.
3.	Визначити елементарну напруженість $d\vec{E}$ у проєкціях на осі координат: $dE_n = k \cdot \frac{dq}{r^2} \cdot e_n$, де e_n – проєкція орта \vec{e} на n -ту вісь; $k = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} = 9 \cdot 10^9 \cdot \frac{Н \cdot м^2}{Кл^2}$ <i>Зауваження:</i> якщо тіло симетричне, то достатньо визначити проєкцію вектора напруженості на вісь, яка співпадає з віссю симетрії, оскільки проєкції на інші осі взаємно компенсуються за рахунок симетрії.
4.	Визначити елементарний заряд dq : якщо тіло <ul style="list-style-type: none"> - лінійне $dq = \lambda dl = \frac{Q}{L} \cdot dl$; - плоске $dq = \sigma ds = \frac{Q}{S} \cdot ds$; - об’ємне $dq = \rho dv = \frac{Q}{V} \cdot dv$. <i>Зауваження:</i> тут і далі ми вважаємо, що заряд розподілений рівномірно. Якщо це не так, то густину треба розглядати як функцію від відстані (тобто $\lambda = \lambda(r)$; $\sigma = \sigma(r)$; $\rho = \rho(r)$).

5. Підставити одержане dq у формулу для dE .
6. Виразити всі змінні, які входять до одержаної формули, через одну змінну, по якій найзручніше проводити інтегрування (наприклад, кут φ між напрямком вектора $d\vec{E}$ та нормаллю до стрижня, або тілесний кут Ω).
7. Записати розрахункову формулу $E_n = \int dE_n$.
8. Визначити межі інтегрування, які залежать від параметрів тіла (довжини L , радіусу R , кута φ чи інш.).
9. Провести інтегрування для кожної з проекцій вектора $d\vec{E}$ на осі координат.
10. Знайти модуль напруженості в заданій точці: $E = \sqrt{\sum_n E_n^2}$.
11. Одержати кінцевий результат та зробити його аналіз.

Схема прикладів поетапного формування вміння розв'язувати задачі з підвищенням рівня складності приведена у таблиці 2.

Таблиця 2

Схема поетапного формування поняття напруженості електричного поля

Приклад 1	Матеріальна точка заряду q , яка знаходиться на відстані r від точки A
Малюнок	
Напруженість	$E = k \cdot \frac{q}{r^2}$
Приклад 2	Тонка нитка довжини L , заряджена рівномірно до заряду q . Точка A розташована на відстані a від нитки
Малюнок	
Нескінченно малий елемент тіла	Точка нескінченно малої довжини dl і заряду dq
Елементарна напруженість у проєкціях на осі координат	$dE_x = k \frac{dq}{r^2} \cos \varphi$; $dE_y = k \frac{dq}{r^2} \sin \varphi$
Елементарний заряд	$dq = \lambda dl = \frac{Q}{L} dl$
Напруженість	$dE_x = k \frac{Q}{L} \cdot \frac{dl}{r^2} \cos \varphi = \left \frac{l = a \cdot \operatorname{tg} \varphi}{r = a / \cos \varphi} \right = k \frac{Q}{L} \cdot \frac{d\varphi}{a} \cos \varphi$ $dE_y = k \frac{Q}{L} \cdot \frac{dl}{r^2} \sin \varphi = k \frac{Q}{L} \cdot \frac{d\varphi}{a} \sin \varphi$
Розрахункова формула	$E_y = \int_{\varphi_1}^{\varphi_2} k \frac{Q}{L} \cdot \frac{\sin \varphi}{a} d\varphi$; $E_x = \int_{\varphi_1}^{\varphi_2} k \frac{Q}{L} \cdot \frac{\cos \varphi}{a} d\varphi$; $E = \sqrt{E_x^2 + E_y^2}$
Результат (Частинні випадки)	1) $\varphi_1 = -\pi/2$ $\varphi_2 = \pi/2$ ($L \rightarrow \infty$) $E = 2k \frac{\tau}{a}$ 2) $\varphi_1 = 0$ $\varphi_2 = \pi/2$ ($L \rightarrow \infty$) $E = \sqrt{2} k \frac{\tau}{a}$ 3) $\varphi_1 = -\varphi_0$ $\operatorname{tg} \varphi_0 = \frac{L}{2a}$ $E = 2k \frac{Q}{La} \sin \varphi_0$ $\varphi_2 = \varphi_0$ 4) $\varphi_1 = 0$ $\operatorname{tg} \varphi_0 = \frac{L}{a}$ $E = 2k \frac{Q}{La} \sin \frac{\varphi_0}{2}$ $\varphi_2 = \varphi_0$

Продовження таблиці 2

Приклад 3	Тонке півкільце радіуса R заряджене рівномірно до заряду Q . Точка A розташована у геометричному центрі півкільця
Малюнок	
Нескінченно малий елемент тіла	Точка нескінченно малої довжини dl і заряду dq
Елементарна напруженість у проєкціях на осі координат	$dE_x = k \frac{dq}{R^2} \cos \varphi; dE_y = k \frac{dq}{R^2} \sin \varphi$
Елементарний заряд	$dq = \lambda dl = \frac{Q}{\pi R} dl = \frac{Q}{\pi R} \cdot R d\varphi$
Напруженість	$dE_x = k \frac{Q}{\pi R} \cdot \frac{R d\varphi}{R^2} \cos \varphi; dE_y = k \frac{Q}{\pi R} \cdot \frac{R d\varphi}{R^2} \sin \varphi$
Розрахункова формула	$E_x = \int_{-\pi/2}^{\pi/2} k \frac{Q}{\pi} \cdot \frac{\cos \varphi}{R^2} d\varphi; E_y = \int_{-\pi/2}^{\pi/2} k \frac{Q}{\pi} \cdot \frac{\sin \varphi}{R^2} d\varphi; E = \sqrt{E_x^2 + E_y^2}$
Результат	$E = 2k \frac{Q}{\pi R^2}$
Приклад 4	Тонке кільце радіуса R заряджене рівномірно до заряду Q . Точка A розташована на осі кільця на відстані a від його площини
Малюнок	
Нескінченно малий елемент тіла	Точка нескінченно малої довжини dl і заряду dq
Елементарна напруженість у проєкціях на осі координат	$dE_x = k \frac{dq}{r^2} \cos \varphi; dq = \lambda dl = \frac{Q}{2\pi R} dl$
Елементарний заряд	$dq = \lambda dl = \frac{Q}{2\pi R} dl$
Напруженість	$dE_x = k \frac{Q}{2\pi R} \cdot \frac{dl}{r^2} \cos \varphi; dE_y = k \frac{Q}{2\pi R} \cdot \frac{dl}{r^2} \sin \varphi$
Розрахункова формула	$E_x = \int_0^{2\pi} k \frac{Q}{2\pi R} \cdot \frac{dl}{r^2} \cos \varphi; E = \sqrt{E_x^2 + E_y^2}; E = \sqrt{E_x^2 + E_y^2}$
Результат	$E = k \frac{Q}{r^2} = k \frac{Q}{(R^2 + a^2)}$
Приклад 5	Тонкий диск радіуса R заряджений рівномірно до заряду Q . Точка A розташована на осі диска на відстані a від його площини, і диск видно із неї під тілесним кутом Ω
Малюнок	

Нескінченно малий елемент тіла	Нескінченно тонке кільце радіуса r і заряду dq
Елементарна напруженість у проєкціях на осі координат	$dE_x = k \frac{dq}{r^2} \cos \varphi$
Елементарний заряд	$dq = \sigma ds = \frac{Q}{\pi R^2} ds$
Напруженість	$dE_x = k \frac{Q}{\pi R^2} \cdot \frac{ds}{r^2} \cos \varphi = \left \frac{ds}{r^2} \cos \varphi = d\Omega \right = k \frac{Q}{\pi R^2} \cdot d\Omega$
Розрахункова формула	$E_x = \int_0^\Omega k \frac{Q}{\pi R^2} \cdot d\Omega$
Результат (Частинні випадки)	$E = k \frac{Q}{\pi R^2} \cdot \Omega$ 1) $a \rightarrow \infty \Rightarrow \Omega = \frac{S}{a^2} = \frac{\pi R^2}{a^2}$ $E = k \frac{Q}{a^2}$ 2) $a \rightarrow 0 \Rightarrow \Omega = 2\pi$ $E = k \frac{2Q}{R^2}$
Приклад 6	Півсфери радіуса R заряджена рівномірно до заряду Q . Точка A розташована у центрі півсфери
Малюнок	
Нескінченно малий елемент тіла	Нескінченно тонке кільце радіуса r і заряду dq
Елементарна напруженість у проєкціях на осі координат	$dE_x = k \frac{dq}{R^2} \cos \varphi$; $dE_y = k \frac{dq}{R^2} \sin \varphi$
Елементарний заряд	$dq = \sigma ds = \frac{Q}{2\pi R^2} ds = \frac{Q}{2\pi R^2} \cdot 2\pi r dl = r = R \sin \varphi =$ $= \frac{Q}{2\pi R^2} \cdot 2\pi R \sin \varphi \cdot R d\varphi$
Напруженість	$dE_x = k \frac{Q}{2\pi R^2} \cdot \frac{2\pi R^2 \sin \varphi \cos \varphi d\varphi}{R^2}$
Розрахункова формула	$E_x = \int_0^{\pi/2} k \frac{Q}{R^2} \cdot \sin \varphi \cos \varphi d\varphi$
Результат	$E = k \frac{Q}{2R^2}$

Висновки. Застосовуючи поетапне формування фізичного поняття, перехід від простого до складного сприяє більш глибокому та міцному розвитку вмінь та навичок розв’язувати задачі, дозволяє особистості сміливо ставитися до розв’язування нових задач більш складного рівня.

Застосування міжпредметних зв’язків під час розв’язування задач з фізики розширює уявлення студентів про використання математики, розвиває науково-фізичне мислення, сприяє розвитку творчості.

Використана література:

1. Іщенко Р. М., Горбунович І. В. Міжпредметні зв’язки фізики і математики під час викладання фізичних основ механіки студентам технічного університету. *Фізико-математична освіта*. 2020. Випуск 1(23). Частина 2. С. 39–44.
2. Іщенко Р. М., Ісаєнко Г. Л. Аналіз рівня підготовки з фізики студентів технічних спеціальностей за результатами вхідного контролю. *Фізико-математична освіта*. 2019. Випуск 1(19). С. 75–79.

3. Подопригора Н.В. Реалізація методичної системи навчання математичних методів фізики у педагогічних університетах. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2015. Вип. 2(2). С. 356–363.
4. Matvieieva T.V. Solving problems in electrostatics: textbook for foreign students of higher educational institutions / Matvieieva T. V., Chursanova M. V., Gareeva F. M. Kyiv : Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 2022. 153 p.
5. Sadovyi M. I., Riezina O. B., and Tryfonova O. M. The use of computer graphics in teaching physics and technical disciplines at pedagogical universities. *ITLT*. 2020. Vol. 80, No. 6. P. 188–206.

References:

1. Ishchenko R.M., Horbunovych I.V. (2020) Mizhpredmetni zviazky fizyky i matematyky pid chas vykladannia fizychnykh osnov mekhaniky studentam tekhnichnoho universytetu [Intersubject connections of physics and mathematics at teaching the physical fundamentals of mechanics to students of technical university]. *Fizyko-matematychna osvita* [Physical and Mathematical Education]. Vypusk 1(23). Chastyina 2. S. 39–44. [in Ukrainian]
2. Ishchenko R.M., Isaienko G.L. (2019) Analiz rivnia pidgotovky z fizyky studentiv tekhnichnykh spetsialnostei za rezultatamy vkhidnoho kontroliu [Analysis of the training level from physics of students of technical specialties by entrance control result]. *Fizyko-matematychna osvita* [Physical and Mathematical Education]. Vypusk 1(19). S. 75–79. [in Ukrainian]
3. Podopryhora N.V. (2015) Realizatsiia metodychnoi systemy navchannia matematychnykh metodiv fizyky u pedahohichnykh universytetakh [Implementation of the methodological system of teaching mathematical methods of physics in pedagogical universities]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. Vyp. 2(2). S. 356–363. [in Ukrainian]
4. Matvieieva, T.V. (2022) Solving problems in electrostatics: textbook for foreign students of higher educational institutions / Matvieieva T.V., Chursanova M.V., Gareeva F.M. Kyiv: Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. 153p. [in English]
5. Sadovyi M.I., Riezina O.B., and Tryfonova O.M. (2020) The use of computer graphics in teaching physics and technical disciplines at pedagogical universities. *ITLT*. Vol. 80, No. 6. Pp. 188–206. [in Ukrainian]

Chursanova M., Gareeva F., Matvieieva T., Drozdenko O. The use of interdisciplinary relations during the formation of the “Electric field vector” concept

The article addresses the issue of organization of the approach to teaching methods for solving problems in the general physics course using the apparatus of higher mathematics. In order to overcome the main difficulties in teaching students to solve problems (the low level of physical and mathematical training, the lack of sufficient knowledge and skills in the practical application of physics), the methodological approach of conducting practical classes in physics is proposed, which is based on the use of step-by-step formation of skills. The ability to solve physics problems requires students to use the apparatus of higher mathematics. Thereby, we have developed a scheme of gradually increasing complexity in forming the “Electric field vector” concept using the method of differentiation and integration, which applies the known values of a quantity in a simpler case to find this quantity in a more complex case. The procedure of this method has been extended to cases when the element of differentiation of the investigated physical object can be not only an infinitesimal point element, but also an element of a more complicated shape, for which the desired physical quantity is already calculated. Thus, the authors’ scheme of the step-by-step formation of skills establishes an algorithm of actions for logical sequences of solving problems from a simple example to a more complex one: the source of the electric field is a charged material point → thin thread → thin half-ring → thin ring → thin disk → hemisphere. Attention is paid to the peculiarities of the approach with the use of the differentiation and integration method for consideration of vector physical quantities. Students’ mastering of the proposed algorithm contributes to the more profound development of skills and abilities to solve problems. The versatility of the proposed approach of the step-by-step formation of a physical concept with the gradual increase in complexity expands students’ ideas about the use of higher mathematics to solve problems in physics.

Key words: *general physics, mathematics, interdisciplinary relations, method of differentiation and integration, DI-method, practical classes, problem solving, electric field.*

АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ НЕСТАНДАРТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ

Внаслідок порушення правил пожежної безпеки, недостатньої якості професійної підготовки молоді, на підприємствах та навчальних закладах можуть виникати надзвичайні ситуації. Представлено аналіз факторів, що впливають на психоемоційний стан людей в умовах підвищеної небезпеки. Виникнення надзвичайних ситуацій призводить до погіршення психологічного стану та позначається на якості виконання трудових обов'язків, зумовлює великі економічні збитки, може стати загрозою для життя людини. Для попередження виникнення та розповсюдження пожежі передбачаються превентивні дії, на самперед, організаційні заходи, виконання яких необхідно постійно контролювати. У той же час, при виникненні нестандартної ситуації, поведінка людини може стати некерованою та здатною призвести до емоційної нестабільності і, в кінцевому рахунку, до паніки. Тому важливо спрогнозувати на початковому рівні, які існують різні характеристики та фактори, що впливають на загальну поведінку людей в екстремальних ситуаціях, що викликані пожежею. Також необхідно визначити, як ці фактори впливають на евакуацію під час реальних трагічних подій. В той же час важливим залишається аналіз проблеми впливу надзвичайних ситуацій на психіку осіб підліткового віку. Що відбувається з їх психічним станом, чи зможе їх психіка витримати високий рівень стресу при переживанні екстремальної події. Інакше емоційне напруження спроможне заблокувати роботу механізмів психологічного захисту підлітка, що може проявитися у вигляді тривоги і страху.

Таким чином, для забезпечення швидкої евакуації при пожежі та профілактиці панічних проявів необхідно під час організації виробничого, навчального та побутового процесу враховувати та постійно дотримуватись вимог нормативно-правових документів. Також, при обробці кризової інформації, необхідно враховувати психофізіологічні характеристики та звички людей, їхню потенційну здатність швидко приймати оптимальні рішення у надзвичайних ситуаціях, що дозволить забезпечити безпеку та зберегти здоров'я всім, хто перебуває в екстремальних умовах.

Ключові слова: надзвичайна ситуація, пожежа, пожежна безпека, нормативні документи, психофізіологічний стан, паніка, підлітки, евакуація.

Останнім часом все частіше стали виникати надзвичайні ситуації природного і техногенного походження, що унеможливило нормальні умови розвитку і життєдіяльність людини. Вплив надзвичайних ситуацій на психологічний стан людини є дуже вагомим фактором для якісного виконання ними своїх трудових обов'язків, а також задоволення власних потреб.

Мета статті проаналізувати проблему впливу надзвичайних ситуацій на психіку осіб підліткового віку. Ще недостатньо досліджено, що відбувається при переживанні екстремальної події з психічним станом підлітків і чи може їх психіка впоратися з безмежно високим рівнем стресу, який несе надзвичайна ситуація. Нажаль, немає чітких рекомендацій по наданню психологічної допомоги підліткам, які постраждали на стадії шоку, в момент виникнення гострого стресового розладу, що накладає особливу відповідальність за проведення невідкладних екстремальних психологічних заходів з потерпілими в осередку надзвичайної ситуації. Однією з причин, що ускладнює швидке прийняття правильного рішення щодо вибору методу роботи з постраждалими, є труднощі первинної експрес-діагностики його психічного стану і ступеня травматизації. Найбільш значущим чинником, що визначає ступінь психічної травматизації підлітка, може виступати сприйняття ним самої надзвичайної ситуації. При переживанні надсильного стресу у підлітка може спостерігатися високий рівень емоційного напруження, яке здатне заблокувати роботу механізмів психологічного захисту, що в свою чергу загострює потребу у набутті почуття захищеності і безпеки. При цьому реакції підлітків будуть проявлятися у вигляді демонстрації тривоги, страху, розпачу. Це дає підставу говорити про те, що потерпілі у осередку надзвичайної ситуації отримують психологічну травму і потребують екстреної психологічної допомоги фахівців.

Одним із прикладів найбільш розповсюджених надзвичайних ситуацій є пожежа. Зростаючий рівень технічного оснащення підприємств супроводжуються зростанням енергоємності виробництва та високою концентрацією потужностей. За таких умов недодержання вимог пожежної безпеки призводить до значних економічних збитків та стражданню людей (незалежно від їх віку) як на фізичному так і психологічному рівні. Пожежі на промислових підприємствах виникають у більшості випадків від несправностей технологічного обладнання та електроустаткування, а у навчально-освітніх закладах – внаслідок необережного поводження з вогнем та порушення правил пожежної безпеки. Для запобігання та успішної боротьби з пожежами необхідно знати фізико-хімічні властивості речовин і матеріалів, які застосовуються, уміти оцінювати пожежну небезпечність процесів, правильно вибирати ефективні засоби захисту від пожеж та вибухів, а також завжди дотримуватись правил безпечної поведінки, що для окремих осіб є найбільш складним. На виникнення і розповсюдження пожежі впливають наступні чинники: вогнестійкість споруд, щільність забудови, пожежна безпека зазначеного виробництва, а також – метеорологічні умови. На сьогоднішній день більшість будівель оснащені системами пожежної безпеки та протипожежного захисту, що відповідають вимогам

ДБН В.1.1-7:2016 «Пожежна безпека об'єктів будівництва. Загальні вимоги» [1]. Тим не менш, пожежі все ще трапляються, мають значні руйнівні наслідки, матеріальні збитки і, нажал, призводять до смертельних випадків. Прийняття будь яких рішень під час пожежі відрізняється від повсякденного прийняття рішень. У надзвичайних і стресових ситуаціях людина, зазвичай відчуває, що рішення потрібно приймати швидко, тоді як доступна інформація, на основі якої потрібно прийняти це рішення, може бути дуже обмеженою або мати суттєві протиріччя. Розробляючи правила поведінки під час пожежі, основна частина проблеми полягає у тому, що більшість систем протипожежного захисту в будівлях встановлюються з хибними та неправильними очікуваннями щодо того, як люди насправді поведуться у надзвичайних ситуаціях, не враховуються психоемоційні реакції окремих людей, а у підлітків – ще і недостатній життєвий досвід в екстремальних обставинах. Як наслідок, правила та рішення, які приймалися до моменту пожежі і вважались раціональними, найкращими у ретроспективі, можуть виглядати не оптимальними та негативно вплинути на рятування людей під час пожежі. Крім того, намагаючись втекти з надзвичайної та небезпечної ситуації, для кожної особи необхідним є достатній простір для швидкого та безпечного виходу з місця, інакше люди відчувають ще більшу небезпеку і можуть отримати важкі ушкодження під час неконтрольованого переміщення значної кількості людей. Ще однією з причин такого неякісного прогнозування, є «емоційна нестабільність» та страх, що, в кінцевому рахунку, призводить до паніки, яка виникає серед людей під час надзвичайної ситуації.

В зв'язку з зазначеним, метою статті є аналіз факторів, що найчастіше впливають на психоемоційний стан людей і, зокрема підлітків в надзвичайних ситуаціях та визначення алгоритму ефективних заходів попередження травмування та, навіть, загибелі людей під час пожежі.

Емоційна нестабільність – це поведінка особистості, що супроводжується звичайною втечею, яка виходить з під контролю, може призвести до відчуття незахищеності в певній частині навколишнього середовища. Страх – також майже неконтрольована емоція, пов'язана з небезпекою травмування чи загибелі особистості та людей, що знаходяться поруч. Страх може блокувати здатність людини раціонально оцінювати ситуацію, що виникла, та переходити в іншу негативну емоцію – паніку. Різні дослідники наводили різні визначення паніки, наприклад, відомий підхід, що «паніка» – це гостра реакція страху, що позначається поведінкою втечі, а «панікуючий» – як особа, що під час втечі поводить себе нераціонально та нелогічно. Професор Кварантелі описує паніку як дисфункціональну поведінку втечі, спричинену випадковими обставинами, що постійно змінюються, але пов'язану з небезпекою, що насувається і збільшується. Він також визначає паніку як колективну втечу, засновану на істеричному переконанні. Оксфордський словник визначає паніку як «надмірне відчуття тривоги або страху, що призводить до екстравагантних або нерозважливих зусиль для забезпечення безпеки». Відповідно психологічних досліджень – «паніка» – це раптове сильне почуття страху, яке заважає розумно думати чи діяти. У підлітків, внаслідок недостатнього досвіду та психофізіологічної нестабільності, такі реакції можуть проявлятися більш гостро.

Безпосереднім приводом до паніки стає поява певної ситуації – шокуючого стимулу, який перериває звичні форми поведінки. Щоб паніка виникла, цей стимул має бути або дуже інтенсивним або зовсім невідомим раніше, тобто таким, щоб викликати зосередженість уваги на собі. Перша реакція на такий стимул – потрясіння та сприйняття ситуації як кризової, а потрясіння викликає збентеження. У такій ситуації індивід здійснює неврівноважені та квапливі спроби інтерпретувати подію у межах власного досвіду або згадає аналогічні ситуації з досвіду інших. Відчуття гостроти, необхідності швидкого ухвалення рішення заважає логічному осмисленню кризової ситуації та викликає страх. Якщо перший страх не подавлений, реакція індивіда посилюється. Переляк одних позначається на інших, своєю чергою посилюючи страх перших. У цьому випадку особливо велике значення має характер першого руху, коли вся увага учасників якоїсь події концентрується саме на ньому, всі готові до дій та чекають на розвиток подій.

Під час паніки починають одночасно діяти одразу кілька соціально-психологічних механізмів впливу на поведінку людини. Спрацьовують механізми комунікативного, перцептивного та інтерактивного впливу, такі, як фасцинація, психологічний настрій та ін. Ситуація паніки завжди супроводжується зараженням та навіюванням. Вона може виникати як у малій групі, в ситуації безпосереднього спілкування, так і у натовпі, великому регіоні чи суспільстві в цілому. Під час пожежі, якщо процедура евакуації нечітка або важко виконати стандартні правила пожежної безпеки, паніка неминуча. Як правило, проявлення паніки спостерігається, коли декілька негативних факторів діє комплексно, а людина відчуває безпосередню загрозу потрапити в пастку у огороженому просторі; є розуміння, що шляхи евакуації та виходу швидко закриваються, а допомогти ніхто не може, втеча здається єдиним і останнім способом вижити. В наслідок швидкої зміни сильних негативних емоцій, люди відчувають паніку та можуть почати діяти нелогічно, їх здатність приймати рішення за власним бажанням може бути мінімізована, якщо не повністю втрачена. Взаємодія між людьми стає односторонньою, правила і норми втрачають свою функцію регуляції. Особливо сильні зміни психологічний світ людини зазнає у натовпі який перебуває у збудженому стані. Крім того, люди також можуть дезорієнтуватися в навколишньому середовищі, особливо в умовах недостатньої видимості, і, проявляти «стадну» або «зграйну» поведінку. Якщо людям у разі виникнення пожежі необхідно швидко покинути будівлю, і вони недостатньо добре знайомі з її архітектурою, вони біжать до виходу, який використовували як вхід, навіть якщо до інших виходів набагато легше дістатися або навіть безпечніше. Психологічні

дослідження стверджують, що люди завжди намагаються знайти найкоротший і найпростіший шлях, щоб дістатися до пункту призначення, який, у більшості випадків у разі надзвичайної ситуації, є шляхом і дверима, через які вони увійшли в це місце. Основним принципом є «принцип найменших зусиль» [2].

Відсутність індивідуальної незалежності проявляється таким чином, що люди схильні слідувати за іншими, в надії, що вони зможуть вивести їх із небезпечної ситуації. Роль лідера в таких умовах може мати як позитивний так і негативний наслідок. Якщо лідер демонструє не тільки внутрішню впевненість, але і швидко орієнтується у просторі, має чіткий план та безпомилково знає схему приміщення, то у осіб, що знаходяться поруч, відчуття страху та емоційного напруження зменшується, дії стають більш адекватними та контрольованими, швидкість переміщення у просторі збільшується. Якщо лідером стає особа, що сама схильна до панічних проявів, то і поведінка інших може стати більш руйнівної та хаотичною. Втрата відчуття безпеки, стабільності, впевненості у можливості врятуватись стає причиною сильного стресу, який проявляється емоційним шоком, прикладом якого є страх, апатія, ступор, чи навпаки – рухове збудження, агресія, нервові тремтіння, плач, істерика, тощо. Перехід між раціональною нормальною поведінкою та очевидно ірраціональною панічною поведінкою контролюється єдиним параметром, «нервозністю», який впливає на силу коливань, бажану швидкість і тенденцію так званого «стада». Як наслідок, це призводить до парадоксального впливу, коли бажання евакуюватися як найшвидше, призводить до зменшення швидкості та збільшення кількості постраждалих. Нераціональна поведінка людей під час пожежі та значні панічні прояви є досить нетиповими для людей, що мають сталі навички поведінки під час пожежі та у надзвичайних ситуаціях. Особи, що постійно проходять навчання та протипожежні тренування, швидше за все, застосовуватимуть раціональну, логічну та альтруїстичну реакцію та прийняття рішень щодо свого розуміння ситуації під час пожежі. Натомість ризику, пов'язані з панікою, зазвичай є наслідком фізичних обмежень і браку інформації, а не внутрішнім егоїзмом постраждалих. Тому, для забезпечення ефективності дій в надзвичайних ситуаціях, під час навчання та тренування колективу підлітків необхідно приділити увагу визначенню лідера зазначеного гурту та організувати його більш якісне та постійне навчання. Також бажано під час навчальних тренінгів надати рекомендації по контролю за проявами підвищеної тривожності та страху, надати хоча б початкові навички емоційної підтримки особистості. Можна припустити, що паніка – це поняття, подібне до ентропії в термодинаміці. Завжди ми не можемо виміряти ентропію вогню безпосередньо, а виводимо її з вимірювання температури, потоку тощо. Подібним чином ми не можемо виміряти паніку безпосередньо, натомість ми можемо зробити висновок про її рівень з інших вимірних величин, таких як рівень внутрішніх нищівних сил, скільки людей загинуло з вини інших тощо [3].

Таким чином, щоб зрозуміти поведінку під час пожежі та надзвичайних ситуацій, необхідно брати до уваги, що не всі постраждалі будуть поводитися однаково у критичній ситуації. Тому дуже важливо спрогнозувати на початковому рівні, які існують різні характеристики та фактори (вік, стать, освітній рівень, попередній досвід, рівень культури), що впливають на загальну поведінку людей в екстремальних ситуаціях, що викликані пожежею. Також необхідно знати, як ці фактори впливають на евакуацію під час реальних трагічних подій.

Психологія індивідуальної поведінки людини при рятуванні від пожежі викликана в основному страхом за своє життя, і прагнення як найшвидше вийти з небезпечної зони є зрозумілим. У таких випадках можливе навіювання небезпеки через її перебільшення, сприймання без відповідного аналізу та схильності до наслідування дій інших. Така поведінка може дуже швидко передаватися іншим людям, і тоді виникає загальна паніка. Згідно з психологічними дослідженнями існує чотири моделі, що стосуються поведінки людини під час евакуації у надзвичайних ситуаціях. Вони включають: попередження, рух відведення, укриття та повернення.

1. Моделі попередження стосуються поведінки людей, які стають обережними щодо можливих загроз або дізнаються про фактичні наслідки.

2. Рух відведення відповідає тій частині процесу евакуації, яка стосується фактичної фізичної поведінки людини при переміщенні.

3. Моделі укриття відомі як поведінка в місці притулку.

4. Нарешті, моделі повернення включають поведінку евакуйованого під час виходу з місця притулку та повернення майже у всіх випадках до місця початкового розташування.

Таким чином, практичний досвід свідчить, що більшість випадків летального сповільнення евакуації пов'язана з тим фактом, що системи протипожежного захисту в більшості будівель створені на основі помилкових очікувань поведінки людей (без урахування їх емоційного реагування). Будівельні та протипожежні норми традиційно є директивними, тобто вони визначають точні мінімальні вимоги до конструкції будівель та поведінки людей під час пожежі. В той же час, підхід до проектування, який спирається виключно на врахуванні людських якостей, також може бути помилковим щодо включення людської поведінки в проекти будівель, незалежно від того, чи є цей підхід нормативним чи заснованим на психологічних дослідженнях.

З метою підвищення якості евакуації при пожежі, потрібно розглянути причини та фактори, що впливають на затримку та уповільнену реакцію, яку люди зазвичай демонструють під час пожежної небезпеки. Обов'язковим є комплексний підхід, що включає виконання усіх нормативно-правових документів та врахування психоемоційних проявів людини під час пожежі. Для цього найважливішим аспектом є вивчення того, як люди приймають свої рішення, щоб вони могли реалізувати те, що вони вирішили у відповідь

на попереджувальні загрози, з якими вони стикаються. Як свідчать різноманітні опитування та спираючись на дослідження пожежної евакуації з будівель, визначено, що перед виконанням будь-яких дій (до початку евакуації) люди сприймають певні сигнали (зовнішні фізичні та соціальні фактори та подразники з навколишнього середовища), самостійно інтерпретують ситуацію та ризики, а потім, на основі цих сигналів, вони приймають рішення про те, що робити та як швидко. У випадку швидкої зміни зовнішніх обставин та збільшення ступеню небезпеки, також швидко змінюється і емоційний стан людини, у окремих осіб він стає неконтрольованим і стає додатковою загрозою для особистої безпеки та безпеки людей, що знаходяться поруч. Тому, контроль над панічними проявами набуває вкрай важливого значення для забезпечення ефективних та дієвих заходів з управління в момент надзвичайної ситуації.

Крім того, ряд досліджень свідчить, що в період надзвичайної ситуації є досить значна кількість людей, що не бажає змінювати свій сталий спосіб життя, тобто вони вважають, що відмова від евакуації є кращою від евакуації. Насправді, таке відтерміноване прийняття рішення призводить до збільшення небезпеки до смертельного рівня, а усвідомлення цього – до панічних проявів. Нажаль, існує досить значна кількість прикладів, що навіть якщо попереджувальне повідомлення чітко сприймається як обґрунтована та підтверджена суспільством загроза, все одно може виникнути небажання людей евакуюватися з власної будівлі. І це не тому, що люди психологічно паралізовані при виникненні надзвичайної ситуації. Навпаки, мешканці, які перебувають у стресовому стані, зазвичай намагаються розглянути, який варіант поведінки в цій ситуації був би найменш соціально нетиповим. Відповідно, іноді існує загальне та колективне рішення, що пасивна поведінка є більш прийнятною ніж евакуацією з місця небезпеки. Іншими словами, навіть коли люди відчувають небезпеку та загрозу, вони все одно прагнуть, наскільки можуть, зберегти свої традиційні та звичні способи поведінки та не привертати до себе увагу нетиповим та незвичайним способом. Згідно психологічних досліджень, щоб викликати відповідну та активну реакцію людей, що можуть залишитись в епіцентрі небезпеки, необхідно щоб попередження не лише вказували на наявність цієї небезпеки, а й на те, що слід робити в зазначеній ситуації, в конкретний момент часу. Чіткі, впевнені та короткі команди більш ефективно впливають на людину та швидше мотивують її до адекватних дій в умовах надзвичайної небезпеки.

Висновки. Визначено, що для забезпечення швидкої евакуації при пожежі, профілактиці панічних проявів, необхідно під час організації виробничого, навчального або побутового процесу враховувати та постійно дотримуватися вимог нормативно правових документів (включаючи планування будівель, системи активного та пасивного протипожежного захисту, схем евакуації, тощо), а також враховувати психофізіологічні характеристики людей та їх звички при обробці кризової інформації і потенційну здатність швидко приймати оптимальні рішення в надзвичайних ситуаціях. Це дасть можливість забезпечити безпеку та зберегти здоров'я усім, хто може потрапити в екстремальні умови.

Використана література:

1. ДСТУ Б В.1.1-36:2016. Визначення категорій приміщень, будинків та зовнішніх установок за вибухопожежною та пожежною небезпекою. Київ : Мінрегіонбуд України, 2016. 66 с.
2. Fahy, R.F. & Proulx, G. (2009). Panic and Human Behavior in Fire, Institute for Research in Construction, NRCC-51384, National Research Council Canada, Background.
3. Santos, G., & Aguirre, B. (2004). A Critical Review of Emergency Evacuation Simulation Models. University of Delaware, Disaster Research Center, 5–42.

References:

1. DSTU B V.1.1-36:2016. (2016). Vyznachennia katehorii prymishchen, budynkiv ta zovnishnikh ustanovok za vybukhopozhezhnoiu ta pozhezhnoiu nebezpekoiu [Definition of categories rooms, buildings and outdoor installations on explosion and fire hazard]. Kyiv : Minrehionbud Ukrainy. 66 s. [in Ukrainian].
2. Fahy, R.F. & Proulx, G. (2009). Panic and human behavior in fire, institute for research in construction, NRCC-51384, National Research Council Canada, Background.
3. Santos, G., & Aguirre, B. (2004). A Critical Review of Emergency Evacuation Simulation Models. University of Delaware, Disaster Research Center.

Shmyrko V., Korobko A., Parada O., Trojan J. Aspects of the psychology of non-standard behavior of a teenagers on in the minds of an over-the-top situation

As a result of violation of fire safety rules, insufficient quality of professional training of young people, emergency situations may arise at enterprises and educational institutions. The analysis of factors affecting the psycho-emotional state of people in conditions of increased danger is presented.

The emergence of emergency situations leads to a deterioration of the psychological state and affects the quality of the performance of labor duties, causes large economic losses, and can become a threat to human life.

In order to prevent the occurrence and spread of fire, preventive actions are foreseen, in advance, organizational measures, the implementation of which must be constantly monitored. At the same time, when a non-standard situation arises, a person's behavior can become uncontrollable and can lead to emotional instability and, ultimately, to panic. Therefore, it is important to predict at the initial level what are the different characteristics and factors that influence the general behavior of people in extreme situations caused by fire. It is also necessary to determine how these factors affect evacuation during real tragic events. At the same time, it remains important to analyze the problem of the impact of emergency situations on the psyche of adolescents. What happens to their mental state, will their psyche be able to withstand the high level of stress when experiencing an extreme event. Otherwise, emotional tension can block the functioning of the adolescent's psychological defense mechanisms, which can manifest in the form of anxiety and fear.

Thus, in order to ensure quick evacuation in case of fire and prevention of panic manifestations, it is necessary to take into account and constantly comply with the requirements of regulatory and legal documents during the organization of the production, educational and household processes. Also, when processing crisis information, it is necessary to take into account the psychophysiological characteristics and habits of people, their potential ability to quickly make optimal decisions in emergency situations, which will ensure the safety and health of everyone who is in extreme conditions.

Key words: emergency situation, fire, fire safety, regulatory documents, psychophysiological state, panic, teenagers, evacuation.

УДК 78.087.68:[78.03(477)(092)]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.54>

Якимчук С. Н.

ВИКОРИСТАННЯ ВИРАЗОВИХ ЗАСОБІВ КОМПОЗИТОРА БОРИСА ЛЯТОШИНСЬКОГО В РОЗКРИТТІ ОБРАЗНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СФЕРИ ХОРОВИХ ТВОРІВ (НА ПРИКЛАДІ КАНТАТИ «ЗАПОВІТ»)

Стаття розкриває стилістичні особливості хорового письма та композиторської творчості Бориса Лятошинського на прикладі художньо-теоретичного аналізу кантати «Заповіт», що наповнена різноманітними хоровими та виражально-симфонічними засобами.

На основі наукових праць багатьох музикознавців узагальнюються поняття про модернізм у музиці у першій половині ХХ століття та новаторські музичні прийоми у творчості композиторів. Наукові розвідки також здійснено щодо творчості Бориса Лятошинського, його симфонічної та вокально-хорової спадщини.

Відбувається співставлення філософії та мистецтва, а також українського культуротворення 20–60 років ХХ століття на прикладі творів Б. Лятошинського та його кантати «Заповіт». В творі представлені індивідуальні риси композиторського стилю: експресивність, драматизм, нашіарування гармонії, поліритмія, динамічні проведення оркестрових партій усіх інструментальних груп з використанням виражальних засобів паралельно з хоровими партіями.

У експозиції твору звучать низькі чоловічі голоси, які вводять у стан зосередження та усвідомлення любові до держави. Синкопований ритм налаштовує на драматизм твору та напружений розвиток подій. Нових музичних особливостей кантати надають протискладення тенорів, а потім басів, що звучать на фоні жіночих голосів. Поліфонічне полотно твору збагачує хорову фактуру. Поступово приєднуються нові інструменти, які доповнюють образно-емоційний зміст кантати. Присутні модуляції, риси гімнічності, хоральні акорди. Кожний куплет має свій текст, свої виразові засоби, що створюють особливу звукову атмосферу.

Головна тема звучить щоразу з іншим забарвленням, художньо-емоційним підґрунтям, що є свідченням багатогранності музичного світу митця. Образно-драматургічне розгортання підпорядковується логіці поетичної думки і узгоджене з образно-психологічним текстом.

Отже, відбувається синтез симфонічного та хорового письма на мелодію Г. Гладкова та вірші Т. Шевченка, що створює повну співзвучність музики з образами та ідеями поезії.

Актуалізовано думку, що кожний музичний твір Б. Лятошинського – це твір високого професійного мистецтва, що несе в собі повноцінне зерно української музики.

Ключові слова: модернізм, композитор Б. Лятошинський, кантата «Заповіт», виразові засоби, симфонічний оркестр, хор, тема, темп, куплет.

Українська культура початку ХХ століття формувалася у непростих суспільно-історичних умовах. Це час критичних перепадів думок, ідеологій, національних протиріч, заборон та революцій. Можливість власного професійного розвитку та подальшої реалізації приглушували реалії класового поділу та трагічна боротьба під гаслами революцій. Центральне місце займав надмірний пафос «великих» ідей, грандіозні та, водночас, нереальні для виконання плани влади, регулярні політичні репресії культурних діячів. Борис Лятошинський показав нам приклад людини, котра вмiла гiдно триматися, коли велася жорстока вiйна з найкращими представниками творчої iнтелiгенцiї [4, с. 64].

Композиторська дiяльнiсть першої половини ХХ столiття асоцiюється з такими iменами як, М. Леонтович, Я. Степовий, К. Стеценко, Л. Ревуцький, Б. Лятошинський, М. Верикiвський, П. Козицький та iншi. Усi вони плiдно працювали над збагаченням музичного фонду держави, та створенням фундаменту для подальшого розвитку професiйного мистецтва.

Зазвичай, творчу постать композитора Б. Лятошинського, мистецтвознавцi аналізують як композитора-симфонiста, враховуючи його багатогранний доробок в iнструментальному жанрi. Як чуйний митець, драматизм епохи Лятошинський вiдобразив у новому образно-емоцiйному складi музики, новий музичний мовi [5, с. 6].

Багатогранна професiйна композиторська дiяльнiсть Бориса Лятошинського, наповнена найрiзноманiтнiшими виражальними засобами, становить новий етап у розвитку національного мистецтва. Його мистецькi надбання, зокрема хоровi твори користуються широкою популярнiстю у професiйних виконавських колективах дотепер.

Дослідження стилістики написання творів буде найточнішим при аналізі композицій, котрі являють собою синтез інструментальної та хорової музики.

Творча постать Б. М. Лятошинського стала основою для наукових роздумів багатьох музикознавців. Наприклад, І. Б. Савчук у своїх працях «Екзистенційні мотиви світобачення модерністського майстра (на матеріалі камерної музики 20-х років ХХ століття в Україні)» та «Камерна музика 1920-х в Україні: спроба філософського осмислення» узагальнює поняття про модернізм у музиці, співставляє філософію та мистецтво, вирізняє новаторські музичні прийоми у творчості композиторів ХХ століття, зокрема Б. М. Лятошинського. Коло дослідницьких проблем, що розглядається у сфері культурних традицій включає вивчення композиторської школи Б. Лятошинського як однієї з найбагатших складових історично-духовної спадщини суспільства [2, с. 46].

До формату наукових досліджень, аналізуючи мистецьку постать Лятошинського, звернулися: О. Задорожна у праці «Симфонізм вокально-хорової спадщини Б. Лятошинського», А. Гоч у роботі «Хорова творчість Б. Лятошинського: стилістичний та методико-виконавський аспекти» та Г. Романій – «Феноменальна особистість Б. Лятошинського в контексті епохи».

Цікава інформація викладена у статтях кандидатів мистецтвознавства Н. Старюченко – «Діалог музики та слова в камерно-вокальних творах Б. Лятошинського», М. Новакович – «Знакова природа музики Бориса Лятошинського» та кандидата культурології Т. Добіної – «Творча спадщина Бориса Лятошинського в контексті українського культуру утворення (20–60 рр. ХХ ст.)».

Мета статті – дослідити індивідуальні особливості композиторського стилю Б. М. Лятошинського на прикладі авторського твору кантати «Заповіт».

Українська культура 20-60 років ХХ століття опинилася в ізоляції від європейських мистецьких процесів і перший, хто звернувся до нової музичної мови та відобразив драматизм епохи новими емоційними засобами був композитор Б. Лятошинський. Він породжує могутні звукові масиви, гармонічну складність оркестрової тканини, темброву полішаровість. Інтонаційна палітра є своєрідним сплавом засобів виразності, що віками кристалізувалися у музичному мисленні східнослов'янських і західнослов'янських народів [5, с. 11].

Окрім інструментальної музики, композитор також звертається до вокально-хорового жанру і по-новому розкриває українську тематику. Пише обробки українських народних пісень для голосу з фортепіано «Ой, у полі при дорозі», «Мала мати одну дочку» та інші. Пише романси, що являються життєвими картинами побаченого або почутого. Легко вловлює один психологічний стан або настрої, де за зовнішньою стриманістю відчувається внутрішня напруга.

Мініатюри створені у різні роки є цінним вкладом в українську камерно-вокальну музику.

Також у 1949 році пише хорові твори акапелла на слова О.С. Пушкіна «Пори року», на слова Т. Шевченка «Тече вода в синє море», «Із-за гаю сонце сходить» та інші. Хорові твори пронизані народною пісенністю, а музичний розвиток відповідає сюжетній лінії літературного тексту.

В. Іконник (хоровий диригент, композитор та товариш Б. Лятошинського) виконав з хором всі його музичні твори назвавши їх хоровими симфоніями та записав на платівку, за що, згодом, отримав премію Т. Шевченка. Це були новаторські опуси на вірші А. Фета, О. Пушкіна, Т. Шевченка, І. Франка та інших поетів. Серед жанрів великої форми необхідно виокремити кантату «Заповіт» написану до 125-річчя з Дня народження Кобзаря.

Композитор обрав жанр великої форми, зокрема, кантати, беручи до уваги індивідуальні музичні вподобання та можливість втілити у музичній фактурі свої думки та емоційні хвилювання.

Саме слово «кантата» – твір урочистого або лірико-епічного характеру, що складається із кількох об'єднаних між собою частин та призначений для концертного виконання хором, солістами та оркестром і є синтезом інструментальної та хорової музики.

Звичайно, це був своєрідний ризик, брати за основу твору відому поезію, яка має кілька успішних варіантів у композиторів М. Лисенка, К. Стеценка, які створили хорові твори у супроводі фортепіано на цей текст. Композитор С. Людкевич для гармонізування поезії Т. Шевченка обрав також форму кантати. Отже, перед Борисом Миколайовичем постало важке завдання – знайти індивідуальне втілення твору Т. Шевченка в нотному матеріалі, створити гідну музичну композицію на поетичну першооснову. Він побудував кантату як вокально-симфонічну обробку мелодії Гордія Павловича Гладкого – українського хорового диригента, учителя музики та композитора, котра найкращим чином передає настрої поезії, та вирізняється інтонаційно з-поміж варіантів інших композиторів та його висвітленням в унікальній ладо-гармонічній фактурі.

Поруч із назвою твору «Заповіт» Б. Лятошинський подає ремарку – українська народна пісня. Причиною цього була значна популярність головної мелодії. Більшість вважала її фольклорною, так як вона була написана у кращих рисах народної творчості.

Кантата «Заповіт» має куплетно-варіаційну структуру доповнену симфонічними засобами. Драматургія твору та ідейно-образний розвиток підпорядковується літературному тесту та логіці поетичної думки [6].

Розпочинається твір із короткого повільного унісонного вступу валторн, арфи та скрипок з віолончелями, побудованого на домінантовій основі – звуку «сі» (Н). Тональність кантати – e-moll. Синкопований ритм із перших нот налаштовує слухача на драматизм твору, напружений розвиток подій.

Вокальну лінію розпочинають басы у динаміці *pianissimo* на текст «як умру, то поховайте». Тема, побудована на розспівуванні обернення тонічного тризвуку ($t_{6/4}$), у їх виконанні звучить стримано, задумливо та зосереджено. Присутня альтерація «ре-дісз» – VII підвищений ступінь – що є рисою гармонічного ладу.

Літературний текст «серед степу широкого на Україні милій» із певними фактурними видозмінами звучить двічі. Композитор виділяє ці слова з метою кращого їх осмислення слухачем, усвідомлення любові ліричного героя до своєї держави. Фраза звучить із відтінком приреченості, відчаю та душевної скорботи.

У першому експозиційному куплеті тема викладена у спокійному класичному вигляді. Чоловічі партії, розспівуючи мелодію, якнайкраще передають зміст поезії та налаштовують на подальший настрій твору. Неспішний темп та присутність короткочасної рухомої динаміки надає кантаті ознак реквієму.

Другий куплет розпочинає партія альтів у середній динаміці, оспівуючи природу рідного краю. До низьких жіночих голосів долучаються високі. Альти та сопрано утворюють нерозривну музичну канву, та атмосферу захоплення пейзажами. Музичний матеріал їх теми є октавним повторенням початкового проведення басів на інший літературний текст.

Нових музичних особливостей кантаті надають теми чоловічих партій. На фоні звучання довгих тривалостей у жіночих партіях, з'являється протискладення тенорів, а потім басів. Композитор вводить у твір риси поліфонії, чим збагачує хорову фактуру, ускладнює загальне звучання, драматизує розвиток. Видозміненою є оркестрова фактура у другому куплеті. З'являється тріольний ритм, який надає рис мрійливості, зображальності та динамізації розвитку. Музичне полотно доповнюється новими інструментами, які збагачують образно-емоційний зміст поезії. Закінчується куплет видозміненим повторенням музичного матеріалу на текст «було видно, було чути, як реве ревучий». Відбувається наповнення звучання, з'являються хорові акценти та закріплення у дуже гучній динаміці. Це все передуює стрімкій оркестровій зв'язці. У неповні чотири такти симфонічного звучання вкладено неабиякий драматизм, експресія – спектр емоцій, котрі переповнюють слухача. Дуже виразно, неначе заклик, звучить проведення теми твору у групі мідних інструментів. Акцентований пунктирний ритм у їх виконанні є підготовкою до кульмінаційного куплету кантати [6].

З початком третього куплету відбувається поступове прискорення темпу, зростання динаміки та акцентування кожного складу у партії баса. З неабиякою впевненістю, активністю та рішучістю звучать слова «Поховайте та вставайте, кайдани порвіте...». За допомогою музичного матеріалу яскраво висвітлюється заклик до боротьби, протести проти нелегкої долі, що було близьким до душевного стану композитора. Процес «вивільнення народу від кайданів» був найбажанішим у творчій долі Лятошинського – саме тому цей момент є кульмінаційним у його кантаті.

Піднесено-героїчне звучання доповнюється потужним загально-оркестровим звучанням. В цьому куплеті прослідковуються індивідуальні риси композиторського стилю Бориса Миколайовича як композитора-симфоніста: експресивність, драматизм, нашарування гармонії, поліритмія, динамічні проведення оркестрових партій усіх інструментальних груп.

Кульмінаційний розвиток кантати завершується модуляцією у паралельну тональність – «Соль мажор». Такий музичний прийом сприймається оптимістично, що логічно приводить до заключного четвертого куплету кантати «Заповіт». На зміну активному та закличному загальному звучанню, приходять апофеозне, більш стримане та спокійне *tutti*. Відбувається заповільнення темпу – стримано, урочисто. У супроводі та чіткому ритмі половинними тривалостями звучать хоральні акорди. Група струнних інструментів, виконуючи свої партії технікою *pizzicato*, надає звучанню рис гімнічності.

Загально-хоровий виклад вокальної фактури заповнює музичний простір акордового акомпанементу. Розпочинається четвертий куплет із поєднання октавних унісонів високих та низьких голосів. Партія сопрано співзвучна з тенорами, партія альтів – з басами.

Головною думкою епізоду є непереможний образ «сім'ї великої, сім'ї вольної, нової» – потаємної мрії Лятошинського. За допомогою виражальних засобів Борис Миколайович висвітлює незламний дух українського народу. Також, у цьому куплеті композитор, ніби, звертається до слухача від свого імені, адже його творчість була не сприйнята тогочасною владою, зокрема, у газетах писали неоднозначні відгуки про композиторську діяльність. Проте митець просить «...не забудьте пом'янути незлим, тихим словом». Ці слова звучать гучно, обнадійливо та з впевненістю у позитивний фінал.

Після епізоду звучить потужна оркестрова зв'язка, побудована на головній темі твору. Провідну роль у загальному звучанні мають мідні інструменти, які ведуть основну тему та протискладення до неї. Цей епізод висвітлює бурхливе життя, швидкоплинність часу та різні людські думки. Кожен звук має акцент та гучну динаміку. Акомпанемент постійно динамізується з різким перериванням звучання.

Розпочинається coda. Заключним елементом твору є тиха кульмінація, головна думка якої звучить з настроєм відчаю. Темп звучання гальмується. Хорові партії звучать *a capella* на останніх рядках «Заповіту» у дуже тихій динаміці – «Не забудьте пом'янути незлим, тихим словом».

Філософічний настрій фрази емоційно співзвучний із початковим епізодом «Як умру, то поховайте...», де немає масштабності звучання, закличних інтонацій, лише зворушливе прохання ліричного героя у поєднанні з усвідомленням неминучої людської долі.

До акапельного звучання хору долучається інструментальна група. У виконанні симфонічного оркестру звучить тоніка «Соль-мажор» – паралельна тональності до початкового мінору. Завершується кантата чотири тактовим інструментальним *tutti* у розвитку від *ppp* до *fff*.

Висновок. Кантата «Заповіт» стала справжнім надбанням вокально-хорового мистецтва. Твір був створений в оригінальному творчому стилі Лятошинського та виконаний до річниці народження Кобзаря. Оркестровий супровід та звучання хору утворюють єдину нерозривну музичну канву, яка пронизує свідомість слухача. Шевченківська поезія у Бориса Миколайовича, до якої неодноразово звертався композитор, пишучи твори різних форм та жанрів, набуває абсолютно нового музичного забарвлення, неповторних інтонацій.

Отже, вокально-хорова творчість Бориса Лятошинського на прикладі кантати «Заповіт» є прекрасним зразком професійного хорового мистецтва ХХ століття, музичним твором із розвиненою образно-інтонаційною драматургією та поєднанням найкращих нових виражальних засобів. У кантаті композитор синтезував здобутки у галузі симфонічного та хорового письма. Таке поєднання стало результатом появи національного шедевру, написаного з використанням кращих мистецьких надбань.

Професійний симфонічний стиль Лятошинського дав композитору можливість досягти повної співзвучності музики з образно-ідейним змістом поезії. Образно-драматургічне розгортання підпорядковується логіці поетичної думки і узгоджене з образно-психологічним текстом. Головна тема звучить кожного разу з іншим забарвленням, художньо-емоційним підґрунтям, що є свідченням багатогранності музичного світу митця. Отже, можемо зробити висновок, що симфонічно-хоровий твір кантата «Заповіт» Бориса Лятошинського є одним із кращих надбань українського хорового та симфонічного мистецтва.

Використана література:

1. Верещагіна О. Є., Холодкова Л. П. Історія української музики ХХ століття. Київ : «Освіта України», 2010. 268 с.
2. Дмитрієва О. Композитор Борис Лятошинський та його школа. *Науково-популярний журнал «Музика»*. 2021. Вип. 1–2 (435–436). С. 46–47.
3. Кантата. *Вікіпедія: вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Кантата>
4. Качур Х. Голос із глибини минулого століття. *Науково-популярний журнал «Музика»*. 2015. Вип. 3–5 (405–407). С. 64–65.
5. Копиця-Карабиць М. З висоти земної вічності. *Науково-популярний журнал «Музика»*. 2015. Вип. 3–5 (405–407). С. 4–11.
6. Королюк Н.І. Корифеї української хорової культури ХХ століття. Київ : «Музична Україна», 1994. 288 с.
7. Лятошинський Б. М. Заповіт. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vq-5CkQutXE>

References:

1. Vereshchahina O. Ye., Kholodkova, L. P. Istoriiia ukrainskoi muzyky XX stolittia [History of Ukrainian music of the 20th century]. Kyiv : «Osvita Ukrainy», 2010. 268 s. [in Ukrainian].
2. Dmytriieva O. Kompozytor Borys Liatoshynskyyi ta yoho shkola [Composer Borys Lyatoshytskyi and his school] *Naukovo-populiarnyi zhurnal «Muzyka»*. 2021. Vyp. 1–2 (435–436). S. 46–47. [in Ukrainian].
3. Kantata. [Cantata] *Vikipediia: vilna entsyklopediia*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Kantata> [in Ukrainian].
4. Kachur Kh. Holos iz hlybyny mynuloho stolittia [A voice from the depths of the last century] *Naukovo-populiarnyi zhurnal «Muzyka»*. 2015. Vyp. 3–5 (405–407). S. 64–65. [in Ukrainian].
5. Kopytsia-Karabyts M. Z vysoty zemnoi vichnosti [From the height of earthly eternity] *Naukovo-populiarnyi zhurnal «Muzyka»*. 2015. Vyp. 3–5 (405–407). S. 4–11. [in Ukrainian].
6. Koroliuk N.I. Koryfei ukrainskoi khorovoi kultury XX stolittia. [The luminaries of Ukrainian choral culture of the 20th century] Kyiv : «Muzychna Ukrayina», 1994. 288 s. [in Ukrainian].
7. Liatoshynskyyi B.M. Zapovit. [The Testament] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vq-5CkQutXE> [in Ukrainian].

Jakychuk S. The use of expressive means of Borys Liatoshynskyyi in revealing the images and intonation of choral works (using an example of the cantata “Testament”)

The article describes the stylistic features of the choral writing and compositional work of Borys Liatoshynskyyi using the example of the artistic and theoretical analysis of the cantata “The Testament”, which is filled with a wide variety of choral, expressive and symphonic means. Based on the research of many musicologists, the concept of modernism in music of the first half of the 20th century and innovative musical techniques in the work of composers are summarized. The symphonic, vocal and choral heritage of Borys Liatoshynskyyi is also researched. Low male voices sound in the exposition of the music piece.

The philosophy and art are compared as well as Ukrainian cultural formation of the 1920–1960s based on the example of Borys Liatoshynskyyi's works and of his cantata “The Testament”. This composition presents individual features of the composer's style: expressiveness, drama, layering of harmony, polyrhythm, dynamic performances of orchestral parts of all instrumental groups using expressive means in parallel with choral parts.

They lead to the state of concentration and bring out realization of love to the nation. The syncopated rhythm sets the stage for the drama and the tense development of events. New musical features to the cantata are given by the counterpoint of tenors and then basses, which sound against the background of female voices. The polyphonic canvas of the composition enriches the choral texture. Gradually, new instruments are added to complement the figurative and emotional content of the cantata. There are modulations, hymn-like features, and choral chords. Each verse has its own text, its own expressive means that create a special sound atmosphere.

The main theme sounds every time with a different artistic and emotional background color, which is evidence of the multifaceted nature of the artist's musical world. Figurative and dramaturgical development is subject to the logic of poetic thought and coordinated with the figurative and psychological text.

So, a synthesis of symphonic and choral writing to the melody of H. Hladkov and poems of T. Shevchenko takes place, which creates a complete consonance of this music with the images and ideas of the poetry. The following idea is actualized: every piece of Borys Liatoshynskyyi's music is a work of high and professional art, which represents the core of Ukrainian music.

Key words: modernism, composer B. Liatoshynskyyi, cantata “The Testament”, means of expression, symphony orchestra, choir, theme, tempo, verse.

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність понять «праксеологія», «праксеологічний підхід». З'ясовано, що основою праксеологічного підходу є інтеграція знань та ефективної діяльності. Визначено мету та завдання праксеологічного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів ЗЗСО. З'ясовано, що фахова підготовка майбутніх учителів має бути цілеспрямованою, якісно спланованою відповідно до існуючих умов, продуктивною освітньою діяльністю з оптимально підібраними дієвими та доцільними методами, формами, засобами і технологіями навчання, орієнтованими на прогнозований ефективний результат, який закладено в освітньо-професійній програмі другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта. Окреслено функції праксеологічного підходу (системну, особистісно зорієнтовану, компетентнісну, понятійну, діяльнісну, технологічну та ін.). Виявлено, що праксеологічний підхід до організації фахової підготовки магістрів початкової освіти передбачає: запрошення фахівців-практиків до викладання навчальних дисциплін, проведення майстер-класів, воркшопів, участі у конференціях, вебінарах, круглих столах; укладання договорів про забезпечення бази педагогічної практики; тісна співпраця із стейкхолдерами; врахування при розробці освітніх програм вимог і потреб ринку праці. Враховуючи те, що Стандарт другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта – наразі не затверджено МОН України, тому фахову підготовку майбутніх вчителів початкових класів ЗЗСО в умовах праксеологічного підходу слід реалізувати, враховуючи вимоги діючого Професійного стандарту. Доведено, що праксеологічний підхід у фаховій підготовці передбачає успішно сформовані загальні та професійні компетентності, а також результати навчання, визначені освітньо-професійною програмою другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта. Виокремлено шляхи досягнення ефективності освітнього процесу, а відтак, підвищення якості вищої освіти.

Ключові слова: праксеологічний підхід, фахова підготовка, майбутні вчителі початкових класів ЗЗСО, ефективність, оптимальність, результативність, тренди в освіті, технології навчання.

Як констатують аналітики, вища освіта в умовах карантинних обмежень, воєнного стану, соціального дистанціювання стала менш якісною. Більшість випускників вітчизняних закладів вищої освіти виявляються не конкурентоспроможними на Європейському ринку праці. Відповідно, в умовах європейських та світових інтеграційних процесів особлива увага у вищій освіті приділяється перманентному підвищенню ефективності фахової підготовки шляхом її активізації, модернізації змісту освіти відповідно до сучасних викликів динамічного суспільства та актуальних вимог ринку праці. Важливою передумовою підвищення ефективності освітнього процесу в умовах магістратури ЗВО є праксеологічний підхід. Адже відомо, що праксеологія спрямована на результативну та продуктивну професійну підготовку майбутніх фахівців; на підвищення якості і престижу професійної освіти.

Значущість праксеологічного підходу у фаховій освіті підкреслюють вітчизняні та зарубіжні вчені. Серед них: О. Біляковська, Т. Котарбінський, В. Майборода, Є. Проварова, Л. Романишина, Є. Рябуха, В. Федотова та ін.

Мета статті: вивчити та дослідити особливості реалізації праксеологічного підходу в умовах фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти.

З'ясовано, що термін «праксеологія» походить від грец. «praxis» – дія, що буквально перекладається як «знання про дію». У науковий обіг поняття «праксеологія» ввів французький філософ А. Еспінас наприкінці ХІХ ст., запропонувавши окрему дисципліну про фактори підвищення ефективної та корисної дії. Згодом, у середині ХХ ст. польський філософ Т. Котарбінський видав «Трактат про хорошу роботу», який став основою формування праксеологічного підходу як способу аналізу та пояснення людської діяльності в контексті її ефективності, доцільності, раціональності. Таким чином, Т. Котарбінський визначив праксеологію як теорію ефективної організації людської діяльності [6].

З огляду на означене, сутність праксеологічного підходу до організації фахової підготовки магістрів початкової освіти полягає в пошуку, відборі та застосуванні в освітній практиці форм, методів, засобів, технологій навчання, необхідних для її здійснення з позицій категорій «ефективність», «продуктивність», «раціональність», «технологічність», «результативність».

В останні роки у провідних країнах світу (США, Канаді, Великій Британії) набуває популярності «рух ефективних шкіл», який має на меті дослідження проблем ефективності освітньої діяльності шкіл. Це вказує на актуальність застосування у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів праксеологічного підходу [4].

Метою праксеологічного підходу в контексті досліджуваної проблеми є пошук та реалізація шляхів підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів ЗЗСО.

Першочергове завдання праксеологічного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів

початкових класів ЗЗСО полягає у вивченні та впровадженні необхідних знань задля ефективного формування загальних та спеціальних компетентностей, а відтак – досягнення результатів навчання, які закладено розробниками в освітньо-професійній програмі.

Для досягнення ефективності освітнього процесу, а відтак, підвищення якості вищої освіти необхідно забезпечити актуальний зміст фахової підготовки; формувати у здобувачів професійний та пізнавальний інтерес, кар'єрну мотивацію, ціннісні орієнтації; створити сприятливе, комфортне та безпечне інформаційно-освітнє середовище; чітко організувати самостійну та практичну діяльність здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти; створити умови для розвитку індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх магістрів початкової освіти; дбати про підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників шляхом проходження стажування, формальної, неформальної та інформальної освіти; систематично аналізувати, моніторити, оцінювати й корегувати процес фахової підготовки на основі критеріїв ефективності; оптимально застосовувати в освітньому процесі методи, форми, засоби, технології навчання; активно впроваджувати освітні тренди у фахову підготовку майбутніх учителів початкових класів (інтегроване навчання, диджиталізація, асинхронне навчання, персоналізація, мікрівикладання, гейміфікація, сторітелінг тощо [5]).

Базовими категоріями праксеологічного підходу у фаховій освіті майбутнього вчителя початкових класів є ціль, завдання, план, інструментарій (метод, форма, засіб, технологія), оптимальний вибір, якість, раціональність, продуктивність, доцільність, дієвість, ефективність, результат [1]. Тобто фахова підготовка майбутніх учителів має бути цілеспрямованою, якісно спланованою відповідно до існуючих умов, продуктивною освітньою діяльністю з оптимально підібраними дієвими та доцільними методами, формами, засобами і технологіями навчання, орієнтованими на прогнозований ефективний результат, який закладено в освітньо-професійній програмі другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта. Професійний успіх випускника-вчителя початкових класів в умовах його трудової діяльності є післядією ефективної фахової підготовки у ЗВО.

В основі праксеологічного підходу щодо фахової підготовки лежить «програма дій», що впорядковує освітню діяльність науково-педагогічних працівників ЗВО та здобувачів вищої освіти, тобто їхні праксеологічні відносини [2], орієнтуючись на продуктивність, раціональність та ефективність.

Функціями праксеологічного підходу є: системна, особистісно зорієнтована, компетентнісна, понятійна, діяльнісна, технологічна та ін. Втілення означених функцій досліджуваного підходу сприяє реалізації основних його характеристик (ефективність, продуктивність, раціональність, оптимальність, доцільність, результативність).

Праксеологічний підхід до організації фахової підготовки магістрів початкової освіти передбачає: запрошення фахівців-практиків до викладання навчальних дисциплін, проведення майстер-класів, воркшопів, участі у конференціях, вебінарах, круглих столах; укладання договорів про забезпечення базами педагогічної практики; тісна співпраця із стейкхолдерами; врахування при розробці освітніх програм вимог і потреб ринку праці.

Враховуючи те, що Стандарт другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта – наразі не затверджено МОН України, тому фахову підготовку майбутніх учителів початкових класів ЗЗСО в умовах праксеологічного підходу слід реалізувати, враховуючи вимоги діючого Професійного стандарту [3]. У ньому визначено систему загальних (громадянська, культурна, соціальна, підприємницька, лідерська) та професійних компетентностей (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, партнерська, інклюзивна, організаційна, здоров'язбережувальна, прогностична, проєктувальна, інноваційна, оцінювально-аналітична, рефлексивна та здатність до навчання впродовж життя [3]) сучасного вчителя початкових класів ЗЗСО. Успішно сформувати означені компетентності допоможе праксеологічний підхід.

У свою чергу, щоб випускник у майбутньому досяг професійного успіху на педагогічній ниві, необхідно готувати його до володіння та оптимального застосування інноваційних технологій навчання в умовах початкової освіти. Сьогодні особливо актуальними технологіями навчання молодших школярів є: здоров'язбережувальні, технології предметної інтеграції, інформаційно-цифрові технології, технології доповненої, віртуальної реальності та штучного інтелекту (AR, VR, AL), технології формування критичного мислення та розвитку творчої особистості, «перевернуте навчання», STEM-освіта, нейроосвіта, гейміфікація, сторітелінг тощо [7].

Також акцентуємо увагу на тому, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів ЗЗСО за інноваційним компонентом з позицій праксеології повинен бути спрямованим не тільки на підготовку до профдіяльності за Типовими освітніми програмами Нової української школи, а й за затребуваними на освітньому ринку авторськими програмами, рекомендованими МОН України. Серед них: «Інтелект України» (науковий керівник І. Гавриш), «Світ чекає крилатих» (науковий керівник А. Цимбалару), «Росток» (науковий керівник Т. Пушкарьова), «Освітня програма за вальдорфською педагогікою» (автори Д. Косенко, О. Мезенцева), «Освітня програма за системою розвивального навчання» (автори І. Страгіна, Г. Захарова).

Праксеологічний підхід у фаховій підготовці передбачає успішно сформовані результати навчання. Актуальними для сучасного вчителя початкових класів ЗЗСО є: наявність спеціалізованих умінь та навичок щодо розв'язання проблем початкової освіти, необхідних для провадження інноваційної діяльності; здатність

вільно обговорювати результати професійної діяльності, досліджень та інноваційних проєктів у сфері початкової освіти державною та іноземною мовою; здатність створювати інноваційне інформаційно-освітнє середовище початкової школи; здатність організувати та управляти освітнім та виробничим процесами у сфері початкової освіти, налагоджувати співпрацю; здатність здійснювати супервізію, інтервізію, надавати педагогічну, психологічну, методичну допомогу учасникам освітнього процесу, організувати роботу інклюзивного класу; здатність об'єктивно оцінювати результати діяльності молодших школярів, проводити педагогічну експертизу, здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності.

Головними пріоритетами у фаховій підготовці в умовах змін та стрімкого суспільного розвитку стають адаптивність; здатність постійно вчитися новому й актуальному; зорієнтованість системи освіти на цифровізацію, інноваційність, здатність до партнерської взаємодії, комунікативні здібності, критичне мислення, креативність, стресостійкість, уміння взаємодіяти в реальному та віртуальному суспільному просторі [5, с. 139].

Отже, праксеологічний підхід у фаховій підготовці дає можливість спрогнозувати й реалізувати нове актуальне бачення результату цього процесу – не тільки сформованість загальних та професійних компетентностей, а й здатність і готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності та вирішення ряду завдань, передбачених шкільною реформою, засади якої закладено в «Концепції Нової української школи». Практичне спрямованість фахової підготовки збагачує освітній процес сучасними, актуальними та ефективними технологіями навчання, які орієнтують здобувачів на якісну та продуктивну в майбутньому педагогічну діяльність за рахунок оволодіння прийомами її раціоналізації. А саме: раціонального розподілу часу на різні види робіт на уроці; оптимально підібраних форм, методів, засобів, технологій відповідно до предмету, теми уроку; раціональної роботи з дидактичним матеріалом; раціональності у поєднанні теорії і практики задля реалізації навчальних завдань; раціональності у формуванні комфортного та безпечного освітнього середовища.

Перспективи подальших наукових розвідок щодо праксеологічного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів ЗЗСО вбачаємо у вивченні досвіду європейських країн та виокремленні прогресивних ідей щодо досліджуваної проблеми.

Використана література:

1. Малихін А.О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2014. № 3. С. 72–77.
2. Мельничук І.М. Формування професійної компетентності соціальних працівників у процесі поєднання практичної роботи студентів та інтерактивного навчання. *Вища освіта України. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». Тематичний випуск № 3. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2009. Додаток 4, том III (15). С. 259–266.
3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 15.12.2022)
4. Швардак М.В. Сучасні методологічні підходи формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. № 5(336). С. 184–195.
5. Швардак М.В. Освітні тренди в умовах Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 89. С. 136–140.
6. Kotarbiński T. *Traktat o dobrej robocie*. Warszawa. Łódź-Wrocław, 1955. 360 s.
7. Zaporozhchenko T., Shvardak M., Stakhiv L., Kalyta N., Sadova I., & Illyash S. A Future Primary School Teacher Competence Building Model through Application of Innovative Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. № 14(4). P. 01–20.

References:

1. Malykhin A.O. (2014). Sutnist i pryntsyipy prakseolohichnoho pidkhdohu v metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia tekhnolohii [The essence and principles of the praxeological approach in the methodical training of the future technology teacher]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Ser. Pedahohika [Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatiuk. Series Pedagogy]*. № 3. P. 72–77. [in Ukrainian].
2. Melnychuk I.M. (2009). Formuvannia profesiinoini kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi poiednannia praktychnoi roboty studentiv ta interaktyvnoho navchannia [Formation of professional competence of social workers in the process of combining practical work of students and interactive learning]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya "Sotsiologhiia. Psykholohiia. Pedahohika" [Higher education of Ukraine. Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Series "Sociology. Psychology. Pedagogy"]*. Tematychnyi vypusk № 3. "Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru". Dodatok 4, tom III (15). P. 259–266. [in Ukrainian].
3. Profesiinyi standart za profesiiami "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)" [Professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)"] (2020). Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy № 2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> [in Ukrainian].
4. Shvardak M.V. (2020) Suchasni metodolohichni pidkhody formuvannia hotovnosti maibutnix kerivnykiv zakladiv osvity do zas-

- tosuvannya tekhnologii pedahohichnoho menedzhmentu [Modern methodological approaches to the formation of the readiness of future heads of educational institutions to use pedagogical management technologies]. *Visnyk LNU imeni T. Shevchenka [Bulletin of T. Shevchenko LNU]*. № 5 (336). P. 184–195 [in Ukrainian].
5. Shvardak M.V. (2022). Osvitni trendy v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Educational trends in the conditions of the New Ukrainian School]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Ser. 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. Drahomanova. Ser. 5. Pedagogical sciences: realities and prospects]*. Vyp. 89. P. 136-140 [in Ukrainian].
 6. Kotarbinski T. (1955). Traktat o dobrej robocie [Treatise on good work]. Warsaw [in Polish].
 7. Zaporozhchenko T., Shvardak M., Stakhiv L., Kalyta N., Sadova I., & Illyash S. (2022). A Future Primary School Teacher Competence Building Model through Application of Innovative Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. №14(4). P. 01–20 .

Shvardak M. Praxeological Approach In Professional Training of Future Teachers of Primary Grades of General Secondary Education Institutions

The article reveals the essence of the concepts “praxeology”, “praxeological approach”. It was found that the basis of the praxeological approach is the integration of knowledge and effective activity. The purpose and tasks of the praxeological approach in the process of professional training of future teachers of primary grades of primary schools are determined. It was found that the professional training of future teachers should be purposeful, qualitatively planned in accordance with the existing conditions, productive educational activity with optimally selected effective and expedient methods, forms, means and technologies of learning, oriented to the predicted effective result, which is embedded in the educational and professional program of the second (master's) level of higher education in the specialty 013 Elementary education. The functions of the praxeological approach (systemic, person-oriented, competence-based, conceptual, operational, technological, etc.) are outlined. It was found that the praxeological approach to the organization of professional training of masters of primary education involves: inviting practitioners to teach academic disciplines, conduct master classes, workshops, participate in conferences, webinars, round tables; conclusion of agreements on provision of pedagogical practice bases; close cooperation with stakeholders; taking into account the requirements and needs of the labor market when developing educational programs. Considering the fact that the Standard of the second (master's) level of higher education in the specialty 013 Primary education is currently not approved by the Ministry of Education and Culture of Ukraine, therefore, the professional training of future teachers of primary grades of primary schools in the conditions of a praxeological approach should be implemented, taking into account the requirements of the current Professional Standard. It has been proven that the praxeological approach in professional training involves successfully formed general and professional competences, as well as learning outcomes determined by the educational and professional program of the second (master's) level of higher education in the specialty 013 Primary education. Ways to achieve the effectiveness of the educational process, and therefore, to improve the quality of higher education, are highlighted.

Key words: *praxeological approach, professional training, future teachers of elementary grades of special education, efficiency, optimality, effectiveness, trends in education, learning technologies.*

НАШІ АВТОРИ

САВЕНКО ОЛЕКСАНДР ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач сектору наукового та навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності професійної освіти відділу науково-методичного забезпечення професійної освіти, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» orcid.org/0000-0001-6079-025X <i>defoss@ukr.net</i>
МЕСАРОШ ЛІВІА ВАСИЛІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики та інформатики, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II orcid.org/0000-0002-5073-8260 <i>meszaros.livia@kmf.org.ua</i>
АВРАМЕНКО БОГДАНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського orcid.org/0000-0002-8252-7062 <i>bogdanabo@ukr.net</i>
АПРЕЛЄВА ІРИНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Харківська гуманітарно-педагогічна академія orcid.org/0000-0002-3012-7630 <i>Apreleva555@gmail.com</i>
БАБАЄВ ЮРІЙ ГАДЖИМІРЗАЙОВИЧ	викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, Військовий інститут танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» orcid.org/0000-0003-0749-5088 <i>RV_221a@meta.ua</i>
БАЛДИНЮК ОЛЕНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини orcid.org/0000-0003-4276-7819 <i>lenabaldyniuk@gmail.com</i>
БЄЛОВА ОЛЕНА БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка orcid.org/0000-0001-6162-4106 <i>alena.bielova77@gmail.com</i>
БІЛЕЦЬКА ЛЮБОВ СТЕПАНІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-2805-8867 <i>babjakls@ukr.net</i>
БОНДАРЧУК ІННА МИХАЙЛІВНА	студентка I курсу магістратури, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0005-1704-2631 <i>sakushniruk@ukr.net</i>
БРОВКО КАТЕРИНА АНДРІЇВНА	доктор філософії, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, Київський університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0001-8572-9316 <i>k.brovko@kubg.edu.ua</i>
БУЛГАРУ НАТАЛІЯ БОРИСІВНА	старший викладач кафедри психології, педагогіки та лінгводидактики, Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку orcid.org/0000-0002-2190-9016 <i>bugarunat@gmail.com</i>
ВАКОЛЯ ЗОРЯНА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0002-1985-8053 <i>zoriana.vakolia@uzhnu.edu.ua</i>
ВАН СЯОГАН	аспірант кафедри педагогіки, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського orcid.org/0009-0001-1409-0057 <i>wang.xw@pdpu.edu.ua</i>

ВАСИЛЬЄВ ГЕННАДІЙ АНАТОЛІЙОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини orcid.org/0000-0003-3172-3271 <i>genavasilev1901@gmail.com</i>
ВЕРГУН ТЕТЯНА МИХАЙЛІВНА	асистент кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки, Державний університет «Житомирська політехніка» orcid.org/0000-0002-8835-5572 <i>kim_vtm@ztnu.edu.ua</i>
ГАРСЄВА ФАЇНА МАКСИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-4714-3060 <i>fainamax51@gmail.com</i>
ГОРОЖАНКІНА ОКСАНА ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично- інструментальної підготовки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» orcid.org/0000-0003-1777-2173 <i>garmonia8oy@gmail.com</i>
ГОРЯЧОК ІННА ВЛАДИСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янської філології, Хмельницький національний університет orcid.org/0000-0002-6065-1775 <i>goria_@ukr.net</i>
ГРЕБЕНИК ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірантка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін, Навчально-науковий інститут історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка orcid.org/0000-0002-6102-8010 <i>tetiana56235@gmail.com</i>
ГРИГОРЕНКО ГРИГОРІЙ ВАЛЕРІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методик викладання спортивно-педагогічних дисциплін, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» orcid.org/0000-0002-9710-0790 <i>grigorenco226@gmail.com</i>
ГРИГОРЕНКО ДАРИНА ПЕТРІВНА	асистент кафедри методик викладання спортивно-педагогічних дисциплін, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» orcid.org/0000-0002-1470-3351 <i>grigorenco226@gmail.com</i>
ГУБІНА ОКСАНА ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, лектор, Англійська школа університету Лідса orcid.org/0000-0002-3575-5898 <i>gubinaoxana_@ukr.net</i>
ГУСАК ЛЮДМИЛА ЄВГЕНІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0001-7570-2574 <i>lgusak04@ukr.net</i>
ДАВИДОВИЧ МАРИНА СЕРГІЇВНА	асистент кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки, Державний університет «Житомирська політехніка» orcid.org/0000-0003-2306-6144 <i>mariyurchuk@gmail.com</i>
ДЕМ'ЯНЧУК МИХАЙЛО РОСТИСЛАВОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор кафедри медико- профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики, Комуніальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради orcid.org/0000-0001-8729-5144 <i>dmr-rv@ukr.net</i>
ДИДО НАТАЛІЯ ДАНИЛІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0001-5691-2517 <i>nataliya.dido@uzhnu.edu.ua</i>

ДОРОНІНА ТЕТЯНА ОЛЕКСІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет orcid.org/0000-0002-3990-7959 <i>t.o.doronina@gmail.com</i>
ДРОЗДЕНКО ОЛЕКСАНДРА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-2141-411X <i>a-drozdenko@ukr.net</i>
ДУРДАС АЛЛА ПЕТРІВНА	доктор філософії, доцент кафедри сучасних європейських мов, Державний торговельно-економічний університет orcid.org/0000-0001-6456-6108 <i>a.durdas@knu.edu.ua</i>
ДУРМАНЕНКО ЄВГЕНІЯ АРИСТАРХІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради orcid.org/0000-0003-1993-5028 <i>yedurmanenko@lpc.ukr.education</i>
ДУРМАНЕНКО ОКСАНА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0001-9434-4442 <i>ariweg60@gmail.com</i>
ЗВЕКОВА СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА	аспірантка кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет orcid.org/0009-0005-6120-2903 <i>zvekovasveta@ukr.net</i>
ІВНАШКО ОКСАНА ЄВГЕНІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0002-9808-776X <i>Ivanashko.Oksana@vnu.edu.ua</i>
ІЩЕНКО ОЛЕКСАНДР ВІТАЛІЙОВИЧ	аспірант факультету технології та дизайну, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова orcid.org/0000-0003-4250-8331 <i>21ipf.o.ishchenko@std.npu.edu.ua</i>
КІБЕНКО ЛЮБОВ МИХАЙЛІВНА	старший викладач кафедри мовної підготовки, Харківський державний біотехнологічний університет orcid.org/0000-0001-9183-7823 <i>kibenkolubov57@gmail.com</i>
КИРСТА НАТАЛІЯ РОМАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0002-6777-4890 <i>nataliia.kyrsta@pnu.edu.ua</i>
КІНДРАЧУК НАДІЯ МИРОСЛАВІВНА	доктор історичних наук, доцент, професор кафедри професійної освіти та інноваційних технологій, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0001-7505-0668 <i>nadia_kindrachuk@ukr.net</i>
КЛИМЕНКО ЮЛІЯ АНАТОЛІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини orcid.org/0000-0002-4718-0657 <i>klymenkoudpu@gmail.com</i>
КЛІШ ІРИНА СТЕПАНІВНА	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради orcid.org/0000-0001-9761-8496 <i>yedurmanenko@lpc.ukr.education</i>
КНИШ ТЕТЯНА ВАЛЕНТИНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0002-7577-2529 <i>tatanaknis@gmail.com</i>

КОЗАК АЛЛА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та перекладу, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0003-4322-8358 Kozak.Alla@ynu.edu.ua
КОЗУЛЯ ВІТАЛІЙ МИХАЙЛОВИЧ	аспірант, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0002-1083-3829 vitalij_jjj@ukr.net
КОЙЧЕВА ТЕТЯНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського orcid.org/0000-0002-5518-4260 tikoycheva@gmail.com
КОРНЯТ ВІРА СТЕПАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Львівський національний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-6455-8199 vira.kornyat@lnu.edu.ua
КОРОБКО ОЛЕКСАНДР ВІКТОРОВИЧ	старший викладач кафедри охорони праці та навколишнього середовища, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0001-9083-9958 samy.kor.17@gmail.com
КРАВЕЦЬ ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0002-0949-1091 oksana.kravets@uzhnu.edu.ua
КУЗЬМІНА МАРІЯ ОЛЕГІВНА	аспірантка кафедри соціальної роботи та психології, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0003-2101-0630 mari.gorodko@gmail.com
КУЛЬБАЧ ЛАРИСА МИХАЙЛІВНА	старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, аспірант кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет orcid.org/0000-0002-9128-1922 kulbachlarisa@gmail.com
КУРЄНКОВА АННА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор філософії (PhD) зі спеціальної освіти, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Криворізький державний педагогічний університет orcid.org/0000-0001-9131-933X ann.kurenkova.91@gmail.com
КУШНІР ЛЕСЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» orcid.org/0000-0003-0951-3024 lesjunjaborisjuk@gmail.com
КУШНІРУК СВІТЛАНА АНАТОЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0001-7833-8923 sakushniruk@ukr.net
ЛЕВКІВСЬКА КРИСТИНА ВАЛЕРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки, Державний університету «Житомирська політехніка» orcid.org/0000-0001-6556-434X kristinalevk@gmail.com
ЛИХОШВЕД НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки, Державний університет «Житомирська політехніка» orcid.org/0000-0002-5773-2216 sunnylightnl@gmail.com
ЛУКАЧИНА АНАТОЛІЙ ВАСИЛЬОВИЧ	старший викладач кафедри технологій оздоровлення і спорту, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-5360-1844 a.v.iukachyna@gmail.com

ЛЯПУНОВА ВАЛЕНТИНА АНАТОЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-5658-8128 lapunova001@gmail.com
МАЗУР СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0009-0001-9603-6387 ladushki.16@gmail.com
МАРЧУК ІННА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірантка кафедри менеджменту освіти та права, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» orcid.org/0000-0002-7529-693X i.v.marchuk.work@gmail.com
МАТВЄЄВА ТЕТЯНА ВАДИМІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-4079-4901 tatianamatveeva27@gmail.com
МАЦЬКО ВІКТОРІЯ ВАЛЕРІЇВНА	асистент кафедри педагогіки, психології та дошкільної освіти, Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А. С. Макаренка» orcid.org/0000-0002-4585-8735 victoriamacko@ukr.net
МЕЛЬНИК АЛЛА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і романських мов, Київський національний лінгвістичний університет orcid.org/0000-0002-9093-1225 alla-i@ukr.net
МИНДА ОТІЛІЯ ІВАНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0002-1421-6924 otiliia.mynda@uzhnu.edu.ua
МИЧКА-ЛЄВЧЕНКО ЮЛІЯ ЗОЛТАНІВНА	аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка» orcid.org/0000-0002-3506-6021 yulia.michka@gmail.com
НЕГРІЙ ОЛЬГА ІВАНІВНА	аспірант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-5423-0448 olganegriy19@gmail.com
НОВІКОВА ІРИНА ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри технологій оздоровлення і спорту, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-9032-1910 novikovairina2201@gmail.com
ОПАНАСЕНКО НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі orcid.org/0000-0002-3265-6421 nataliopanasenko@gmail.com
ПАЛАДИЧ ОЛЕКСАНДР ВІКТОРОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка orcid.org/0000-0001-8203-5319 alexandpaladinsspu@gmail.com
ПАЛАСЕВИЧ ІРИНА ЛЬВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0003-4469-0923 ipalasevich@gmail.com
ПАНЧЕНКО ВІКТОРІЯ ВАЛЕРІЇВНА	старший викладач кафедри природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0009-0003-8365-8106 panviktoria@ukr.net

ПАРАДА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри управління фізичною культурою та спортом, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0003-2242-0316 <i>poradaoksana@gmail.com</i>
ПАРЖНИЦЬКИЙ ВІКТОР ВАЛЕНТИНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, начальник відділу науково-методичного забезпечення професійної освіти, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» orcid.org/0000-0003-0736-4694 <i>pvv5@meta.ua</i>
ПОПАДИЧ БОГДАН ТАРАСОВИЧ	аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0002-4978-5035 <i>bohdan.popadych@uzhnu.edu.ua</i>
РАДАВСЬКА ОКСАНА МСТИСЛАВІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0002-9656-5246 <i>radavska80@gmail.com</i>
РАДІУС ОЛЕНА АНАТОЛІВНА	старший викладач кафедри психології, педагогіки та лінгводидактики, Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку orcid.org/0000-0003-2686-6155 <i>radiuslena@ukr.net</i>
РОМАНЧУК НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	доцент кафедри фізики і математики, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова orcid.org/0000-0002-3225-6428 <i>nataliaromanchuk11@gmail.com</i>
РУДИК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-1121-4963 <i>ru58@ukr.net</i>
СЕРДЮК ГАЛИНА АНАТОЛІВНА	аспірантка, Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України, заступник директора з навчально-виховної роботи, Комунальний заклад «Чернігівський обласний науковий ліцей» Чернігівської обласної ради orcid.org/0000-0003-2660-5553 <i>serdyuk.galina@gmail.com</i>
СИТНИК ТЕТЯНА ІВАНІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0002-0264-7196 <i>tatyanakiryana@ukr.net</i>
СКИБА ЮРІЙ АНДРІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з наукової роботи, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0000-0003-2238-8272 <i>yuri_skiba@ukr.net</i>
СМАЛЬКО ЛЮДМИЛА ЄВГЕНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0001-6624-2203 <i>lgusak04@ukr.net</i>
СМИРНОВА ІРИНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія» orcid.org/0000-0003-2085-5391 <i>phd.smyrnova@gmail.com</i>
СОПОВА ДАНА ОЛЕГІВНА	доктор філософії, викладач, Фаховий коледж «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка orcid.org/0000-0002-0814-6667 <i>d.sopova@kubg.edu.ua</i>
СТАСІВ НАТАЛІЯ ІВАНІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0001-7919-5151 <i>natalia-stasiv@ukr.net</i>

СТЕЧКЕВИЧ ОЛЕГ ОРЕСТОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка» orcid.org/0000-0002-2194-8787 <i>olegykste@gmail.com</i>
ТЕСЛЕНКО АРТЕМ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	магістрант факультету фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» orcid.org/0009-0007-4571-4786 <i>grigorenco226@gmail.com</i>
ТРОЯН ЮЛІЯ ІВАНІВНА	асистент кафедри охорони праці та навколишнього середовища, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0001-6658-4190 <i>troyan.yuliyazp@gmail.com</i>
ФЕДОРОВИЧ АННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0001-6289-5039 <i>f_anna_v@ukr.net</i>
ХРОМЧЕНКО ОЛЕНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова orcid.org/0000-0001-7437-6041 <i>okne4morh@gmail.com</i>
ЧЕРНЕНКО ГАЛИНА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі orcid.org/0000-0003-2080-3946 <i>chernenko.galyna@gmail.com</i>
ЧИЧЕНЬОВА ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	старший викладач кафедри технологій оздоровлення і спорту, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-1551-9799 <i>ok.grek@gmail.com</i>
ЧОРНОУС ВІРА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради orcid.org/0000-0003-3756-1269 <i>0672528939@ukr.net</i>
ЧУПАХІНА СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0003-1274-0826 <i>svitlana.chupakhina@pnu.edu.ua</i>
ЧУРСАНОВА МАРИНА ВАЛЕРІЇВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної фізики та моделювання фізичних процесів, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-6977-7473 <i>afina55@ukr.net</i>
ШМИРКО ВІРА ІВАНІВНА	кандидат технічних наук, доцент кафедри охорони праці і навколишнього середовища, Національний університет «Запорізька політехніка» orcid.org/0000-0003-1489-0166 <i>Vera.ivanovna1968@gmail.com</i>
ЯКИМЧУК СВІТЛАНА НИКОНОРІВНА	доцент кафедри хорового диригування, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету orcid.org/0009-0001-7177-6936 <i>jasvitlana@ukr.net</i>
ШВАРДАК МАРІАННА ВАСИЛІВНА	доктор педагогічних наук, доцент; доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет orcid.org/0000-0002-9560-9008 <i>anna-mari_p@ukr.net</i>

OUR AUTHORS

APRIELIEVA IRYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy orcid.org/0000-0002-3012-7630 <i>Apreleva555@gmail.com</i>
AVRAMENKO BOGDANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Western and Oriental Languages and Methods of Their Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0002-8252-7062 <i>bogdanabo@ukr.net</i>
BABAIEV YURII	Lecture at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sport, Military Institute of Tank Troops of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0003-0749-5088 <i>RV_221a@meta.ua</i>
BALDYNIUK OLENA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-4276-7819 <i>lenabaldyniuk@gmail.com</i>
BIELOVA OLENA	PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Speech Therapy and Special Techniques, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University orcid.org/0000-0001-6162-4106 <i>alena.bielova77@gmail.com</i>
BILETSKA LYUBOV	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Schools, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-2805-8867 <i>babjakls@ukr.net</i>
BONDARCHUK INNA	1st year Master's Student, Mykhailo Drahomanov's Ukrainian State University orcid.org/0009-0005-1704-2631 <i>sakushniruk@ukr.net</i>
BROVKO KATERYNA	Doctor of Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Borys Grinchenko Kyiv University orcid.org/0000-0001-8572-9316 <i>k.brovko@kubg.edu.ua</i>
BULHARU NATALIYA	Senior Lecturer at the Department of Psychology, Pedagogy and Linguistics, State University of Intellectual Technologies and Communications orcid.org/0000-0002-2190-9016 <i>bugarunat@gmail.com</i>
CHERNENKO HALYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav orcid.org/0000-0003-2080-3946 <i>chernenko.galyna@gmail.com</i>
CHICHENYOVA OKSANA	Senior Lecturer at the Department of Health and Sports Technologies, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorskyi Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0003-1551-9799 <i>ok.grek@gmail.com</i>
CHORNOUS VIRA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Social Sciences and Humanities Department, Municipal Institution of higher Education "Rivne Medical Academy" of Rivne Region Council orcid.org/0000-0003-3756-1269 <i>0672528939@ukr.net</i>
CHUPAKHINA SVITLANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0003-1274-0826 <i>svitlana.chupakhina@pnu.edu.ua</i>
CHURSANOVA MARYNA	PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0001-6977-7473 <i>afina55@ukr.net</i>

DAVYDOVYCH MARYNA	Assistant at the Department of Pedagogical Technologies and Language Training, Zhytomyr Polytechnic State University orcid.org/0000-0003-2306-6144 <i>mariyurchuk@gmail.com</i>
DEMIANCHUK MYKHAILO	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Medical Prevention Disciplines and Laboratory Diagnostics, Municipal Institution of Higher Education “Rivne Medical Academy” of the Rivne Regional Council orcid.org/0000-0001-8729-5144 <i>dmr-rv@ukr.net</i>
DIDO NATALIYA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0001-5691-2517 <i>nataliya.dido@uzhnu.edu.ua</i>
DORONINA TETYANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-3990-7959 <i>t.o.doronina@gmail.com</i>
DROZDENKO OLEKSANDRA	Senior Lecturer at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” orcid.org/0000-0002-2141-411X <i>a-drozdenko@ukr.net</i>
DURDAS ALLA	Doctor of Philosophy, Associate professor at the Department of Modern European Languages, State University of Trade and Economics orcid.org/0000-0001-6456-6108 <i>a.durdas@knute.edu.ua</i>
DURMANENKO EVGENIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Communal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical College” Volyn Regional Council orcid.org/0000-0003-1993-5028 <i>yedurmanenko@ipc.ukr.education</i>
DURMANENKO OKSANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Volyn National University named after Lesya Ukrainka orcid.org/0000-0001-9434-4442 <i>ksu.sagan@gmail.com</i>
FEDOROVYCH ANNA	Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the General Education and Early Childhood Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-6289-5039 <i>f_anna_v@ukr.net</i>
GAREEVA FAINA	PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” orcid.org/0000-0003-4714-3060 <i>fainamax51@gmail.com</i>
GOROZHANKINA OKSANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Music and Instrumental Training, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0003-1777-2173 <i>garmonia8oy@gmail.com</i>
GUSAK LIUDMYLA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities, Lesia Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0001-7570-2574 <i>lgusak04@ukr.net</i>
HORIACHOK INNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Khmelnytsky National University orcid.org/0000-0002-6065-1775 <i>goria_@ukr.net</i>
HREBENYK TETIANA	PhD Student at the Department of Pedagogy and Methodology of Teaching History and Social Disciplines, O. M. Lazarevskyi Educational and Scientific Institute of History and Socio-Humanistic Disciplines of T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Collegium” orcid.org/0000-0002-6102-8010 <i>tetiana56235@gmail.com</i>
HRYHORENKO DARYNA	Assistant at the Department of Teaching Methods of Sport-Pedagogical Disciplines, Donbass State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-1470-3351 <i>grigorenco226@gmail.com</i>

HRYPHORENKO HRYHORII	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Teaching Methods of Sport-Pedagogical Disciplines, Donbass State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-9710-0790 <i>grigorenco226@gmail.com</i>
HUBINA OKSANA	Candidate of Pedagogical Science, Lecturer, School of English in University of Leeds, UK orcid.org/0000-0002-3575-5898 <i>gubinaoxana_@ukr.net</i>
ISHCHENKO OLEKSANDR	Graduate student at the Faculty of Technology and Design, National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova orcid.org/0000-0003-4250-8331 <i>21ipf.o.ishchenko@std.npu.edu.ua</i>
IVANASHKO OKSANA	PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Pedagogical and Age Psychology, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0002-9808-776X <i>Ivanashko.Oksana@vnu.edu.ua</i>
JAKYMCUK SVITLANA	Associate Professor at the Department of Choral Conducting, Institute of Arts of Rivne State University for the Humanities orcid.org/0009-0001-7177-6936 <i>jasvitlana@ukr.net</i>
KHROMCHENKO OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English Grammar, Odesa I. I. Mechnikov National University orcid.org/0000-0001-7437-6041 <i>okne4morh@gmail.com</i>
KIBENKO LYUBOV	Senior Lecturer at the Department of Language Training, Kharkiv State Biotechnology University orcid.org/0000-0001-9183-7823 <i>kibenkolubov57@gmail.com</i>
KINDRACHUK NADIYA	Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Professional Education and Innovative Technologies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0001-7505-0668 <i>nadia_kindrachuk@ukr.net</i>
KLISH IRYNA	Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Physical Culture, Communal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" Volyn Regional Council orcid.org/0000-0001-9761-8496 <i>yedurmanenko@ipc.ukr.education</i>
KLYMENKO YULIYA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Education and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-4718-0657 <i>klymenkoudpu@gmail.com</i>
KNYSH TETIANA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0002-7577-2529 <i>tatanaknis@gmail.com</i>
KORNIAT VIRA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Ivan Franko National University of Lviv orcid.org/0000-0002-6455-8199 <i>vira.kornyat@lnu.edu.ua</i>
KOROBKO OLEKSANDR	Senior Lecturer at the Department of Occupational Safety and the Environment, National University "Zaporizhia Polytechnic" orcid.org/0000-0001-9083-9958 <i>sany.kor.17@gmail.com</i>
KOYCHEVA TETYANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0000-0002-5518-4260 <i>tikoycheva@gmail.com</i>
KOZAK ALLA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Translation Department, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0003-4322-8358 <i>Kozak.Alla@vnu.edu.ua</i>

KOZULIA VITALIY	PhD student, Institute of Higher Education of the National Academy Of Educational Sciences of Ukraine orcid.org/0000-0002-1083-3829 <i>vitalij_jjj@ukr.net</i>
KRAVETS OKSANA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0002-0949-1091 <i>oksana.kravets@uzhu.edu.ua</i>
KULBACH LARYSA	Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education” of Dnipropetrovsk Regional Council, Graduate student at the Department of Pedagogy of Kryvyi Rih State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-9128-1922 <i>kulbachlarisa@gmail.com</i>
KURIENKOVA ANNA	Doctor of Philosophy (PhD) in Special Education, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-9131-933X <i>ann.kurenkova.91@gmail.com</i>
KUSHNIR LESIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Chemical and Pharmaceutical Disciplines, Rivne Medical Academy orcid.org/0000-0003-0951-3024 <i>lesjunjaborisjuk@gmail.com</i>
KUSHNIRUK SVITLANA	Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Mykhailo Drahomanov's Ukrainian State University orcid.org/0000-0001-7833-8923 <i>sakushniruk@ukr.net</i>
KUZMINA MARIA	Graduate student at the Department of Social Work and Psychology, Zaporizhia Polytechnic National University orcid.org/0000-0003-2101-0630 <i>mari.gorodko@gmail.com</i>
KYRSTA NATALIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University orcid.org/0000-0002-6777-4890 <i>nataliia.kyrsta@pnu.edu.ua</i>
LEVKIVSKA KRYSYNA	PhD, Senior Lecturer at the Department of Pedagogical Technologies and Language Training, Zhytomyr Polytechnic State University orcid.org/0000-0001-6556-434X <i>kristinalevk@gmail.com</i>
LIAPUNOVA VALENTYNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi orcid.org/0000-0002-5658-8128 <i>lapunova001@gmail.com</i>
LUKACHYNA ANATOLY	Senior Lecturer at the Department of Health and Sports Technologies, National Technical University of Ukraine “Ihor Sikorskyi Kyiv Polytechnic Institute” orcid.org/0000-0001-5360-1844 <i>a.v.iukachyna@gmail.com</i>
LYKHOSHVED NATALIYA	Senior Lecturer at the Department of Pedagogical Technologies and Language Training, Zhytomyr Polytechnic State University orcid.org/0000-0002-5773-2216 <i>sunmylightnl@gmail.com</i>
MARCHUK INNA	Graduate student at the Department of Education Management and Law, State Higher Education Institution “University of Educational Management” of the National of Pedagogical Science of Ukraine orcid.org/0000-0002-7529-693X <i>i.v.marchuk.work@gmail.com</i>
MATSKO VIKTORIYA	Assistant at the Department of Pedagogy, Psychology and Preschool Education, of the Regional College “Kremenchuk Humanitarian and Technological A. S. Makarenko Humanitarian and Technological Academy” orcid.org/0000-0002-4585-8735 <i>victoriamakco@ukr.net</i>
MATVIEIEVA TETYANA	PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of General Physics and Modelling of Physical Processes of National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” orcid.org/0000-0003-4079-4901 <i>tatianamatveeva27@gmail.com</i>

MAZUR SVITLANA	Graduate student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Mastership, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0009-0001-9603-6387 <i>ladushki.16@gmail.com</i>
MELNYK ALLA	Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Germanic and Romance Languages, Kyiv National Linguistic University orcid.org/0000-0002-9093-1225 <i>alla-i@ukr.net</i>
MESAROSH LIVIA	Candidate of Science in Physics and Mathematics, Associate Professor at the Department of Mathematics and Informatics, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education orcid.org/0000-0002-5073-8260 <i>meszaros.livia@kmf.org.ua</i>
MYNDA OTILIIA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0002-1421-6924 <i>otiliia.mynda@uzhnu.edu.ua</i>
MYCHKA-LEVCHENKO YULIIA	PhD student at the Department of Pedagogics and Innovative, Education of Lviv Polytechnic National University orcid.org/0000-0002-3506-6021 <i>yulia.michka@gmail.com</i>
NEHRII OLHA	Graduate student at the Department of Preschool Education and Social Work, Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi orcid.org/0000-0002-5423-0448 <i>olganegriy19@gmail.com</i>
NOVIKOVA IRYNA	Senior Lecturer at the Department of Health and Sports Technologies, National Technical University of Ukraine "Ihor Sikorskyi Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000 0002 9032 1910 <i>novikovairina2201@gmail.com</i>
OPANASENKO NATALIYA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav orcid.org/0000-0002-3265-6421 <i>nataliopanasenko@gmail.com</i>
PALADYCH OLEKSANDR	Graduate student at the Department of Special and Inclusive Education, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko orcid.org/0000-0001-8203-5319 <i>alexandpaladinsspu@gmail.com</i>
PALASEVYCH IRYNA	Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the General Education and Early Childhood Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-4469-0923 <i>ipalasevich@gmail.com</i>
PANCHENKO VICTORIA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0009-0003-8365-8106 <i>panviktoria@ukr.net</i>
PARADA OKSANA	Senior Lecturer at the Department of Physical Culture and Sports Management, National University "Zaporizhia Polytechnic" orcid.org/0000-0003-2242-0316 <i>poradaoksana@gmail.com</i>
PARZHNYTSKYI VIKTOR	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Division of Scientific and Methodological Support of Professional Education, State Scientific Institution "Institute of Education Content Modernization" orcid.org/0000-0003-0736-4694 <i>pvv5@meta.ua</i>
POPADYCH BOHDAN	Postgraduate student at the Department of General Pedagogy and Pedagogy, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0002-4978-5035 <i>bohdan.popadych@uzhnu.edu.ua</i>
RADAVSKA OKSANA	PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0002-9656-5246 <i>radavska80@gmail.com</i>
RADIUS OLENA	Senior Lecturer at the Department of Psychology, Pedagogy and Linguistics, State University of Intellectual Technologies and Communications orcid.org/0000-0003-2686-6155 <i>radiuslena@ukr.net</i>

ROMANCHUK NATALIA	Associate Professor at Department of Physics and Mathematics, National University of Shipbuilding named after Admiral Makarov orcid.org/0000-0002-3225-6428 <i>nataliiaromanchuk11@gmail.com</i>
RUDYK TETIANA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic institute" orcid.org/0000-0003-1121-4963 <i>ru58@ukr.net</i>
SAVENKO OLEKSANDR	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Sector of Scientific and Educational and Methodological Support of Educational Activities of Professional Education of the Division of Scientific and Methodological Support, Professional Education of the State Scientific Institution "Institute of Education Content Modernization" orcid.org/0000-0001-6079-025X <i>defoss@ukr.net</i>
SERDIUK HALYNA	Postgraduate Student, Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Deputy Director for Educational Work, Communal Institution "Chernihiv Regional Scientific Lyceum" Chernihiv Regional Council orcid.org/0000-0003-2660-5553 <i>serdyuk.galina@gmail.com</i>
SHMYRKO VIRA	Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Occupational Safety and Environment, National University "Zaporizhia Polytechnic" orcid.org/0000-0003-1489-0166 <i>Vera.ivanovna1968@gmail.com</i>
SKYBA YURII	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Scientific Work, Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. orcid.org/0000-0003-2238-8272 <i>yuri_skiba@ukr.net</i>
SMALKO LIUDMYLA	PhD, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities, Lesia Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0001-6624-2203 <i>lgusak04@ukr.net</i>
SMYRNOVA IRYNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University of "Odesa Maritime Academy" orcid.org/0000-0003-2085-5391 <i>phd.smyrnova@gmail.com</i>
SOPOVA DANA	Doctor of Philosophy, Lecturer, Applied College «Universum» of Borys Grinchenko Kyiv University orcid.org/0000-0002-0814-6667 <i>d.sopova@kubg.edu.ua</i>
STASIV NATALIYA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Schools, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-7919-5151 <i>natalia-stasiv@ukr.net</i>
STECHKEVYCH OLEH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University orcid.org/0000-0002-2194-8787 <i>olegykste@gmail.com</i>
SYTNIK TETIANA	Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Head of Humanities Department, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0002-0264-7196 <i>tatyanakiryana@ukr.net</i>
TESLENKO ARTEM	Master student at the Faculty of Physical Education, Donbass State Pedagogical University orcid.org/0009-0007-4571-4786 <i>grigorenco226@gmail.com</i>
TROYAN YULIA	Assistant at the Department of Labor and Environmental Protection, National University "Zaporizhia Polytechnic" orcid.org/0000-0001-6658-4190 <i>troyan.yuliyazp@gmail.com</i>
VAKOLIA ZORIANA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0002-1985-8053 <i>zoriana.vakolia@uzhnu.edu.ua</i>

VASILIEV GENNADY	Graduate Student at the Department of Pedagogy and Education Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-3172-3271 <i>genavasilev1901@gmail.com</i>
VERHUN TETIANA	Assistant at the Department of Pedagogical Technologies and Language Training, Zhytomyr Polytechnic State University orcid.org/0000-0002-8835-5572 <i>kim_vtm@ztu.edu.ua</i>
WANG XIAOGANG	Graduate student at the Department of Pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky orcid.org/0009-0001-1409-0057 <i>wang.xw@pdpu.edu.ua</i>
ZVIEKOVA SVITLANA	Post-graduate at the Department of General Pedagogy and Special Education, Izmail State University of Humanities orcid.org/0009-0005-6120-2903 <i>zvekovasveta@ukr.net</i>
SHVARDAK MARIANNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor at the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachiv State University orcid.org/0000-0002-9560-9008 <i>anna-mari_p@ukr.net</i>

ЗМІСТ

<i>Авраменко Б. В.</i> КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	5
<i>Апрелева І. В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У СИСТЕМІ ВІДНОСИН «ПЕДАГОГ» – «ДИТИНА».....	9
<i>Бабаєв Ю. Г.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛЬОВИХ УМОВАХ.....	13
<i>Валдуніук О., Клуменко Ю.</i> BULLYING AS A SOCIAL PHENOMENON OF MODERN UKRAINE.....	17
<i>Белова О. Б.</i> ЩОДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОГО РІВНЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ.....	22
<i>Білецька Л. С., Стасів Н. І.</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАГАЛЬНИХ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ	28
<i>Бровко К. А., Дурдас А. П., Сопова Д. А.</i> ЕТИЧНІ ДОМІНАНТИ АНГЛІЙСЬКИХ МЕРЕЖЕВИХ СЛЕНГОВИХ НЕОЛОГІЗМІВ В РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	33
<i>Булгару Н. Б., Радіус О. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ РОЛЬОВИХ ІГОР ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	38
<i>Ваколя З. М., Попадич Б. Т.</i> ВИБІР ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ.....	42
<i>Васильєв Г. А.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	48
<i>Gorozhankina O.</i> THE ROLE OF SPECIAL COURSES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY.....	53
<i>Гребеник Т. В.</i> АНАЛІЗ СУТНОСТІ ФЕНОМЕНУ МЕДІАКУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ	57
<i>Григоренко Г. В., Григоренко Д. П., Тесленко А. О.</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ В ОСВІТНЬО-ОЗДОРОВЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ.....	63
<i>Hubina O.</i> EMPOWERING LEARNING PROCESS IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS BY MEANS OF E-LEARNING TECHNOLOGIES.....	67
<i>Гусак Л. Є., Смалко Л. Є.</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	72
<i>Демянчук М. Р.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МЕДИЧНИХ АКАДЕМІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	76
<i>Dido N., Kravets O., Mynda O.</i> TEACHING ENGLISH NEOLOGISMS FOR THE STUDENTS LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES.....	80
<i>Дороніна Т. О., Кульбач Л. М.</i> НЕФОРМАЛЬНА ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА: ЇЇ РОЛЬ ТА МІСЦЕ В ПРОЦЕСІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	85

<i>Дурманенко Є. А., Кліш І. С.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	91
<i>Дурманенко О. Л.</i> ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	96
<i>Звєкова С. М.</i> НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КРИЗЬ ПРИЗМУ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	101
<i>Іванашко О. Є., Козак А. В., Книш Т. В.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ТА РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ЯВИЩ.....	106
<i>Іщенко О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ.....	112
<i>Книш Т. В., Радавська О. М., Панченко В. В.</i> КОУЧИНГ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	118
<i>Козуля В. М., Скиба Ю. А.</i> ЕВОЛЮЦІЯ ПІДХОДУ ДО ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПОЛІТИКИ ІНКЛЮЗІЇ У КОМЮНІКЕ КОНФЕРЕНЦІЙ МІНІСТРІВ КРАЇН-УЧАСНИЦЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	123
<i>Койчева Т. І., Ван Сяоган</i> АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОГО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	127
<i>Кузьміна М. О.</i> РОЗРОБКА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИПУСКНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «231 – СОЦІАЛЬНА РОБОТА».....	131
<i>Куренкова А. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «СКРАЙБІНГ» У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	137
<i>Кушнір Л. О., Кібенко Л. М., Горячок І. В.</i> ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	141
<i>Кушнірук С. А., Бондарчук І. М.</i> ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ ЗАСІБ НАКОПИЧЕННЯ ТА ВТІЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ УНІВЕРСИТЕТУ.....	145
<i>Левківська К. В., Давидович М. С., Вергун Т. М., Лихошвед Н. В.</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ.....	151
<i>Лянунова В. А., Негрій О. І.</i> РОЛЬ РОДИНИ У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ.....	155
<i>Мазур С. О.</i> МОРАЛЬНА АВТОНОМІЯ ПІДЛІТКІВ У СОЦІАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ.....	160
<i>Марчук І. В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНИХ ОСВІТНИХ НАРАТИВІВ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ТА НОВАЦІЇ.....	166
<i>Мельник А. І.</i> ПРОЄКТУВАННЯ КУРСУ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	169
<i>Месарош Л. В.</i> МАТЕМАТИЧНІ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	174
<i>Мичка-Левченко Ю. З.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОВОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО МЕДІАКОМПЛЕКСУ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	178

<i>Опанасенко Н. І., Черненко Г. М.</i> ПРИНЦИП КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	182
<i>Paladych O.</i> PREREQUISITES FOR THE VOLUNTEER MOVEMENT FORMATION IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION IN UKRAINE (XIX – EARLY XX CENTURY).....	186
<i>Паласевич І. Л., Федорович А. В.</i> ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА.....	191
<i>Паржницький В. В., Савенко О. О.</i> СВІТОВИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ЗАЛУЧЕННЯ ПІДПРИЄМСТВ ДО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ.....	196
<i>Romanchuk N.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF PROSPECTIVE ENGINEER’S PREPARATION PROCESS.....	202
<i>Рудик Т. О.</i> РОЛЬ МАТЕМАТИКИ У ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	207
<i>Сердюк Г. А.</i> РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	211
<i>Ситнік Т. І.</i> РОЛЬ ПРЕС-КОНФЕРЕНЦІЇ ТА РОБОТИ В МАЛИХ ТВОРЧИХ ГРУПАХ ЯК ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕМИ «РОЗВИТОК ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ»).....	217
<i>Смирнова І. М., Корняк В. С., Мацько В. В.</i> ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА: ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ ЧИ НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ.....	222
<i>Стечкевич О. О.</i> КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	226
<i>Khromchenko O.</i> PECULIARITIES OF TEACHING NEW GENERATIONS OF DIGITAL NATIVES IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES.....	231
<i>Чиченюва О. М., Новікова І. В., Лукачина А. В.</i> ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТА ФОРМУВАННЯ НОВОГО СВІТОГЛЯДУ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ДЕМОГРАФІЧНОЇ СИТУАЦІЇ В КРАЇНІ.....	235
<i>Chornous V.</i> FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE PHARMACISTS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....	239
<i>Чупахіна С. В., Кирста Н. Р., Кіндрачук Н. М.</i> РОЗВИТОК СЛУХОМОВЛЕННЄВОЇ ПАМ’ЯТІ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	243
<i>Чурсанова М. В., Гарєєва Ф. М., Матвєєва Т. В., Дрозденко О. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ’ЯЗКІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «НАПРУЖЕНІСТЬ ЕЛЕКТРИЧНОГО ПОЛЯ».....	248
<i>Шмирко В. І., Коробко О. В., Парада О. В., Троян Ю. І.</i> АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ НЕСТАНДАРТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ.....	254
<i>Якимчук С. Н.</i> ВИКОРИСТАННЯ ВИРАЗОВИХ ЗАСОБІВ КОМПОЗИТОРА БОРИСА ЛЯТОШИНСЬКОГО В РОЗКРИТТІ ОБРАЗНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СФЕРИ ХОРОВИХ ТВОРІВ (НА ПРИКЛАДІ КАНТАТИ «ЗАПОВІТ»).....	258
<i>Швардак М. В.</i> ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	262
НАШІ АВТОРИ.....	266

CONTENTS

Avramenko B. Cognitive aspect of phonetic competence of students of language specialties.....	5
Aprieliava I. Implementation of pedagogical ideas of partnership in the relationship system “educator” – “child”	9
Babaiev Yu. Peculiarities of formation of psychophysical readiness of cadets for future professional combat activity in field conditions.....	13
Baldyniuk O., Klymenko Yu. Bullying as a social phenomenon of modern Ukraine.....	17
Bielova O. Outline of the problem of the development of the lexical level of speech in children of older preschool age with logopathology.....	22
Biletska L., Stasiv N. Methodological features of the step by step formation of primary school pupils general skills of solution of plot problems.....	28
Brovko K., Durdas A., Sopova D. Ethical dominants of English network slang neologisms in the development creativity of future social pedagogues during the foreign language classes.....	33
Bulharu N., Radius O. Use of professionally oriented role games during English language studying.....	38
Vakolia Z., Popadych B. Selection of teaching technologies for development of soft skills in higher education students during martial law.....	42
Vasiliev G. Model of the formation of the vocational qualities of adolescents in out-of-school sports institutions.....	48
Gorozhankina O. The role of special courses in the educational process of a modern university.....	53
Hrebenyk T. Analysis of the essence of personality media culture phenomenon in scientific discourse.....	57
Hryhorenko H., Hryhorenko D., Teslenko A. The formation of a culture of health for students in the educational and health environment of a secondary educational institution.....	63
Hubina O. Empowering learning process in Ukrainian higher educational establishments by means of e-learning technologies.....	67
Gusak L., Smalko L. Formation of communicative competence of future teachers.....	72
Demianchuk M. Ensuring the educational independence of higher education acquisitions in medical academies in the conditions of digitalization of the educational process.....	76
Dido N., Kravets O., Mynda O. Teaching English neologisms for the students learning English for specific purposes.....	80
Doronina T., Kulbach L. Informal civic education: its role and place in the democratization process of society.....	85
Durmanenko E., Klish I. Study of the level of socialization of education acquisitioners with special educational needs.....	91
Durmanenko O. Formation of evaluation and analytical competence in future teachers of pre-school education institutions.....	96
Zviekova S. Educational and research activities through the prism of requirements for the professional training of future bachelors of special education.....	101
Ivanashko O., Kozak A., Knysh T. Effectiveness and efficiency of the educational process in higher education in the conditions of crisis phenomena.....	106
Ishchenko O. Features of technological process automation training methods for future technologists.....	112
Knysh T., Radavska O., Panchenko V. Coaching as a pedagogical technology of foreign language teaching in institutions of higher education.....	118
Kozulya V., Skyba Yu. The evolution of the approach to the implementation of the policy of inclusion in the Communiqué of the conferences of ministers of the countries participating in the Bologna Process.....	123
Koycheva T., Wang Xiaogang. Analytical competence as a phenomenon of modern scientific and pedagogical discourse.....	127

Kuzmina M. Development of organizational conditions for the formation of professional competences of the future graduate of a higher education institution on the example of the specialty “231 – Social work”.....	131
Kurienkova A. The application of innovative technology “Scribing” in work with children with speech disorders.....	137
Kushnir L., Kibenko L., Horiachok I. Activity-based approach in the organization of blended learning for students.....	143
Kushniruk S., Bondarchuk I. Educational and professional environment as an integrated means of accumulation and implementation of the innovative potential of teachers and students of the university's vocational college.....	145
Levkivska K., Davydovych M., Verhun T., Lykhoshved N. Axiological component of foreign language training of modern specialists.....	151
Liapunova V., Nehrii O. The role of the family in the education of tolerance of young children.....	155
Mazur S. Moral autonomy of adolescents in the social context.....	160
Marchuk I. Implementation of state educational narratives on the territory of Ukraine: key aspects and innovations.....	166
Melnyk A. Implementation of a blended learning course for future English language teachers.....	169
Mesarosh L. Mathematical competencies of science students.....	174
Opanasenko N., Chernenko H. The principle of cultural relevance in the training of future specialists of primary education institutions.....	182
Paladych O. Prerequisites for the volunteer movement formation in the field of special education in Ukraine (XIX – early XX century).....	186
Parzhnytskyi V., Savenko O. Global and Ukrainian experience in involving enterprises in the development of adult education.....	196
Romanchuk N. O. Formation of professional and value orientations of prospective engineer’s preparation process.....	202
Rudyk T. The role of mathematics in the humanitarization of education.....	207
Serdiuk H. Development of research competence of teachers of Ukrainian language and literature in the conditions of martial law.....	211
Sytnik T. The role of the press conference and work in small creative groups as interactive teaching methods (on the topic “Development of higher medical education in Ukraine”).....	217
Smyrнова I., Korniat V., Matsko V. Digital competence of the modern teacher: a challenge of today or lifelong learning.....	222
Stechkevych O. The concept of the teacher's digital competence formation in the conditions of informal education.....	226
Khromchenko O. Peculiarities of teaching new generations of digital natives in the english language classes.....	231
Chychenova O., Novikova I. Lukachyna A. The impact of physical education on the academic success of students and the formation of a new outlook on a healthy lifestyle to improve the demographic situation in the country.....	235
Hornous V. Foreign language communicative competence of the future pharmacists at foreign language classes.....	239
Chupakhina S., Kyrsta N., Kindrachuk N. Development of auditory memory in children with speech disorders.....	243
Chursanova M., Gareeva F., Matvieieva T., Drozdenko O. The use of interdisciplinary relations during the formation of the “Electric field vector” concept.....	248
Shmyrko V., Korobko A., Parada O., Trojan J. Aspects of the psychology of non-standard behavior of a teenagers on in the minds of an over-the-top situation.....	252
Jakychuk S. The use of expressive means of Borys Liatoshynskyi in revealing the images and intonation of choral works (using an example of the cantata “Testament”).....	258
Shvardak M. Praxeological Approach In Professional Training of Future Teachers of Primary Grades of General Secondary Education Institutions.....	262
OUR AUTHORS	266

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 91

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – В. М. Слабко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – С. Ю. Калабухова

Підписано до друку 09.03.2023.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 33,25. Обл.-вид. арк. 37,45.

Замов. № 0623/359. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони +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.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 91

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – V. Slabko

Executive editor of series – L. Makarenko

Technical editor – T. Merkulova

Layout designer – S. Kalabukhova

Signed for publication 09.03.2023.

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 33,25. Published sheets. 37,45.

Order No. 0623/359. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

6/1 Inglezi, Odessa, 65101

Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 7623 dated June 22, 2022